

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

\*\*\*\*\*

FACULTÉ DES SCIENCES DE  
L'ÉDUCATION

\*\*\*\*\*

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

\*\*\*\*\*

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

\*\*\*\*\*

DEPARTÉMENT D'ÉDUCATION  
SPÉCIALISÉE

\*\*\*\*\*



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

FACULTY OF SCIENCE OF  
EDUCATION

\*\*\*\*\*

DOCTORAL RESEARCH AND  
TRAINING CENTER IN SOCIAL  
AND EDUCATIONAL SCIENCES

\*\*\*\*\*

DOCTORAL RESEARCH AND  
TRAINING SCHOOL IN  
EDUCATION AND EDUCATIONAL  
ENGINEERING

\*\*\*\*\*

DEPARTMENT OF SPECIALIZED  
EDUCATION

\*\*\*\*\*

**PRATIQUES DE L'ORIENTATION SCOLAIRE ET CHOIX DE LA  
FILIÈRE D'ÉTUDES PAR LES ÉLÈVES DU LYCÉE BILINGUE  
D'ÉKOUNOU-YAOUNDÉ**

Mémoire rédigé et soutenu en vue de l'obtention du Diplôme de Master en Intervention,  
Orientation et Education extrascolaire le 08 Juillet 2024

**Spécialité** : Orientation et Conseil

**Option** : Ingénieur conseil en orientation

**Par :**

**Vadius J. Kengne Tenekeu**

Titulaire d'une Licence en Sciences de l'Education

**Matricule** : 19P3777



**Jury:**

**Président**

**Kisito Bessala**

Université de Yaoundé 1

Maitre de Conférences

**Rapporteur**

**Simon Belinga Bessala**

Université de Yaoundé 1

Professeur

**Examineur**

**Gaston L. Mezo'o**

Université de Yaoundé 1

Chargé de Cours

## **ATTENTION**

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à la disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Educatives de l'Université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation, ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire. Ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

## SOMMAIRE

|  |      |
|--|------|
| ATTENTION.....   | i    |
| SOMMAIRE .....   | ii   |
| DÉDICACE.....  | iii  |
| REMERCIEMENTS.....   | iv   |
| LISTE DES TABLEAUX .....                                     | v    |
| LISTE DES FIGURES.....                                       | viii |
| LISTE DES ABREVIATIONS .....                                 | ix   |
| RESUMÉ.....  | xi   |
| ABSTRACT .....   | xii  |
| INTRODUCTION.....  | 1    |
| PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE .....                  | 4    |
| CHAPITRE 1: PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE .....                   | 5    |
| CHAPITRE 2 : THÉORIES EXPLICATIVES DU SUJET .....            | 19   |
| CHAPITRE 3 : REVUE DE LA LITTERATURE .....                   | 60   |
| PARTIE 2 : CADRE OPÉRATOIRE .....                            | 88   |
| CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....                    | 89   |
| CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....                | 107  |
| CHAPITRE 6 : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS..... | 142  |
| CONCLUSION.....  | 151  |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....                            | 154  |
| ANNEXES.....   | 162  |
| TABLE DES MATIERES .....                                     | 169  |

## **DÉDICACE**

À mes parents

## REMERCIEMENTS

Ce travail de recherche est le fruit de la contribution de plusieurs personnes à qui nous adressons notre gratitude. De manière singulière, nous exprimons notre reconnaissance envers:

Le Professeur Belinga Bessala Simon, notre directeur de recherche pour sa disponibilité, sa patience et son soutien qu'il nous a accordés en acceptant de diriger ce travail ;

Tous les enseignants du département de l'éducation spécialisée de l'université de Yaoundé I, pour leurs enseignements et leurs encouragements durant ces années passées ensemble ;

Ma fiancée, Ngadoum Marie-Louise pour son soutien inconditionnel durant ce travail ;

Monsieur le proviseur et tout le personnel du lycée bilingue d'Ekounou pour leur parfaite collaboration lors de la collecte des données de ce travail ;

Madame le chef de service de l'orientation scolaire et les conseillers d'orientation du lycée bilingue d'Ekounou pour l'aide dans la collecte des données ;

Mes camarades de promotion pour le collectif dans le travail qui a toujours régné entre nous ;

Madame Noumi Flora, pour son coaching dans la rédaction de ce travail ;

Tous mes frères et sœurs pour leur soutien financier ;

Tous ceux et celles qui ont pris la peine de relire ce travail ;

Tous ceux qui de près ou de loin ont apporté une contribution dans l'élaboration de ce travail de recherche.

## LISTE DES TABLEAUX

|   |     |
|---|-----|
| <b>Tableau 1</b> : Les services adaptés auprès des élèves .....   | 73  |
| <b>Tableau 2</b> : les activités administratives et de recherche du Conseiller d'Orientation .....  | 74  |
| <b>Tableau 3</b> : les activités de formation menées par les conseillers d'orientation auprès des élèves dans un établissement scolaire .....     | 75  |
| <b>Tableau 4</b> : Opérationnalisation des variables de l'étude.....  | 94  |
| <b>Tableau 5: Population and Sample size determination</b> .....  | 102 |
| <b>Tableau 6</b> - Effectifs des élèves par classe et conseillers d'orientation .....   | 103 |
| <b>Tableau 7</b> - répartition de conseillers d'orientation en fonction de l'âge .....  | 103 |
| <b>Tableau 8</b> - répartition des conseillers d'orientation en fonction du sexe.....   | 103 |
| <b>Tableau 9</b> - répartition des conseillers d'orientation en fonction de la classe de travail.....   | 104 |
| <b>Tableau 11</b> - Réponses des répondants sur la question 7 .....   | 113 |
| <b>Tableau 12</b> - Réponses des répondants sur la question 9 .....   | 113 |
| <b>Tableau 13</b> - Réponses des répondants sur la question 10 .....  | 114 |
| <b>Tableau 14</b> - Réponses des répondants sur la question 12 .....  | 114 |
| <b>Tableau 15</b> - Réponses des répondants sur la question 1 .....   | 115 |
| <b>Tableau 16</b> - Réponses des répondants sur la question 16 .....  | 115 |
| <b>Tableau 17</b> - Réponses des répondants sur la question 19 .....  | 116 |
| <b>Tableau 18</b> - Réponses des répondants sur la question 22 .....  | 116 |
| <b>Tableau 19</b> - Réponses des répondants sur la question 24 .....  | 116 |
| <b>Tableau 20</b> - Réponses des répondants sur la question 26 .....  | 117 |
| <b>Tableau 21</b> - les items (mesures) de la variable « réalisation des activités administratives et de recherches » le dans questionnaire. .... | 118 |
| <b>Tableau 22</b> - Réponses des répondants sur la question 27 : Participez-vous aux différents conseils de l'établissement ? .....               | 118 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>Tableau 23</b> - Réponses des répondants sur la question 29 : Participez-vous aux réunions organisées par les responsables départementaux et régionaux des enseignements secondaires ? .....  | 119 |
| <b>Tableau 24</b> - Réponses des répondants sur la question 30 : Élaborez-vous du tableau de bord de l'établissement scolaire (données statistiques) ? .....   | 119 |
| <b>Tableau 25</b> - Réponses des répondants sur la question 31 : Faites-vous la rédaction des rapports d'activités ? .....   | 120 |
| <b>Tableau 26</b> - Réponses des répondants sur la question 32 : Les textes réglementaires en matière d'Orientation Conseil sont-ils respectés dans l'établissement scolaire ? .....   | 120 |
| <b>Tableau 27</b> - Réponses des répondants sur la question 34 : Etes-vous convié à l'élaboration des emplois du temps des classes avec les Censeurs ? .....   | 120 |
| <b>Tableau 28</b> - Réponses des répondants sur la question 35 : Élaborez-vous des monographies sur les formations et les métiers de la localité (Yaoundé 4) .....   | 121 |
| <b>Tableau 29</b> - Réponses des répondants sur la question 36 : Étudiez-vous le rendement scolaire et les tendances d'orientation dans l'établissement scolaire ? .....   | 121 |
| <b>Tableau 30</b> - Réponses des répondants sur la question 37 : Participez-vous aux projets de recherche initiés par les Services départementaux, régionaux et centraux en charge de l'Orientation Scolaire ? .....                           | 122 |
| <b>Tableau 31</b> : les items (mesures) de la variable « réalisation des services adaptés » le dans questionnaire .....  | 123 |
| <b>Tableau 32</b> - Réponses des répondants sur la question 28 .....   | 124 |
| <b>Tableau 33</b> - Réponses des répondants sur la question 31 : Les conseillers d'orientation travaillent-ils avec vous après la sous-moyenne obtenue lors de la remise des copies ou lors échec à votre examen séquentiel, trimestriel. .... | 125 |
| <b>Tableau 34</b> - Réponses des répondants sur la question 32 .....   | 125 |
| <b>Tableau 35</b> - Réponses des répondants sur la question 33 .....   | 126 |
| <b>Tableau 36</b> - Réponses des répondants sur la question 34 .....   | 126 |
| <b>Tableau 37</b> - les items (mesures) de la variable Choix de filière d'étude » le dans questionnaire .....  | 127 |
| <b>Tableau 38</b> - Réponses des répondants sur la question 36 .....   | 127 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Tableau 39</b> - Réponses des répondants sur la question 37 .....  | 127 |
| <b>Tableau 40</b> - Réponses des répondants sur la question 38 .....  | 128 |
| <b>Tableau 41</b> - Réponses des CO sur la réalisation des activités de formation au lycée bilingue d'Ekounou .....   | 129 |
| <b>Tableau 42</b> - Réponses des CO sur la réalisation des activités administratives et de recherches au lycée bilingue d'Ekounou .....                                     | 132 |
| <b>Tableau 43</b> - Réponses des conseillers d'orientation sur la réalisation des services adaptés au lycée bilingue d'Ekounou .....  | 133 |
| <b>Tableau 44</b> : Corrélations entre la variable indépendante « Réalisation des activités de formation » et la variable dépendante « Choix de la filière d'étude ». ..... | 137 |
| <b>Tableau 45</b> - Corrélations entre la variable indépendante « Réalisation des services adaptés » et la variable dépendante « Choix de la filière d'étude » .....        | 140 |

## LISTE DES FIGURES

|   |     |
|---|-----|
| <b>Figure 1</b> : Genre des répondants.....               | 107 |
| <b>Figure 2</b> : Age des répondants .....                | 108 |
| <b>Figure 3</b> : Etablissement fréquenté des élèves..... | 109 |
| <b>Figure 4</b> :Classes des élèves.....                  | 109 |
| <b>Figure 5</b> : Année de redoublement .....             | 110 |
| <b>Figure 6</b> : Autres classes redoublée .....          | 111 |

## LISTE DES ABREVIATIONS

**APEE**: Association des Parents d'Elèves et Enseignants

**BEPC** : Brevet d'Etude du Premier Cycle

**CFEELBE** : Choix de la filière d'étude par les élèves du lycée bilingue d'Ekounou

**CSPRO**: Census and Survey Processing System

**CO**: Conseiller d'Orientation

**EDIOC** : Enseignant dit Délégué à l'Orientation Conseil

**EMT** : Examen de la Méthode de Travail

**GCE O/L**: General Certificate of Education Ordinary Level

**GCE A/L**: General Certificate of Education Advanced Level

**H<sub>0</sub>** : Hypothèse nulle

**H<sub>a</sub>** : Hypothèse alternative

**INETOP** : Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle

**IRM-R** : Inventaire d'intérêts professionnels

**LBE** : Lycée Bilingue d'Ekounou

**MINESEC** : Ministère des Enseignements Secondaires

**MINEPAT** : Ministère de l'Economie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire

**MINEFOP** : Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle

**N** : Population size

**OSP** : Orientation Scolaire et Professionnelle

**UNESCO** : Organisation des Nation Unie pour l'Education, la Science et la Culture

**TSCOSP** : Théorie Sociale Cognitive de l'Orientation Scolaire et Professionnelle

**QSR1** : Question Secondaire de Recherche1

**QSR2** : Question Secondaire Recherche 2

**QSR3** : Question Secondaire Recherche 3

**RAAR** : réalisation des activités administratives et de recherches

**RAF** : Réalisation des activités de formation

**RSA** : Réalisation des services adaptés

**S** : Sample size

**SIDA** : Syndrome Immuno Déficience Acquise

**VD** : Variable Dépendante

**VI** : Variable Indépendante

## RESUMÉ

L'objectif de cette étude est de décrire et dire en quoi les pratiques de l'orientation scolaire guident le choix de la filière d'étude des élèves au lycée bilingue d'Ekounou. Ce sujet résout le problème de la sous-considération du travail du conseiller d'orientation lors de l'accompagnement au bon choix de filière d'étude des élèves. Et cette sous-considération a engendré d'une crise de mauvaise performance dans la filière d'étude choisie par les élèves dans les établissements scolaires au Cameroun. Comment les pratiques de l'orientation scolaire guident-elles les élèves dans le choix de la filière d'études au lycée bilingue d'Ekounou ? En quoi la réalisation des activités de formation, des activités administratives et de recherches, des services adaptés guide-t-elle les élèves dans le choix de la filière d'étude au lycée bilingue d'Ekounou ? Les élèves et les conseillers d'orientation ont expliqué comment se déroulent les activités de formation, administratives et de recherches et les services adaptés au sein de leur établissement dans les Théories de l'Approche Centrée sur la Personne (Rogers, 2001) et la Théorie Sociale Cognitive de l'Orientation Scolaire et Professionnelle (Lent, 2008). Les résultats de l'analyse des données collectées chez les élèves montrent que la réalisation des activités de formation n'aide pas les élèves redoublants à faire le bon choix d'une filière d'étude. Les résultats montrent aussi que la réalisation des services adaptés n'aide pas les élèves redoublants à faire le bon choix d'une filière d'étude. Les conseillers d'orientation ont expliqué le travail qu'ils font au quotidien pour rendre leur travail considérable par les autres maillons de la chaîne éducative. Nous avons mené la présente étude auprès d'un échantillon de soixante-seize (N=76), réparti comme suit : 70 répondants (élèves redoublants) et 06 autres (conseillers d'orientation), tous du lycée. Cette recherche est mixte. La collecte des données sur le terrain s'est faite au moyen d'un questionnaire pour les élèves et un guide d'entretien pour les conseillers d'orientation, comprenant les questions dichotomiques (Fortin, 2006) sur le choix de deux réponses « oui » ou « non » pour mesurer les pratiques de l'orientation scolaire et le choix de la filière d'étude dans ce lycée. Les données ont été analysées au moyen des logiciels SPSS sous Windows version 2 chez les élèves et l'analyse des contenus chez les conseillers d'orientation.

**Mots clés :** pratiques de l'orientation scolaire, activités de formation, activités administratives et de recherches, services adaptés, choix de la filière d'étude.

## ABSTRACT

The objective of this study is to describe and say how the school guidance practices guide the choice of the study path for students at the bilingual high school of Ekounou. This subject resolves the problem of under-consideration of the work of the guidance counselor when supporting students in choosing the right course of study. And this under-consideration has generated a crisis of poor performance in the study path chosen by students in schools in Cameroon. How do the practices of school guidance guide students in the choice of the study path at the bilingual high school of Ekounou? How does the realization of training, administrative and research activities, adapted services guide students in the choice of the study path at the bilingual high school Ekounou? Students and guidance counselors explained how training, administrative and research activities and adapted services are carried out within their establishment in the theories of the person-centered approach (Rogers, 2001) and the social cognitive theory of school and career guidance (Lent, 2008). The results of the analysis of the data collected show that the implementation of adapted services does not help students make the right choice of a course of study. The guidance counselors the work they do on a daily basis to make their work considerable by the other links in the educational chain. We conducted this study with a sample of seventy-six (N=76), divided as follows: 70 respondents (repeating students) and 06 others (guidance counselors), all from the high School. This research is mixed. The data collection in the field was done using a questionnaire for students and an interview guide for guidance counselors; including dichotomous questions (Fortin, 2006) on the choice of two answers “Yes” or “No” to measure the practices of school guidance and the choice of the study path in this high school. The data were analyzed using SPSS software under windows version 2 for students and content analysis for guidance counselors.

**Key words:** Academic guidance practices, training activities, administrative and research activities, adapted services, choice of study course.

## INTRODUCTION

L'orientation conseil n'occupe pas encore une place déterminante aussi bien dans le système éducatif camerounais que dans l'opinion publique en général. Les politiques publiques y afférentes méritent d'être améliorées compte tenu du rôle que cette ingénierie éducative est appelée à jouer au niveau individuel et collectif. Au Cameroun, comme dans les autres pays, les problèmes spécifiques de certains élèves appellent l'intervention du conseiller d'orientation qui se positionne de plus en plus comme une force de propositions et d'actions dans toutes les classes, surtout en ce qui concerne le choix des séries et des filières des élèves (Mezo'o, 2019).

Ainsi, l'école a pour vocation de faire de l'individu l'artisan social et professionnel. Seulement, face aux mutations qui sont intervenues dans l'organisation du travail, les évolutions technologiques et les transformations de l'école qui admettent une diversité exponentielle des filières de formation. « Dans les faits, on remarque cependant qu'il est ardu pour une large proposition de jeunes et de s'inscrire dans une démarche de projet » (Mazalon et al, 2010, Mbwassak, 2022). Le plus souvent, « l'élève ne sait ni ce qu'il veut, ni ce qu'il peut faire plus tard » (Etienne et al, 1992). Ainsi, l'apprenant sans expérience doit être accompagné et éduqué au choix de filière, à la construction et à la réalisation de son projet scolaire et professionnel. Cette mission est plus que jamais « ...confiée au Conseiller d'orientation qui a la charge de faire de l'élève l'architecte sinon le co-architecte de son destin scolaire, professionnel et social » (MINESEC, 2020, p. 5).

L'orientation conseil étant un processus éducatif de type continu visant à aider l'élève à choisir lui-même la formation la plus conforme à ses aptitudes, à ses goûts et intérêts, à s'y adapter et à résoudre éventuellement les problèmes comportementaux, psychologiques, personnels, relationnels et sociaux en vue de son plein épanouissement personnel et son insertion dans la vie en conformité avec les besoins du pays et de ses perspectives de progrès économique, social et culturel (UNESCO, 1990 ; Kemtchuain Tague & Bomda, 2015 ; Kengne Tenekeu, 2019).

La notion de pratiques de l'orientation scolaire résulte de la définition du MINESEC (2020, pp.4-5). L'orientation est l'ensemble des pratiques éducatives permettant à l'élève de s'outiller aux fins de mieux se connaître, connaître les milieux de formation et d'emploi et gérer les transitions inévitables non seulement de sa personne mais aussi de la vie. Le

programme d'études de l'orientation conseil vise le développement chez l'apprenant, de la connaissance de soi et des facteurs susceptibles de perturber sa personnalité ainsi que l'acquisition des méthodes et techniques d'apprentissage scolaire et d'insertion professionnelle. On promeut désormais l'autonomie de l'individu et sa capacité à se faire un destin. Pour cela il doit être accompagné et éduqué à la prise de décision personnalisée.

L'orientation scolaire vise à aider les apprenants à prendre des décisions en toute connaissance de cause face à des choix de séries, filière, d'option, d'occupation, de métiers, style de vie, etc.

Partant de cette définition, cette étude pose le problème de la crise de confiance au travail du CO lors de l'accompagnement au bon choix de filière d'étude des élèves. Ce qui crée un écart entre les missions réelles du conseiller d'orientation en service dans un établissement scolaire et les pressions (comportements) subies lors du choix de la filière d'étude de l'élève. D'où la question de recherche suivante : quelles sont les raisons évoquées par les élèves et les CO lors des pratiques de l'orientation scolaire qui guident les élèves dans le choix de filières d'étude au lycée bilingue d'Ekounou ?

Cette étude s'appuie sur hypothèse selon laquelle les pratiques de l'orientation scolaire guident le choix de la filière d'étude des élèves au lycée bilingue d'Ekounou. Un questionnaire constitué de deux échelles de mesure (la pratique de l'orientation scolaire et le choix de la filière d'étude) et le guide d'entretien ont été soumis aux participants. Enfin, les données collectées ont été traitées en utilisant les logiciels statistiques SPSS sous Windows version 2 et STATISTICA sous Windows version 6 permettant d'estimer les effets directs ainsi que les effets d'interaction entre les variables impliquées dans l'analyse.

La présente étude se propose de décrire et rendre compte des pratiques de l'orientation scolaire qui déterminent le choix de la filière d'études des élèves au lycée bilingue d'Ekounou. En choisissant la filière d'études des élèves, nous voulons questionner le travail de l'orientation scolaire qui a aidé l'élève au choix de filière au lycée bilingue d'Ekounou.

C'est la raison pour laquelle le présent travail est intitulé « Pratiques de l'orientation scolaire et choix de la filière d'étude par les élèves du lycée bilingue d'Ekounou ».

Ce mémoire comporte alors six chapitres contenus dans deux grandes parties. La première partie est le cadre théorique de l'étude. Cette partie à trois chapitres : le premier chapitre est consacré à la revue de la littérature qui définit les mots clés du sujet et récence

des écrits qui permettent de comprendre ce travail. Le deuxième chapitre intitulé « théories explicatives du sujet » constituée de la TSCOSP et l'ACP. Le chapitre trois est intitulé « la problématique de l'étude » est structurée comme suit : contexte et justification, formulation du problème, les questions, les objectifs, la pertinence et la délimitation de l'étude. La deuxième partie a également trois chapitres. Le chapitre quatre doit s'appesantir sur la méthodologie de cette étude : type, la présentation et la description du site, les critères de sélection des sujets, l'instrument de collecte et la technique d'analyse des données. Le chapitre cinq, la présentation et l'analyse des résultats construit autour des caractéristiques sociodémographiques et les tendances des réponses aux différentes questions des répondants. Et discussion des résultats font l'objet du sixième chapitre constitués de l'interprétation la discussion et l'implication des résultats.

## **PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE**

Les aspects théoriques qui constituent le fondement de ce travail sont traités dans cette première partie. Elle est organisée en trois chapitres :

- le chapitre premier est consacré à la problématique de l'étude
- le deuxième chapitre porte sur les aspects théoriques des différents concepts de l'étude,
- et le troisième chapitre aborde la revue de la littérature,.

# CHAPITRE 1: PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Ce chapitre troisième s'articule autour de la problématique générale de l'étude. Il va s'appuyer sur le contexte et la justification, les questions, les objectifs, les hypothèses. Les intérêts et la délimitation de l'étude apporte une plus-value sur les enjeux et les apports de la recherche.

## 1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

Cette partie doit s'expliquer en deux phases : d'une part le contexte et d'autre part la justification de l'étude.

### 1.1.1. Contexte de l'étude

La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948 stipule que « chaque individu a droit à l'éducation ». Le droit à l'éducation est désormais reconnu. Dans la même perspective, la Convention de l'UNESCO (1962) a invité à son tour tous les Etats à formuler les politiques favorables à la promotion de l'égalité de chances à tous les niveaux d'enseignement afin de bannir la discrimination sur toutes ses formes.

Dans le même ordre d'idées, la Conférence Internationale de l'Education sur l'amélioration de l'efficacité des systèmes d'éducation et la réduction des déperditions scolaires à tous les niveaux d'enseignement, convoquée à Genève en 1970, a attiré l'attention des autorités de l'éducation sur la progression scolaire des élèves. La Convention des Nations Unies en 1981 et la Conférence Mondiale sur l'Education Pour Tous, tenues à Jomtien en 1970, réitèrent le besoin de donner aux élèves les chances égales d'accès à tous les niveaux de l'éducation et d'éliminer les stéréotypes sur les rôles des hommes et des femmes dans la société.

Ces lois internationales ont connu une réception législative positive au sein du Système éducatif camerounais avec la Loi n°98/004 du 14 avril 1998, portant Orientation de l'éducation au Cameroun. Ainsi, le Cameroun se dote d'une politique générale de l'éducation adossée sur cette loi qui dispose respectivement en ses articles 29 et 34 :

Les activités d'orientation et de psychologie scolaires s'effectuent au cours de la scolarité de l'enfant à tous les niveaux de l'enseignement. L'élève a droit aux

enseignements prescrits par le programme. Ce droit s'exerce dans le strict respect de la liberté d'expression, de pensée, de conscience et d'information de l'élève.

Le Décret N° 2000/359 du 05 octobre 2000 porte sur le statut des fonctionnaires des corps de l'éducation nationale. Il crée non seulement le corps des conseillers d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle au rang des professionnelles de l'éducation nationale (art. 2), plus encore, il lui fixe un mandat (Art 64) :

- l'appréciation du contenu des programmes et des méthodes d'enseignement par rapport aux caractéristiques psychologiques des élèves et aux besoins en compétences de l'économie nationale ;
- l'aide aux choix des études, des professions et à la vie en général ;
- le conseil aux élèves dans la gestion de leurs divers problèmes scolaires, d'insertion socioprofessionnelle, personnels et relationnels ;
- le suivi psychopédagogique des élèves ;
- la recherche en psychologie appliquée.

Le Décret N°2001/041 du 19 février 2001, portant organisation des établissements scolaires et fixant les attributions des responsables de l'administration scolaire, propose en son article 4 les missions suivantes au conseiller d'orientation au Cameroun à tous les niveaux d'enseignement :

- Promouvoir les contacts avec les milieux de formation et de travail ;
- Informers les élèves et les parents sur les filières d'études et leurs débouchés professionnels ;
- Aider l'apprenant à s'adapter au milieu scolaire ;
- Conseiller les membres de la Communauté Educative ;
- Mener les recherches en Psychologie Appliquée sur les problèmes éducatifs et en communiquer les résultats en vue de leur exploitation ;
- Proposer aux Chefs d'établissement des solutions aux problèmes identifiés ;
- Participer à l'auto-détermination des élèves en fin de cycle ;
- Préparer les jeunes à l'insertion professionnelle et à la vie.

La Circulaire No7/B1/1464 MINEDUC/CAB du 19 février 2001, précisant les principes, les mécanismes de fonctionnement et les procédures d'orientation et de conseil des

élèves, précise les procédures d'orientation et de conseil des élèves au Cameroun (pp.3-4). Les procédures d'orientation ont pour objet de coordonner les différentes étapes de l'orientation et de « l'affectation » au niveau des paliers d'orientation. Elles s'effectuent en deux phases : la phase pédagogique et la phase administrative :

**-la phase pédagogique** se fait par la sensibilisation et l'information individuelles ou collectives des élèves et des parents : septembre-octobre ; les investigations psychologiques et l'établissement des profils : novembre ; l'envoi de fiches d'orientation aux familles pour propositions des vœux provisoires des parents : décembre ; l'entretien individuel d'orientation avec les élèves : janvier-mars ; la notification de l'avis provisoire d'orientation aux familles : à la fin du conseil de classe du deuxième trimestre; le dialogue avec les familles en cas de désaccord : avril-mai et l'avis d'orientation : à la fin des conseils de classe du troisième trimestre qui consacre la fin de la phase pédagogique.

**-la phase administrative** correspond à la phase « d'affectation » (passage en classe supérieure dans le même établissement ou transfert) des élèves dans le strict respect des textes en vigueur.

L'orientation-conseil est une préparation au choix d'une formation : ici, le Conseiller d'Orientation est un éducateur de choix dont les avis prennent en compte le respect des droits fondamentaux de la personne. A cet effet, il participe à la maturation des choix de l'élève pour en faire un citoyen modèle, capable de développer des projets personnels, professionnels, réalistes et cohérents.

Les familles ont quatorze jours pour faire appel, à l'expiration desquels l'avis de l'orientation vaut décision définitive d'orientation. L'appel a pour objet de solliciter de la direction de l'établissement un réexamen de l'avis d'orientation et ce, sur la base des éléments nouveaux apportés par les familles. Le réexamen de l'avis d'orientation est fait par une commission d'appel mise sur pied par le chef d'établissement et à laquelle participe le conseiller d'orientation.

En (2009), l'Etat camerounais a publié le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) qui prescrit une réorganisation du secteur de l'éducation en vue d'offrir :

-un enseignement secondaire de deuxième cycle de qualité reposant sur un équilibre dynamique entre l'enseignement général et l'enseignement technique, et préparant aux études

supérieures dans les filières prioritaires pour le développement d'une économie appelée à s'industrialiser davantage ;

-le renforcement du dispositif d'orientation scolaire, universitaire et professionnel.

En 2009, un *Cahier des charges du Conseiller d'orientation au sein d'un établissement scolaire* est publié par le MINESEC et vise trois objectifs principaux de l'orientation-conseil dans les établissements scolaires :

- Sensibiliser et informer toute la communauté éducative et particulièrement l'élève sur les réalités du monde scolaire, les possibilités de formation et leurs débouchés professionnels ;
- Développer chez l'élève, la connaissance de soi, l'instruire des facteurs susceptibles de contribuer à sa réussite scolaire ou des problèmes susceptibles de perturber sa personnalité ;
- Faire acquérir à l'élève, les méthodes et techniques d'apprentissage scolaire et d'insertion professionnelle.

Pour ce faire, le conseiller d'orientation devrait amener l'élève à :

- Apprendre l'élève à apprendre (orientation éducative) ;
- Apprendre à travailler (orientation professionnelle) ;
- Apprendre à vivre, (orientation personnelle et orientation sociale).

La Circulaire N° 40/10/MINESEC/SG/DPCPOS/CELOS du 5 mars 2010 portant institutionnalisation du Cahier des charges du conseiller d'orientation dans les lycées et collèges du Cameroun lui donne trois grandes orientations :

- la réalisation des activités de formation ;
- la réalisation des activités administratives et de recherche ;
- la réalisation des services adaptés.

Ces trois types d'activités du conseiller d'orientation lui permettent d'atteindre deux objectifs majeurs :

- amener l'élève à apprendre à apprendre (orientation éducative), apprendre à travailler (orientation professionnelle) et apprendre à vivre (orientation personnelle et orientation sociale) ;

-maitriser la pratique de la recherche et de l'administration scolaire.

Aussi, plusieurs générations de jeunes africains en général et camerounais en particulier ont été formées tout au long de leur cheminement scolaire par une vision fonctionnariale : choix de filière, baccalauréat, université, bureau de luxe. Cette construction de la pensée et de la réussite professionnelle héritée de la colonisation est aujourd'hui insoutenable puisque le public et le privé formel ne recrutent de nos jours que 8% de la population active par an (MINEFOP, 2015 ; Mbwassak, 2022). Cette situation serait à l'origine des choix de filières d'études hasardeuses de plusieurs jeunes dans les paliers d'orientation.

En dépit de l'existence des services d'orientation au Cameroun depuis 1945 (Okéné, 2009 ; Bomda, 2008a ; Sovet et Bomda, 2016 ; Mezo'o, 2019 ; Mbwassak, 2022) le chômage des jeunes ne cessent de croître, passant d'un chômage à un chiffre à un chômage à deux chiffres (MINEFOP, 2015 ; Mbwassak, 2022). Les statistiques sur l'emploi au Cameroun font état d'un taux de chômage élevé, surtout chez les jeunes qui ont fait de mauvais choix de filières à la base. MINEFOP (2015) fait ressortir un chômage touchant principalement les jeunes de 15-24ans (10,3%), de 15-34ans (8,9%) et « un chômage des jeunes évoluant avec le niveau d'instruction et notamment plus élevé chez les diplômés de l'enseignement supérieur (27,1%) » Avec « une prédominance du secteur informel restant faible (10%) République du Cameroun, 2020 p. 97; Mbwassak, 2022).

Cette abondante législation montre que l'orientation se fait dans les établissements scolaires dans le but d'amener l'apprenant à faire un bon choix de sa filière futur sans avoir des difficultés dans ces filières choisies. En effet, selon le MINESEC (2009), dans les lycées camerounais, la classe de troisième constitue l'un des paliers d'orientation de transition pour changer de cycle. C'est-à-dire la classe à l'issue de laquelle l'élève passe un examen en fin d'année pour sa classe de second cycle littéraire ou scientifique choisie. Face à ces textes à appliquer par les conseillers d'orientation dans un établissement scolaire, l'aspect pratique a retenu notre attention. Il est donc apparu important d'investiguer le phénomène de la pratique de l'orientation scolaire afin de rendre compte du travail qui se fait avec les CO en lien avec le choix des filières d'études.

### 1.1.2. Justification de l'étude

Notre choix s'est porté sur cette recherche parce que les conseillers d'orientation en service dans les établissements scolaires exercent suivant un cahier de charge à leur allouer. Mais la crise de mauvaises performances dans les filières d'études choisies par les élèves et le taux d'échec élevé aux examens officiels dans les classes d'examen des lycées et collèges au Cameroun persistent. Pour Guichard et Huteau (2007), le niveau scolaire est le premier facteur de l'orientation à l'issue du collège et il joue encore un rôle déterminant lors de l'entrée dans l'enseignement supérieur. Le niveau scolaire est souvent perçu par les élèves, les familles et les enseignants en termes dichotomiques : on réussit ou on échoue. On parle plus souvent, généralement pour déplorer cet état de fait, d'orientation par l'échec que d'orientation par la réussite. La réussite semble normale alors que l'échec est problématique. Il nous est donc apparu important de questionner la pratique d'orientation scolaire des conseillers d'orientation au lycée afin de mieux comprendre ce qui influence le choix de la filière d'étude.

Notre sujet a fait l'objet de plusieurs études. Ainsi, il trouve sa justification dans les lacunes relevées dans deux études antérieures.

Samson et al (2014) a mené une étude sur la pratique de l'orientation scolaire et professionnelle dans les écoles secondaires de l'Ontario. Cette étude a procédé à un état des lieux des différentes pratiques de l'orientation en milieu scolaire. Il en ressort que les conseillers d'orientation éprouvent un sentiment d'incompétence assez marqué dans l'accomplissement de leurs tâches. Ce sentiment d'incompétence recouvre les activités comme la psychométrie, le counseling de carrière et les habiletés relationnelles.

St-Louis et Vigneault (1984) ont mené à leur tour un travail sur les choix d'orientation scolaire et professionnelle chez les jeunes adultes. Ils ont fait le constat selon lequel les jeunes adultes semblent préoccupés par leur orientation, un bon nombre ne manifestent pas grand intérêt pour effectuer les démarches nécessaires. Ainsi, plusieurs ne s'en occupent qu'au dernier moment, par exemple, juste avant les dates limites pour les demandes d'admission au collège ou à l'université. D'autres procèdent par tâtonnements, sans nécessairement être conscients des valeurs, buts et ambitions qui les poussent à effectuer des choix successifs, parfois peu satisfaisants. Enfin, un certain nombre refuse de faire des choix, s'en remettant au hasard pour leur avenir. Tous ces faits et impressions laissent croire que beaucoup de lycéens ne maîtrisent pas réellement leur projet professionnel. Ils semblent croire qu'ils n'ont pas de prise sur leur situation et sur les événements de leur vie, en particulier sur leur cheminement

scolaire et leur démarche d'orientation. Ils semblent plutôt se laisser contrôler par leur environnement, ce qui a pour effet, croyons-le, de les rendre passifs à l'égard de leur orientation scolaire et professionnelle.

Face à ce constat, ces auteurs ont formulé deux hypothèses :

-Les perceptions à l'égard de soi (intérêts, aptitudes, estime de soi) et à l'égard de l'environnement (influence de la famille et des pairs sur soi, monde du travail) sont liées. Si les perceptions à l'égard de soi sont surtout négatives, les perceptions à l'égard de l'environnement le seront, et vice-versa ;

-Entre l'enseignement secondaire et l'enseignement collégial, il y aurait passage de sources de références plutôt externes (parents, amis, professeurs, conseillers, perspectives d'emploi, tests, etc.) vers des sources de références plutôt internes (intérêts, aptitudes, besoins) dans les décisions relatives à l'orientation scolaire et professionnelle. Ces changements de sources de références et de niveau d'enseignement auraient pour effet, chez un bon nombre de jeunes adultes, de favoriser le passage à un nouveau stade de transition pendant lequel ils feront un nouveau bilan d'eux-mêmes et de leur situation actuelle. (St-Louis et Vigneault, 1984)

Au regard de tout ce qui précède, il faut relever la place quasi importante de la qualité du choix de la filière d'étude est indéniable dans les établissements scolaires. Parce que le mauvais choix de la filière est une des causes du taux d'échec élevé et d'« abandon scolaire au Cameroun » (Noumba, 2008). Choisir sa filière d'étude devrait susciter plus d'intérêt, d'engagement et de détermination chez les élèves dans les établissements scolaires. Choisir sa filière, c'est faire des études en lien avec sa profession future.

Notre étude se justifie par son ancrage dans le domaine d'Intervention, Orientation et Education extrascolaire et la spécialité Orientation et Conseil. En effet, la pratique de l'orientation scolaire est un thème en orientation et conseil, qui a besoin d'une intervention rapide en cas de défaillance des apprenants.

Le contexte de cette étude étant ainsi clarifié, que dire alors du problème de recherche ?

## **1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME**

L'aide au choix de la filière d'étude fait partie du cahier des charges du CO prescrite par le MINESEC (2009). Sa prescription aux CO suscite un espoir d'amélioration de la pratique de l'orientation scolaire en cours dans les établissements scolaires. L'orientation scolaire étant une discipline qui encourage et valorise l'apprenant dans le choix de sa filière

d'étude, ne devrait pas avoir autant de défaillance au cours de la scolarisation de l'apprenant. En revanche, elle devrait être une discipline qui a un impact positif sur l'apprenant après le choix de la filière d'étude. Plusieurs travaux formulent mieux le problème de cette étude. La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (Lent, 2008), fondée sur la théorie sociale cognitive de Bandura (1986), qui met l'accent sur les capacités des personnes à gérer leurs choix professionnels (agentivité humaine) et sur le rôle des sentiments d'efficacité personnelle, tout en reconnaissant l'importance des influences personnelles et environnementales (par exemple, les obstacles et soutiens sociaux, le genre, la culture, le statut de handicap) qui contribuent à renforcer, à affaiblir ou, parfois, à neutraliser la capacité de la personne à choisir son parcours professionnel (Lent, 2008).

D'après la Loi n°98/004 du 14 avril 1998 portant Orientation de l'éducation au Cameroun et Le Cahier des charges du Conseiller d'Orientation de 2009 cité par Bomda (2008, 2013b), les questions d'orientation scolaire participent du processus de formation des élèves. L'orientation scolaire devrait prémunir l'élève des orientations scolaires par suivisme, les stéréotypies professionnelles, des suites des injonctions parentales ou de la « chambre d'enregistrement », des décisions d'enseignants dites « conseil de classe d'orientation ». Pour aider l'élève dans ses choix, le conseiller d'orientation fait usage des activités de formation, les services adaptés et les activités administratives et de recherche, visant à l'aider à trouver la série ou la filière future. Toutefois, l'acte ou la volonté de choisir la série future chez les élèves est une réalité à laquelle ils sont confrontés une fois arrivés en troisième/ quatrième année dans un établissement d'enseignement général ou technique au Cameroun (MINESEC, 2009).

Renaut (2010) en présentant l'aide au développement comme « un puits sans fond », propose au pays pauvres comme le Cameroun, d'encourager le choix de la filière d'étude par l'élève lui-même en l'amenant à développer l'approche par les capacités ou approche des « pouvoir-faire ». Il s'agit ici de donner lors des activités d'orientation scolaire, les outils nécessaires aux élèves pour choisir eux-mêmes leur filière d'étude sans contrainte extérieure.

Pour Akondzo Nguiambo et Kani (2011), les intentions d'orientation (choix de filière d'étude), en psychologie de l'orientation, sont utilisées pour désigner les anticipations du futur, notamment au plan scolaire ou professionnel : choix professionnel, projet professionnel, choix d'orientation, etc. A travers les nombreuses conceptualisations auxquelles ces différents vocables ont donné lieu (Bujold et Gingras, 2000 ; Guichard et Huteau, 2006, etc.), il semble que l'une des problématiques majeures en ce domaine consiste à réussir dans la filière choisie

ou des préférences professionnelles des élèves et étudiants. Chazal et Guimond (2003) la formulent comme suit : « Comment se font les décisions d'orientation des élèves ? Lorsqu'ils sont confrontés à de multiples possibilités, qu'est ce qui détermine leur choix d'une filière scolaire, puis professionnelle ? » Ainsi que le soulignent, d'ailleurs, Guichard et Huteau (2006), la question est, en effet, celle de « l'articulation entre ce qui apparaît généralement à l'individu comme des choix autonomes et des déterminants divers, notamment sociaux, dont les sciences humaines et sociales montrent qu'ils informent, au moins en partie, les libres décisions du sujet ».

C'est cet écart entre les missions réelles du conseiller d'orientation en service dans un établissement scolaire et les pressions (comportements) subies lors du choix de la filière d'étude de l'élève sur le terrain qui montre le problème de la présente étude.

Il s'agit du problème de la sous-considération du travail du CO lors de l'accompagnement au bon choix de filière d'étude des élèves. Et cette sous-considération a engendré d'une crise de mauvaise performance dans la filière d'étude choisie par les élèves dans les établissements scolaires au Cameroun. Toutes ces contributions sus-présentée essaient d'expliquer le phénomène de mauvais choix de filière scolaire ; leurs auteurs attribuent les causes de mauvais choix de filière aux pairs et aux parents. En effet, les options d'études au supérieur sont fortement conditionnées par les choix réalisés dans les classes antérieures, donc au secondaire (Lemaire et Leseur, 2005).

La façon dont l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle est gérée au Cameroun, laisse croire que n'importe quel acteur (familles, parents, enseignants, ...) dans le système éducatif peut se muer en conseiller d'orientation. Ce qui fait que le cahier de charge (le travail) du conseiller d'orientation n'est pas considéré à sa juste valeur. Une fois la filière choisie par ses proches, certains élèves persévèrent dans l'institution, obtiennent des diplômes et s'intègrent dans la société. D'autres par contre abandonnent l'école, incapables de supporter ces influences. En outre, dans le cadre particulier du Cameroun, ce sont les parents qui sont responsables de leurs enfants, du paiement de leur scolarité et souvent de leurs choix scolaires. En orientant eux même leurs enfants, sans le savoir, les familles (parents, oncles, tantes, ami (es), enseignant (es)...) seraient ainsi en partie responsables de la problématique de l'inadéquation formation emploi et des déperditions scolaires (redoublement et abandon). Désormais, toute la communauté éducative camerounaise et particulièrement les autorités en charge de l'orientation scolaire du Ministère des enseignements secondaires sont interpellées.

D'autre part, le poids des représentations sociales des métiers n'est pas à négliger si tant est que deux tiers de jeunes aspirent à la fonction publique pour des raisons de statut social, de sécurité et des avantages sociaux qu'elle procurerait (Elder et Koné, 2014). Les parents n'en sont pas éloignés : l'image d'arriviste, très souvent « cultivateur aux souliers vernis » (Ela, 1990), haut commis de l'Etat, propriétaire terrien et agriculteur qui fait travailler d'autres, charrie des rêves que la réalité dément (Ela, 1990 ; Minko M'Obame, 2008), synonyme de la décision du choix de la filière d'étude de leur progéniture.

Aussi, l'effectif des CO en moins ou en surplus dans les établissements scolaires au Cameroun est une raison non négligeable du manque d'accompagnement au bon choix de filière d'étude des élèves. Bomda (2021) a fait une observation sur cette situation. En 2018, on dénombrait 1941 CO au Ministère des Enseignements secondaires (MINESEC), contre 1664 en 2017. Ils étaient inégalement répartis sur le territoire national et dans les établissements scolaires du secondaire. Seuls le public en reçoit à la sortie des Ecoles Normales. Pour exemple, alors que le lycée bilingue de Nylon Brazzaville (dans le Littoral) comptait à la rentrée 2018/2019 deux (02) CO pour près de 5000 élèves, dans le même temps, le lycée de Mekomo (dans le Sud) en avait trois (03) pour un effectif de moins de 150 élèves ! Partant du ratio un CO pour 300 élèves, en 2017, il en aurait fallu 3027 de plus pour couvrir la demande et l'ensemble des 2617 établissements publics ouverts et fonctionnels. Les 1319 autres établissements privés n'en étaient pas formellement fournis. Dans de rares cas, des enseignants, dits délégués à l'orientation conseil (EDIOC), sans formation préalable, sont responsabilisés si ce ne sont pas des CO venus des établissements publics environnants et recrutés à titre de vacataires. Par ailleurs, les outils de travail font défaut, (Bomda, 2021).

En effet, à partir de la classe de 3<sup>e</sup>, les élèves doivent formuler des vœux d'orientation, pour se diriger vers des séries littéraires, scientifiques, techniques et même professionnelles. L'expérience vécue par les professionnels d'orientation, les équipes éducatives, les familles et les élèves révèle que cette première étape dans la décision du choix d'orientation s'accompagne souvent de stress, d'anxiété de la part des élèves, d'une pression venant des familles et qui est renforcée également par l'équipe éducative (Akondzo Nguiambo et Kani, 2011).

La pratique d'orientation scolaire s'entend alors comme la mise en œuvre des savoirs, des savoir-faire et savoir-être en orientation synonymes de talents professionnels du conseiller d'orientation. Les réflexions de Mama Bilegue (2002 :16) s'inscrivent dans cette même

mouvance lorsqu'il appréhende les pratiques (d'orientation scolaire) comme l'accomplissement d'un ensemble d'actes (activités) organisés, cohérents, orientés et provoqués par une réflexion préalable et envisagée dans le but de faciliter l'orientation des élèves dans les meilleurs choix de filière. Elle implique les opérations suivantes : faire découvrir les connaissances, les faire comprendre tout en se faisant comprendre, faire retenir l'essentiel de tout ce qui a été dit et évaluer (contrôler).

Dans le sens de notre étude et de manière opérationnelle, la pratique d'orientation scolaire fait appel à ce que le MINESEC (2009) appelle la réalisation des activités de formation, à la réalisation des services adaptés et à la réalisation activités administratives et de recherche.

Les activités de formation permettent de doter l'élève d'un savoir et d'un savoir-faire utiles aux choix de sa filière d'étude conduisant à son adaptation au milieu scolaire, la connaissance de soi, la prise de décision, l'élaboration d'un projet scolaire, l'exploration des débouchés professionnels et la préparation à un métier ou à une profession. C'est un programme d'étude organisé en fonction du niveau d'instruction des élèves.

Le conseiller d'orientation en service dans un établissement scolaire est soumis aux obligations administratives et de recherche en psychologie appliquée et partager avec les élèves, synonyme d'une large ouverture d'esprit lors du choix de la filière d'étude. Il s'agit des activités de recherche que le conseiller d'orientation doit mener au sein d'un établissement scolaire.

Les services adaptés aident au choix de la filière d'étude sur quatre plan: l'évaluation psychologique, le counseling, l'appui aux équipes pédagogiques et éducatives et l'assistance aux parents d'élèves.

De ce qui précède, le sujet suivant s'est naturellement imposé à cette étude : *« Pratiques de l'orientation scolaire et choix de la filière d'étude par les élèves du lycée bilingue d'Ekounou ».*

Il serait pertinent de prendre en compte plusieurs facteurs pour la vérification de ce phénomène qui s'impose à nous. A partir des faits sus mentionnés, nous avons trois (03) questions de recherche à partir de la question principale de recherche.

### **1.3. QUESTION DE RECHERCHE**

La question de recherche est une interrogation faite après la description des faits ou la présentation du problème de recherche. Elle se subdivise en deux : la question principale et les questions secondaires.

#### **1.3.1. Question principale**

Elle est la suivante : comment les pratiques de l'orientation scolaire guident-elles les élèves dans le choix de la filière d'études au lycée bilingue d'Ekounou ? Autrement dit, en quoi les pratiques de l'orientation scolaire guident-elles les élèves dans le choix de filières d'étude au lycée bilingue d'Ekounou ?

#### **1.3.2. Questions secondaires**

Elles sont au nombre de trois :

**QS1** : En quoi la réalisation des activités de formation guide-t-elle les élèves dans le choix de la filière d'étude au lycée bilingue d'Ekounou ?

**QS2** : En quoi la réalisation des activités administratives et de recherches guide-t-elle les élèves dans le choix de la filière d'études au lycée bilingue d'Ekounou ?

**QS3** : En quoi la réalisation des services adaptés guide-t-elle les élèves dans le choix de la filière d'études au lycée bilingue d'Ekounou ?

Après les questions de recherche, il est opportun d'énoncer les objectifs de recherche

### **1.4. OBJECTIF DE L'ÉTUDE**

L'objectif de l'étude est le but que l'on se propose d'atteindre à la fin de la recherche à travers une démarche scientifique. Notre étude présente un objectif général opérationnalisé en trois objectifs spécifiques.

#### **1.4.1. Objectif général**

L'objectif général de la présente étude est de décrire et dire en quoi les pratiques de l'orientation scolaire guident le choix de la filière d'étude des élèves au lycée bilingue d'Ekounou.

## **1.4.2. Objectifs spécifiques**

Les objectifs spécifiques sont au nombre de trois :

**OS1** : Dire en quoi la réalisation des activités de formation guide le choix de la filière d'études des élèves au lycée bilingue d'Ekounou ;

**OS2** : Dire en quoi la réalisation des activités administratives et de recherches guide le choix de la filière d'études des élèves au lycée bilingue d'Ekounou ;

**OS3** : Dire en quoi la réalisation des services adaptés guide le choix de la filière d'études des élèves au lycée bilingue d'Ekounou.

## **1.5. PERTINENCE DE L'ÉTUDE**

La pertinence c'est l'intérêt de l'étude. L'intérêt de l'étude peut être défini comme ce qui est important, utile et avantageux pour une étude. Notre sujet a un intérêt professionnel, scientifique et économique.

### **1.5.1. Intérêt professionnel**

L'intérêt professionnel est d'attirer l'attention des conseillers d'orientation sur d'autres difficultés auxquelles font face les élèves lors du choix de la filière. Si le conseiller d'orientation ne remplit pas entièrement son cahier des charges au sein d'une classe et dans l'établissement scolaire, ou ne veille pas à la présence de chaque apprenant en salle de classe au moment de ses différentes sessions de formations et autres, le choix de la filière d'étude de l'élève restera toujours sujet à caution.

### **1.5.2. Intérêt scientifique**

Sur le plan scientifique, cette étude fournit des connaissances supplémentaires dans la recherche en intervention, orientation et éducation extrascolaire, notamment en orientation et conseil. C'est un travail d'ingénierie en orientation scolaire. Ce chef d'œuvre est un outil de travail pour les conseillers d'orientation et des chercheurs en orientation conseil et en ingénierie de l'orientation et conseil dans le suivi des élèves lors du choix de leur filière.

### **1.5.3. Intérêt économique**

Le Cameroun, dans ses politiques éducatives, se fixe pour objectif à l'horizon 2035 d'être un pays émergent. Cette émergence se fera avec tous les élèves qui excellent dans leur étude. Or, un élève qui redouble une classe, coûte très cher à l'Etat et à sa famille sur le plan

financier. Ce qui veut dire que, le conseiller d'orientation en service dans un établissement scolaire, utilisera ce travail comme son vade-mecum pour diminuer le taux d'échecs scolaires et guider les bons choix des filières scolaires des élèves.

## **1.6. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE**

Délimiter une étude, c'est définir ses bornes d'approfondissement dans le but de permettre une bonne compréhension. C'est dire que dans ce travail, nous nous proposons d'examiner les limites de la pratique de l'orientation scolaire sur le choix de la filière d'études des élèves au lycée bilingue d'Ékounou. La délimitation de cette étude porte sur la délimitation du sujet dans ses cadres thématique, géographique et temporelle.

### **1.6.1. Délimitation thématique**

Cette étude porte sur « Pratique de l'orientation scolaire et choix de la filière d'étude par les élèves du lycée bilingue d'Ékounou. » Ce sujet s'inscrit dans le prolongement des thématiques en intervention, orientation et éducation extrascolaire. Elle est un travail en orientation et conseil et plus précisément en orientation scolaire. Plusieurs études y ont été déjà effectuées. L'aspect pratique de l'orientation scolaire est l'axe majeur de notre recherche.

### **1.6.2. Délimitation géographique**

Dans cette partie, nous avons délimité l'étude au Cameroun, seulement dans les établissements d'enseignement secondaire général public de la section francophone de la région du centre, dans le département du Mfoundi et dans l'arrondissement de Yaoundé 4. L'enquête a été menée plus précisément au lycée bilingue d'Ékounou. Les élèves redoublant les classes du second cycle sont nos cibles.

### **1.6.3. Délimitation temporelle**

Cette recherche devrait se faire dans au cours de l'année académique 2020-2021. Compte tenu des difficultés financières, nous l'avons plutôt achevé en mai 2024.

Dans ce deuxième chapitre traitant la problématique de l'étude, il était question de ressortir le contexte et justification de l'étude, la formulation et la position du problème, la question de recherche, l'objectif de l'étude ainsi que son intérêt. Nous avons délimité notre étude en fin de compte. Notre prochaine partie porte sur le cadre opératoire de l'étude.

## CHAPITRE 2 : THÉORIES EXPLICATIVES DU SUJET

La théorie, selon *Larousse de poche* (2009) est « un ensemble d'opinions touchant un domaine particulier ». Pour Tsafak (2009, p.4), une théorie est « l'ensemble des concepts de propositions d'un auteur ou d'un chercheur de renom issue d'une production écrite ou orale pertinente, vérifiable. C'est un ensemble d'opinions, d'idées sur un sujet particulier. Deux théories analysent la pratique d'orientation scolaire et le choix de filières des élèves du lycée bilingue d'Ékounou : la Théorie d'une Conception Sociale Cognitive de l'Orientation Scolaire Professionnelle (TSCOSP), la théorie de l'Approche Centrée sur la Personne.

### 2.1. LA THÉORIE D'UNE CONCEPTION SOCIALE COGNITIVE DE L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

#### 2.1.1. Présentation générale de la TSCOSP

La théorie d'une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle a été conçue en vue de développer un système explicatif bien intégré de l'orientation scolaire et professionnelle (Lent, 2008 ; Brown & Hackett, 1994, 2000). Cette théorie vise en particulier à rapprocher et à examiner les liens existant entre les variables clés dégagées par les théories antérieures de l'orientation scolaire et professionnelle et par la recherche. La TSCOSP englobe trois sous-modèles qui se recouvrent en partie. Ces trois sous-modèles ont pour but d'expliquer les processus grâce auxquels les personnes (a) développent leurs intérêts professionnels, (b) réalisent leurs choix professionnels et les modifient et (c) parviennent à des niveaux différents de réussite et de stabilité professionnelle. Un quatrième sous-modèle, qui concerne la satisfaction professionnelle, a été développé récemment (Lent, 2008).

La principale théorie de l'étude repose principalement sur la théorie sociale cognitive générale d'Albert Bandura (1986) qui met l'accent sur les mécanismes complexes d'influence mutuelle qui s'exercent entre les personnes, leur comportement et leurs environnements. Fidèle en cela à la théorie sociale cognitive de Bandura, la TSCOSP met l'accent sur la capacité des personnes à diriger leur propre orientation scolaire et professionnelle et tout en reconnaissant aussi l'importance des nombreuses influences personnelles et environnementales (par exemple les obstacles et les soutiens liés aux structures sociales, à la

culture et au statut de handicapé) qui contribuent à renforcer, à affaiblir ou, dans certains cas, à annihiler l'agentivité personnelle c'est-à-dire la capacité à se diriger. Les expressions : buts personnels, sentiment d'efficacité personnelle et attente de résultat sont les éléments clés de cette théorie, une théorie en plein essor, notamment en orientation scolaire et professionnelle et qui a d'intéressantes applications dans les différents domaines de la vie.

### **2.1.2. Les variables de la théorie**

Comme la théorie sociale cognitive générale de Bandura (1986), la TSCOSP met l'accent sur l'interaction entre trois « variables individuelles » qui activent l'auto-direction du développement professionnel : les croyances relatives aux sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et les buts personnels.

#### **2.1.2.1. Le sentiment d'efficacité personnelle ou d'auto-efficacité ou sentiment de compétence**

Le sentiment d'efficacité personnelle se réfère à la conviction qu'a un individu d'être capable d'organiser et de réaliser des actions nécessaires à l'accomplissement d'une tâche (Bandura, 1997). Ce sentiment constitue la croyance que possède une personne en sa capacité de produire ou non une tâche.

Les croyances relatives aux sentiments d'efficacité personnelle concernent « les jugements que les personnes portent sur leurs propres capacités d'organisation et de réalisation des activités qui permettent d'atteindre des types de résultats déterminés » (Bandura, 1986, p. 391). Ces croyances d'efficacité, qui comptent parmi les déterminants les plus importants de la pensée et de l'action dans la théorie de Bandura (1986), ont été l'objet d'une attention particulière de la part des chercheurs qui travaillent dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle (Rottinghaus, Larson & Borgen, 2003). Selon la conception sociale cognitive, l'auto-efficacité ne constitue pas un trait unitaire ou global, comme l'estime de soi (par exemple les sentiments généraux de valeur de soi). L'auto-efficacité est plutôt considérée comme un ensemble dynamique de croyances relatives à soi, liées à des domaines particuliers de réalisations et d'activités. Un individu pourrait, par exemple, avoir des croyances d'efficacité personnelle élevées en ce qui concerne ses capacités artistiques, mais se sentir beaucoup moins compétent dans des tâches sociales ou mécaniques. Ces croyances relatives aux capacités personnelles, qui sont susceptibles de changer au cours du temps et qui sont sensibles aux conditions environnementales, peuvent être acquises et modifiées par quatre types principaux d'expérience d'apprentissage : les expériences

individuelles de maîtrise, l'apprentissage par observation (ou modelage), la persuasion sociale et les états physiologiques et affectifs (Bandura, 1997).

En général, ce sont les expériences individuelles de maîtrise qui ont la potentialité d'exercer l'influence la plus grande sur les sentiments d'efficacité personnelle. Les expériences notables de succès dans un domaine particulier (les mathématiques par exemple) tendent à accroître les sentiments d'efficacité dans ce domaine, tandis que les échecs notables ou répétés tendent à faire baisser les sentiments d'efficacité personnelle relatifs à ce domaine (Lent, 2008).

Comme nous l'avons souligné plus haut, les élèves du lycée d'Ekounou ont un sentiment d'efficacité personnelle plus fort relatif aux activités d'orientation. Ce sentiment s'alimente dans les sources qui rendent possible le sentiment de compétence qui ont été identifiées.

#### **2.1.2.2. Les attentes des résultats**

Les attentes de résultats font référence aux croyances personnelles relatives aux conséquences et aux résultats de la réalisation de comportements particuliers. Alors que les croyances d'efficacité personnelle concernent ses propres capacités (« suis-je capable de faire ceci ? »), les attentes de résultat concernent les conséquences de la réalisation d'un type particulier d'action (« si j'essaie de faire ceci, qu'arrivera-t-il ? »). Bandura (1986) a souligné l'importance du rôle joué par les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats dans le comportement humain, notamment au sujet des activités que les personnes choisissent de réaliser ou d'éviter. Toutefois, on présuppose que ce sont les sentiments d'efficacité personnelle qui constituent souvent le déterminant le plus influent, en particulier lorsque les activités à réaliser font appel à des capacités complexes à mettre en œuvre pour réaliser un ensemble de tâches potentiellement difficiles à réaliser (Lent, 2008). Les personnes développent des attentes par rapport à différentes filières choisies ou futures.

#### **2.1.2.3. Les buts personnels**

Les buts personnels peuvent être définis comme l'intention qu'a la personne de s'engager dans une activité précise pour atteindre un objectif particulier (Bandura, 1986). C'est en fait « la détermination à s'engager dans une activité particulière pour atteindre un certain résultat futur » (Guichard et Huteau, 2006 : 90). La TSCOSP distingue les choix concernant les buts exprimés en termes de choix de contenu (le type d'activité ou de profession que quelqu'un souhaite poursuivre) et les buts en termes de niveau de résultat fixé

(le niveau ou la qualité du résultat que l'on cherche à atteindre dans le domaine choisi). Les buts sont des moyens importants que les personnes utilisent pour exercer leur agentivité personnelle dans la réalisation de leur projet d'études ou de leur projet professionnel. En se fixant des buts, les personnes se donnent les moyens d'organiser, de diriger et de soutenir leur propre comportement, et cela même sur de longues périodes et en l'absence de renforcements externes.

### **2.1.3. Les modèle de la théorie**

Cette théorie a plusieurs modèles : les modèles des intérêts, du choix et du niveau de réussite. Ce dernier modèle a un intérêt majeur pour cette recherche. Dans le cadre de la TSCOSP, le développement des intérêts scolaires et professionnels, la construction des choix d'études et des choix professionnels et le niveau de réussite à atteindre dans les domaines universitaires et professionnels sont décrits dans le cadre de trois modèles de processus conceptuellement distincts mais en interaction (Lent et al., 1994). Dans chacun des modèles, présentés plus loin, les variables personnelles clés, les sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultats, et les buts sont considérées comme fonctionnant de concert avec d'autres caractéristiques personnelles importantes (par exemple le genre, l'appartenance ethnique), avec leurs contextes et avec les expériences d'apprentissage.

#### **2.1.3.1. Modèle des intérêts**

Les environnements sociaux de la personne comme la famille, l'école, les lieux récréatifs et les groupes de pairs exposent les enfants et les adolescents à un ensemble de domaines d'activités comme les sports, les mathématiques et la rédaction. Les parents, les enseignants, les pairs, et les « autres significatifs » encouragent les jeunes gens à s'engager, de façon sélective, dans certaines activités parmi toutes celles qui leur sont disponibles, en essayant de bien y réussir. En pratiquant certaines activités et en obtenant de façon continue des informations en retour (feedback) sur la qualité de leurs performances, les enfants et les adolescents affinent progressivement leurs capacités, développent des normes personnelles de niveau de réussite à atteindre et construisent des croyances d'efficacité personnelle et des attentes de résultats relatives à différentes tâches et à différents domaines de comportement (Lent, 2008).

Selon le modèle des intérêts de la TSCOSP, les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats relatives à des activités particulières contribuent à la construction des intérêts professionnels (par exemple la configuration des goûts, des rejets et des sentiments

d'indifférence que chaque personne développe à l'égard de tâches propres à certaines professions). L'intérêt pour un type d'activité a une probabilité plus forte de se développer et de se renforcer quand les personnes se considèrent elles-mêmes comme compétentes (personnellement efficaces) pour cette activité et quand elles anticipent le fait qu'en réalisant cette activité elles obtiendront des résultats valorisés (attentes positives à l'égard des résultats). En même temps, les personnes ont une probabilité plus forte de développer un désintérêt ou même une aversion envers des activités pour lesquelles elles doutent de leur propre efficacité et s'attendent à obtenir de mauvais résultats. En se développant, les intérêts ainsi que les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats suscitent l'élaboration d'intentions ou de buts qui soutiennent ou accroissent sa propre implication dans des activités particulières. Les buts que l'on se fixe, à leur tour, augmentent la probabilité de pratique de l'activité et les efforts mis en œuvre au cours de cette pratique entraînent la construction progressive d'une configuration particulière de résultats qui, pour le meilleur ou pour le pire, aide à réviser les sentiments d'efficacité et les attentes de résultats grâce à une boucle de rétroaction en constante activité. On considère que ce processus de base se répète sans arrêt avant l'entrée dans un parcours professionnel.

Bien que les intérêts professionnels tendent à se stabiliser au cours du temps (et, pour beaucoup de personnes, les intérêts peuvent être assez stables à la fin de l'adolescence ou au début de l'âge adulte), la TSCOSP considère que les intérêts des adultes ne sont pas nécessairement immuables. Si les intérêts changent ou se stabilisent, cela tient à certains facteurs, comme au fait de savoir si les activités initialement préférées deviennent plus difficiles à exercer, ou si les personnes sont exposées (ou s'exposent elles-mêmes) à des expériences d'apprentissage notables (l'éducation d'enfants, le travail bénévole, l'expérience de la direction d'autres personnes, la participation à des innovations technologiques, etc.) qui leur permettent d'étendre leurs sentiments d'efficacité et les attentes positives de résultats dans de nouveaux domaines d'activités. Ainsi, la TSCOSP postule que, lorsqu'elles se produisent, les évolutions des intérêts sont fortement liées à des changements affectant les croyances d'efficacité personnelle et les attentes de résultats.

La TSCOSP prend également en compte d'autres caractéristiques des personnes et de leurs environnements, caractéristiques qui affectent le développement et la modification des intérêts. Par exemple, les capacités et les valeurs – éléments essentiels des théories traits-facteurs jouent également un rôle important dans le cadre de la TSCOSP, mais on considère que leurs effets sur les intérêts s'exercent à travers la forte médiation des sentiments

d'efficacité et des attentes de résultats. Ainsi, plutôt que de déterminer les intérêts de façon directe, la capacité objective (telle qu'elle est reflétée par des résultats à des tests ou par des succès ou des échecs antérieurs) contribue à augmenter ou à diminuer les croyances d'efficacité personnelle qui, à leur tour, influent sur les intérêts (Lent et al., 1994). En d'autres termes, les sentiments d'efficacité personnelle remplissent une fonction d'intermédiaire entre les capacités et les intérêts. Les valeurs relatives à la vie professionnelle sont construites dans le cadre du concept des attentes de résultats de la TSCOSP. On peut considérer ces attentes de résultats comme une combinaison, d'une part, de préférences des personnes pour des caractéristiques professionnelles particulières ou pour des renforçateurs (le statut, l'argent, l'autonomie) et, d'autre part, de croyances relatives au fait de savoir jusqu'à quel point ces professions particulières offrent bien ces avantages.

Il est nécessaire de mettre l'accent sur le fait que les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats ne se construisent pas dans un vide social et qu'ils n'interviennent pas de façon isolée dans la construction des intérêts professionnels, des choix, ou des processus permettant d'atteindre un certain niveau de réussite. Il faut plutôt considérer que les sentiments d'efficacité et les attentes de résultats sont le produit d'une construction et qu'ils fonctionnent dans un contexte où interviennent d'autres caractéristiques importantes des personnes et de leurs environnements, telles que le genre, l'appartenance ethnique, le patrimoine génétique, la santé physique ou le statut de handicapé, et les conditions socio-économiques, l'ensemble de ces caractéristiques pouvant jouer des rôles importants au cours du processus d'orientation scolaire et professionnelle. La TSCOSP présente un modèle de l'élaboration des intérêts et des choix scolaires et professionnels, modèle qui précise les relations existant entre les variables relatives à une personne singulière, à l'environnement, ainsi qu'aux apprentissages et aux expériences.

En bref, la TSCOSP met l'accent sur les aspects psychologiques et sociaux des variables telles que le genre et l'appartenance ethnique. On considère que ces variables sociodémographiques influent sur l'orientation scolaire et professionnelle suivant plusieurs voies principales en particulier, à travers les types de réaction qu'elles suscitent de la part de l'environnement social et culturel et par l'intermédiaire de leur relation à la structure des opportunités à laquelle les individus sont exposés (par exemple l'accès offert à des modèles professionnels pertinents ou à des expériences personnelles de maîtrise). Une telle conception incite à considérer la façon dont le genre ou l'appartenance ethnique influe sur les contextes au sein desquels les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats sont

construits. Par exemple, les processus de socialisation des rôles de genre tendent à biaiser l'accès des garçons et des filles aux expériences nécessaires pour développer des croyances fortes d'efficacité et des attentes positives relatives aux activités perçues comme typiquement masculines (par exemple les sciences) et aux activités perçues comme typiquement féminines (par exemple l'aide). Il en résulte que les garçons et les filles ont une probabilité plus forte de développer des capacités (ainsi que des sentiments d'efficacité personnelle et des attentes de résultats favorables) et, par suite, des intérêts pour des tâches qui sont culturellement définies comme appropriées au genre (Hackett & Betz, 1981).

### **2.3.1.2. Modèle du choix professionnel**

Choisir une voie professionnelle n'est pas un acte singulier ou un acte de type statistique. Comme le modèle des intérêts de la TSCOSP l'illustre, le choix professionnel est précédé d'un vaste ensemble de sous-processus notamment ceux du développement des sentiments d'efficacité, des attentes de résultats, des intérêts et des capacités relatifs à différents types d'activités – qui, au cours du temps, resteront ouverts et rendront attractifs certains choix pour un individu particulier, alors que d'autres options seront considérées comme beaucoup moins enviables ou auront une probabilité moins forte d'être envisagées par la suite. Une fois que les choix professionnels initiaux sont faits, ils restent toutefois sujets à de futurs remaniements parce que les individus et leurs environnements évoluent. C'est pourquoi il convient de concevoir le choix professionnel comme un processus continu, soumis à une multiplicité d'influences, au cours duquel les occasions de choix sont nombreuses.

Dans un but de simplification conceptuelle, la TSCOSP analyse le processus de choix initial en trois composantes : l'expression d'un choix initial pour entrer dans un domaine particulier, la mise en œuvre d'actions destinées à réaliser son propre but (par exemple s'inscrire à un programme de formation particulier ou dans une discipline universitaire principale et les expériences de réussite postérieures (les réalisations exemplaires) qui alimentent une boucle de rétroaction, affectent la configuration des futurs choix d'options.

Tout au long du processus de choix, il est bon de garder à l'esprit le fait que les personnes ne choisissent pas leur profession de manière unilatérale ; les environnements choisissent aussi les personnes. Ainsi, le choix professionnel (et la stabilité du choix) est un processus interactif qui est conditionné, d'une part, par la réceptivité de l'individu à l'environnement et, d'autre part, par les jugements d'autrui concernant sa propre capacité à répondre aux obligations de formation et aux obligations professionnelles.

Comme la théorie de Holland (1973), la TSCOSP postule que les intérêts professionnels des personnes tendent à les orienter vers des choix d'options qui pourraient leur permettre de réaliser leurs activités préférées et d'interagir avec d'autres individus qui ont des profils d'intérêts professionnels proches des leurs. Par exemple, une personne dont les intérêts principaux relèvent du domaine social a une plus forte probabilité de s'orienter vers des professions sociales, ce qui lui permet de travailler avec d'autres personnes en mettant en œuvre sa capacité d'aide ou d'enseignement. Toutefois, ce processus n'est pas toujours simple ou exempt de problèmes. Il se peut en effet que le milieu social n'encourage pas les choix des individus et que les personnes ne soient pas toujours libres de poursuivre leurs intérêts principaux. Le choix peut être contraint, par exemple, par des pressions familiales, des contraintes économiques (par exemple le besoin de gagner rapidement sa vie, le manque d'argent pour se former) et le niveau atteint au cours de ses études antérieures. Dans de tels cas, il se peut que les intérêts professionnels ne soient pas les « éléments principaux » du choix professionnel d'un individu. C'est pourquoi il est important de prendre en compte les autres variables qui influencent le processus de choix.

Le modèle du choix professionnel de la TSCOSP, tel qu'il est présenté, est intégré dans un schéma conceptuel plus global qui prend en compte les antécédents et les conséquences des choix. Comme nous l'avons déjà mentionné, on considère que les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats influent conjointement sur les intérêts relatifs aux activités professionnelles, intérêts qui nourrissent les choix de buts professionnels (par exemple les intentions de poursuivre une voie professionnelle particulière) qui sont congruents avec ses propres intérêts. Ensuite, les buts motivent des choix d'actions ou des efforts pour atteindre ces buts (rechercher un entraînement adapté, poser sa candidature pour certains emplois). Ces actions, à leur tour, aboutissent à une configuration particulière de réussites et d'échecs. Par exemple, après avoir été admis dans une école d'ingénieurs, un étudiant peut avoir des difficultés pour suivre les cours de mathématiques et de physique. Il peut alors découvrir que l'environnement professionnel et les rémunérations offertes par le métier d'ingénieur lui conviennent moins bien qu'il ne l'avait imaginé auparavant. Ces expériences d'apprentissage peuvent inciter l'étudiant à réviser ses croyances d'efficacité et ses attentes de résultats, ce qui peut l'amener ensuite à modifier ses intérêts et ses buts (la sélection d'un autre type d'études et d'une nouvelle voie professionnelle par exemple).

Il est important de souligner que les sentiments d'efficacité et les attentes de résultats peuvent influencer sur les choix de buts et d'actions des personnes, et cela en plus et au-delà de

l'influence exercée par les intérêts (il faut noter que les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats agissent en suivant des voies séparées.

Ces pistes théoriques supplémentaires visent à aider à expliquer le choix professionnel dans bien des circonstances du monde réel où les personnes ne sont tout simplement pas libres de poursuivre leurs intérêts principaux. Comme Bandura le faisait remarquer (communication personnelle, 1er mars 1993), ce ne sont pas des intérêts dévorants qui poussent les personnes à travailler sur des chaînes d'assemblage ou dans des mines de charbon. Quand les personnes comprennent qu'elles doivent faire des choix professionnels en transigeant avec leurs intérêts ou pour des raisons autres que les intérêts (à cause d'obstacles environnementaux ou d'opportunités limitées par exemple) il se peut qu'elles choisissent des options moins intéressantes en se fondant sur le type de travail qui leur est accessible et qui est en rapport avec leurs sentiments d'efficacité personnelle (« est-ce que j'ai, ou suis-je capable de développer les capacités nécessaires pour réaliser ce travail ? ») et avec leurs attentes de résultats (« est-ce que les avantages valent la peine que je fasse ce travail ? »).

Examinons selon quelles autres voies l'influence des environnements des personnes s'exerce sur leurs processus de choix. Chaque personne trouve certaines opportunités dans son environnement (par exemple des ressources sociales et matérielles ou des restrictions) qui contribuent à modeler son développement professionnel (Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986). Dans le cadre de la TSCOSP, on distingue deux grands types d'opportunités contextuelles en fonction du moment où elles interviennent au cours du processus de choix. Le premier type d'opportunités inclut les influences les plus lointaines liées au milieu socioculturel (par exemple la socialisation par l'apprentissage des rôles de genre et des rôles culturels, les types de modèles de rôles professionnels disponibles, les opportunités de développement des capacités) qui contribuent à façonner les sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et, par-là, les intérêts. Le second type d'opportunités concerne les influences environnementales plus proches qui entrent en jeu au cours même des phases actives du processus de choix. Cela inclut, par exemple, le soutien émotionnel ou financier permettant la poursuite d'un choix particulier, les emplois disponibles dans son domaine professionnel préféré, les obstacles socioculturels tels que la discrimination.

En présentant le modèle d'intérêt de la TSCOSP, nous avons considéré les effets les plus éloignés des variables contextuelles sur la formation des sentiments d'efficacité personnelle et sur les attentes de résultats. Nous examinerons maintenant le fait que les

facteurs contextuels peuvent influencer de deux façons sur les personnes tout au long du processus d'élaboration et de réalisation de leurs projets professionnels, ces facteurs contextuels contribuant ainsi à développer ou à diminuer leur agentivité personnelle dans le domaine des choix professionnels.

En premier lieu, la TSCOSP pose en principe que certaines conditions peuvent influencer directement sur les actions et les buts des personnes. Dans certaines cultures, par exemple, pour ses choix professionnels, il se peut que l'on s'en remette à la volonté des « autres significatifs » au sein de sa famille, même quand la voie professionnelle préférée par les autres n'est pas celle que l'on préfère soi-même. Les personnes peuvent aussi rencontrer dans leur environnement social des soutiens et des obstacles relatifs à la réalisation de leurs choix préférés.

En second lieu, les variables contextuelles peuvent influencer sur les capacités des personnes ou sur leur volonté de traduire leurs intérêts en buts et leurs buts en actions. Conformément à la TSCOSP, les intérêts professionnels ont une probabilité plus grande de devenir des buts (et les buts ont une probabilité plus grande d'être atteints) quand les personnes rencontrent, à l'égard de leurs projets professionnels, de forts soutiens environnementaux et des obstacles surmontables. Au contraire, l'absence de soutien et/ ou des conditions hostiles peuvent empêcher le processus de transformation des intérêts en buts et des buts en actions. En termes statistiques, cela signifie que les soutiens contextuels et les obstacles peuvent jouer un rôle de modérateur dans le processus de modification du but. Ainsi, l'on s'attend à ce que les relations entre les intérêts et les buts et les relations entre les buts et les actions soient plus fortes dans des conditions environnementales favorables que dans des conditions environnementales restrictives.

En résumé, la TSCOSP postule que les choix d'études et les choix professionnels sont souvent, mais pas toujours, liés aux intérêts des personnes. Les circonstances et les conditions culturelles nécessitent quelquefois de faire un compromis avec les intérêts professionnels. Dans de tels cas, les choix sont déterminés par les types d'options disponibles pour la personne, par la nature de ses croyances d'efficacité personnelle et de ses attentes de résultats et par les types de message que la personne reçoit de son réseau de soutien. Les facteurs environnementaux (et notamment les soutiens et les obstacles) peuvent aussi faciliter ou contrarier le processus de réalisation du choix, indépendamment du fait de savoir si les

personnes poursuivent ou non des choix qui sont cohérents avec leurs intérêts principaux ou si ces choix ont été faits librement.

### **2.1.3.3. Modèle du niveau de réussite atteint**

La TSCOSP ne s'intéresse pas uniquement à la façon dont les intérêts se développent et dont les choix sont faits, mais aussi aux facteurs qui influent sur les résultats scolaires et universitaires et sur les niveaux de réussite professionnelle. Cela inclut le niveau atteint par les personnes au cours de leurs études ou de leurs activités professionnelles (par exemple les évaluations de réussite ou de compétence) ainsi que le degré jusqu'auquel elles persistent dans la réalisation de tâches particulières ou dans des voies choisies, tout particulièrement lorsqu'elles rencontrent des obstacles.

La TSCOSP considère que le niveau de réussite atteint au cours des études ou de la vie professionnelle met en jeu les interactions qui s'exercent entre les capacités de la personne, les sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et les niveaux de buts fixés. Plus précisément, la capacité – telle qu'elle est évaluée par des indicateurs de réussite, d'aptitude, ou de niveau de performance antérieur influe sur les performances futures et cela à la fois (a) de façon directe, par exemple, via la connaissance de la tâche et les stratégies d'exécution que les personnes mettent en œuvre et (b) de façon indirecte, en apportant des informations qui alimentent les croyances d'efficacité et les attentes de résultats. C'est-à-dire que les personnes fondent leurs sentiments d'efficacité personnelle et leurs attentes de résultats, d'une part, sur les perceptions des capacités qu'elles possèdent habituellement

Les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats, à leur tour, influent sur le niveau de difficulté des buts que les personnes se fixent (par exemple se donner l'objectif d'atteindre un niveau élevé en algèbre ou d'obtenir une promotion professionnelle). Des sentiments d'efficacité personnelle plus forts et des attentes de résultats positifs encouragent la fixation de buts plus ambitieux qui aident eux-mêmes à mobiliser et à maintenir les efforts mobilisés pour atteindre le niveau de performance que l'on s'est fixé.

Comme la théorie sociale cognitive générale, la TSCOSP postule l'existence d'une boucle de rétroaction qui met en relation les niveaux de performance atteints et les comportements futurs (Bandura, 1986). Plusieurs avantages découlent des tentatives de réalisation de tâches et des succès rencontrés, tout particulièrement lorsque la difficulté des tâches s'accroît de façon progressive. De telles expériences fournissent à la personne l'occasion d'améliorer ses connaissances et ses stratégies de réalisation de tâches, permettent

d'atteindre des résultats valorisés qui, à leur tour, permettent de développer ses sentiments d'efficacité personnelle et ses attentes de résultats dans un cycle de développement dynamique des capacités. Bien que ce modèle décrive les processus en jeu au niveau individuel (par exemple cognitif, motivationnel), il est important de rappeler que les personnes développent leurs talents, leurs sentiments d'efficacité personnelle, leurs attentes de résultats et leurs buts dans un contexte social et culturel plus vaste. Les expériences d'apprentissage dans lesquelles les personnes s'engagent et les résultats qu'elles obtiennent sont étroitement liés aux caractéristiques de leur environnement, telles que la qualité de l'enseignement dont elles bénéficient, la nature des modèles de rôle disponibles, le style d'éducation parentale, la socialisation par les rôles de genre, les soutiens des pairs, ainsi que les normes communautaires et familiales.

Il faudrait aussi insister sur le fait que l'on considère que les sentiments d'efficacité personnelle complètent la capacité objectivement évaluée mais qu'ils ne peuvent pas s'y substituer. La réalisation de performances complexes n'est pas favorisée uniquement par les capacités mais aussi par un sens optimiste des sentiments d'efficacité personnelle qui aide les personnes à organiser, à orchestrer et à tirer le meilleur parti de leurs talents. Ce que les personnes peuvent réaliser dépend en partie de la façon dont elles interprètent et exercent leurs capacités, ce qui contribue à expliquer pourquoi deux individus qui ont des capacités objectives semblables peuvent réaliser des performances dont la qualité varie fortement (Bandura, 1986). Lorsqu'une personne doute de ses capacités, elle va probablement, par exemple, moins souvent mettre en œuvre ses capacités de façon efficace, rester moins longtemps focalisée sur la tâche et ne pas persévérer face aux difficultés.

Les effets des sentiments d'efficacité d'une personne peuvent dépendre du fait qu'ils sont plus élevés ou moins élevés que le niveau actuel de ses capacités objectives. Les personnes peuvent rencontrer des difficultés quand elles interprètent mal leurs capacités, que ce soit de façon positive ou négative. Les croyances d'efficacité personnelle qui surestiment fortement leurs capacités actuelles (cas de surestimation) peuvent encourager les personnes à se lancer dans la réalisation de tâches pour lesquelles elles sont mal préparées, risquant de ce fait l'échec et le découragement. Les sentiments d'efficacité personnelle qui sous-estiment beaucoup leur capacité objectivement évaluée (cas de sous-estimation) peuvent influencer sur le niveau de réussite des personnes en suscitant une moins grande mobilisation des efforts et de la persévérance, des buts moins élevés, une anxiété plus forte relative au niveau de réussite à atteindre et l'évitement d'objectifs pourtant réalistes. Ces deux types de mauvaise

interprétation (surestimation et sous-estimation) peuvent contrarier le développement des capacités. Au contraire, des sentiments d'efficacité personnelle légèrement supérieurs aux capacités objectives (légère surestimation) favorisent une utilisation optimale des capacités et une motivation pour leur développement.

#### **2.1.4. Application de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle aux domaines de l'éducation et de l'aide à l'orientation**

Les modèles de base de la TSCOSP (modèles des intérêts, du choix, et du niveau de réussite atteint) – et tout particulièrement les hypothèses relatives au développement, au cours de l'enfance et de l'adolescence, des sentiments d'efficacité personnelle et des autres variables sociales cognitives – peuvent susciter l'idée de types d'intervention en orientation scolaire et professionnelle et pour la prévention de ses difficultés. En ce qui concerne les applications qui ont un objectif de soutien, la TSCOSP peut être utilisée comme cadre conceptuel permettant à la fois d'adapter les méthodes de counseling existantes et de développer de nouvelles techniques d'intervention.

##### **2.1.4.1. Favoriser les aspirations professionnelles et les intérêts des jeunes gens**

Selon la perspective de la TSCOSP, plusieurs processus clés interviennent au cours de l'enfance et de l'adolescence dans les cadres de la scolarité, de la famille, des groupes de pairs et d'autres domaines et processus qui créent les bases pour les choix et les adaptations futures. Ces processus incluent l'acquisition des sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats relatives à divers types d'activités, le développement des intérêts qui sont en rapport avec des types d'activités professionnelles et la formation des aspirations professionnelles (dans le cadre de la TSCOSP, les aspirations représentent des buts professionnels provisoires ou des rêveries), à en croire Lent (2008). Ces processus participent aux activités de développement qui prédominent au cours des années de scolarité de l'école élémentaire et du collège et qui sont revisitées de façon continue et précisées au lycée et au-delà (Lent, Hackett & Brown, 1999).

Le plus souvent, les jeunes enfants ont une emprise très limitée sur leurs capacités, sans parler de leurs activités et de leurs choix professionnels. À cause de leur faible expérience professionnelle et de leur possibilité limitée d'observer des modèles de rôles professionnels, leurs intérêts et leurs aspirations professionnels ont une forte probabilité d'être stéréotypés, étroits et peu stables. Au cours de l'enfance et de l'adolescence, les personnes

connaissent un nombre de plus en plus grand d'expériences : réalisations de tâches variées et expositions directes ou vicariantes à un nombre croissant de situations professionnelles. Ces expériences conduisent les personnes à construire des croyances différenciées concernant leurs capacités liées à différents domaines d'activité, et à une meilleure connaissance des conditions de travail et des valeurs offertes par divers types de choix professionnel. Les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats qui émergent nourrissent à leur tour des intérêts et des buts éducatifs et professionnels qui tendent progressivement à se préciser et à se cristalliser au cours du temps, même s'ils sont encore relativement modifiables en fonction de l'accroissement des connaissances relatives au soi (la connaissance de ses capacités personnelles, de ses valeurs) et aux professions (la connaissance des capacités requises, des renforçateurs offerts). C'est ainsi que les aspirations professionnelles tendent à devenir progressivement (mais pas toujours) de plus en plus stables et réalistes, c'est-à-dire congruentes avec les intérêts personnels, les capacités et les valeurs.

Cette analyse suggère que les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats et les informations sur lesquelles elles sont fondées sont des éléments clés dans la construction des intérêts scolaires, universitaires et professionnels des étudiants et dans l'élaboration de l'éventail des types de choix professionnel qu'ils sont disposés à envisager. Cependant, les aspirations professionnelles des étudiants peuvent se voir restreintes soit parce que l'environnement social leur offre des possibilités limitées ou biaisées de réaliser des expériences susceptibles de développer des sentiments d'efficacité (par exemple de rares opportunités de réussir dans des recherches scientifiques, l'absence de modèles de rôle de genre féminin en mathématiques) soit parce qu'ils développent des sentiments d'efficacité ou des attentes de résultats professionnels non réalistes. Ces observations suggèrent que les interventions éducatives qui visent à augmenter les sentiments d'efficacité et les attentes de résultats favorables sont probablement plus utiles au cours de l'enfance et de l'adolescence, avant que les intérêts et les aspirations deviennent plus stables et que certains types de choix soient prématurément écartés.

Les quatre sources qui alimentent les sentiments d'efficacité personnelle peuvent être utilisées comme un cadre qui permet d'organiser des interventions psycho-éducatives. Le fait d'atteindre soi-même des objectifs que l'on s'est fixés constitue un objectif d'intervention particulièrement important, à cause des effets potentiels des expériences de maîtrise sur les sentiments d'efficacité. Les expériences de maîtrise, dont le niveau de difficulté augmente progressivement, peuvent nourrir un sentiment d'efficacité personnelle pour des tâches

particulières. Toutefois, il est important de prêter attention à la façon dont les étudiants interprètent la qualité de leur niveau de réussite. Par exemple, des réussites objectives peuvent ne pas avoir d'effet sur les sentiments d'efficacité lorsque les étudiants attribuent leurs bonnes notes à la chance, à l'effort ou à la facilité de la tâche. Cela se produit souvent lorsque des filles réussissent en mathématiques, en sciences et dans d'autres activités non traditionnelles (Hackett, 1995). Les efforts pour modifier les sentiments d'efficacité personnelle des étudiants peuvent, par conséquent, bénéficier de la mise en œuvre de procédures de restructuration cognitive qui encouragent les étudiants à produire des attributions de réussite qui renforcent le soi (par exemple attribuer sa réussite au développement de ses capacités personnelles, en considérant la capacité comme un attribut qui est susceptible d'être acquis et non pas comme une entité fixée, innée).

Des types d'interventions utiles peuvent aussi être conçus à partir des trois autres sources de construction des sentiments d'efficacité personnelle. Par exemple, on peut recourir à l'apprentissage par observation pour aider les étudiants à explorer des voies universitaires et professionnelles qu'ils n'ont pas suivies auparavant ou qu'ils n'ont pas été encouragés à envisager. Les étudiants ont une forte probabilité de s'identifier à des modèles de rôle qu'ils perçoivent comme étant conformes à leur genre, à leurs caractéristiques ethniques et à leur âge. On peut tirer parti du soutien social et utiliser la persuasion afin d'encourager les étudiants à s'engager dans de nouvelles tâches, à persister en dépit de résultats initiaux négatifs et à interpréter de façon positive leurs expériences (par exemple, en se focalisant sur le développement des capacités et non sur l'atteinte ultime du but). Il se peut qu'il faille prendre en compte les états physiologiques et affectifs dans les cas où, par exemple, l'anxiété attachée à la tâche semble diminuer les sentiments d'efficacité personnelle et dégrader le niveau de réussite atteint. Des exercices de relaxation et d'autres stratégies cognitivo-comportementales peuvent alors être utilisées pour diminuer l'anxiété qui fragilise l'étudiant.

Les croyances d'efficacité personnelle relatives aux différentes disciplines scolaires (en orientation scolaire ou dans d'autres disciplines scolaires par exemple) ne doivent pas être les seuls points de focalisation des efforts de construction des sentiments d'efficacité personnelle. Il semble également souhaitable de favoriser le développement des capacités et des sentiments d'efficacité personnelle relatifs à des domaines plus généraux du processus d'orientation, comme la communication, le travail en équipe, la résolution de conflit, le leadership ou la sensibilité multiculturelle. On considère que ces types de capacité générale font partie intégrante des processus en jeu lors de la transition formation-emploi que les

étudiants doivent affronter (Lent et al., 1999). La TSCOSP ne devrait pas se focaliser uniquement sur le renforcement des sentiments d'efficacité personnelle. Elle pourrait aussi susciter d'autres types d'interventions éducatives visant une variété de buts. En particulier, l'apport d'informations professionnelles remplit un rôle clé en favorisant l'élaboration d'attentes réalistes à l'égard, par exemple, des croyances relatives aux conditions de travail et des aspects considérés comme attrayants pour la personne dans diverses professions). La TSCOSP pourrait aussi susciter des interventions appropriées à l'âge, conçues pour aider les élèves ou les étudiants à explorer leurs intérêts émergents et les nombreuses professions avec lesquelles ces intérêts peuvent être compatibles – étant entendu que les intérêts, les buts, les valeurs et les capacités sont des attributs évolutifs qui peuvent changer au cours du temps. La TSCOSP a été utilisée pour la conception (Prideaux, Patton & Creed, 2002) et l'évaluation (McWhirter, Rasheed & Crothers, 2000) de programmes scolaires d'éducation à l'orientation (programmes qui visent à développer chez l'élève ou l'étudiant des connaissances et des compétences en jeu dans le processus d'orientation scolaire et professionnelle).

#### **2.1.4.2. Faciliter le choix professionnel et sa réalisation**

Malgré les contingences des contextes socioéconomiques que traversent les économies du monde, il est possible pour les élèves d'opérer un choix professionnel de filière et de le réaliser. Selon un scénario idéal (Lent, 2008), les personnes parviennent à la fin de l'adolescence et au début de la vie adulte à avoir :

- une bonne appréciation de leurs intérêts, de leurs valeurs et de leurs talents,
- une compréhension de la façon dont ces attributs personnels correspondent à des choix professionnels potentiels,
- un but clair ou un choix qui permet de faire des liens entre leurs attributs personnels et une voie professionnelle qui convient (par exemple un choix qui peut éveiller leurs intérêts, satisfaire leurs valeurs et qui valorise leurs talents),
- des capacités suffisantes pour prendre des décisions, se fixer des buts et les poursuivre (les capacités d'autorégulation par exemple),
- un environnement qui les soutient suffisamment dans leurs buts (le soutien social, les mentors, les ressources financières) et l'existence d'obstacles liés aux buts qui soient surmontables (discrimination sociale),

-et enfin un ensemble de traits de personnalité qui aide généralement à prendre les décisions importantes dans la vie et à les réaliser.

Il est peu probable que ceux qui disposent de fortes ressources personnelles et environnementales fassent appel aux services d'un conseiller d'orientation. Malheureusement, des problèmes peuvent se manifester dans l'un ou dans plusieurs de ces domaines et d'autres types variés de défis, tels que les handicaps physiques ou des difficultés relatives aux sphères de vie externes au choix professionnel, peuvent aussi se présenter ce qui peut entraver les efforts faits par un individu pour choisir une profession et pour réaliser ce choix. Les conseillers d'orientation expérimentés sont capables d'évaluer et de traiter un large éventail de ces problèmes qui restreignent les choix.

#### **2.1.4.3. Élargir l'éventail des options envisageables**

Comme la plupart des autres conceptions du counseling d'aide au choix d'orientation, la TSCOSP se donne pour objectif d'aider les consultants à sélectionner un ensemble de professions qui s'accordent suffisamment bien avec les caractéristiques importantes de leur personnalité impliquées dans le choix professionnel (par exemple les intérêts, les valeurs, les capacités). Certains consultants sont bloqués dans leur choix professionnel à cause d'une différenciation insuffisante de ces caractéristiques (c'est le cas, par exemple, lorsque les intérêts évalués à l'aide de questionnaires – sont faibles et lorsque le profil des intérêts est plat) ou parce qu'ils se sentent limités à un petit nombre d'éventualités de choix professionnels possibles. Lorsque c'est le cas, nous avons jugé utile, mes collègues et moi, d'explorer les processus sociocognitifs qui peuvent sous-tendre les problèmes de choix, en adaptant les stratégies d'évaluation qui sont communément utilisées en counseling d'orientation (Brown & Lent, 1996). Il découle notamment du modèle des intérêts de la TSCOSP que les personnes rejettent souvent des éventualités de choix professionnels potentiellement viables à cause de sentiments d'efficacité personnelle et d'attentes de résultats non réalistes (une personne peut croire par exemple, à tort, qu'elle n'a pas les capacités pour exercer efficacement une profession particulière ou que la profession n'offre pas des conditions de travail qu'elle valorise).

#### **2.1.4.4. Faire face aux obstacles et construire des soutiens**

Pour Lent (2008), une conception clé du modèle du choix de la TSCOSP est que les personnes ont une probabilité plus forte de réaliser leurs choix professionnels (c'est-à-dire de traduire leurs buts en actions) s'ils perçoivent que leurs options préférées seront associées à des obstacles faibles et à des soutiens solides. Réciproquement, les consultants qui anticipent, par exemple, que leurs « autres significatifs » déprécieront leurs options préférées ou qu'ils ne pourront pas bénéficier du soutien financier dont ils ont besoin pour la poursuite de leurs choix, seront moins enclins à poursuivre leurs buts jusqu'au bout. Ces hypothèses nous ont conduits à considérer sérieusement les soutiens et les obstacles potentiels dans le processus de counseling décisionnel. En particulier, nous avons conçu une suite d'étapes pour aider les consultants :

- à identifier et à anticiper les obstacles éventuels au cours de la réalisation de leur choix,
- à analyser les probabilités de se heurter à des obstacles,
- à préparer des stratégies d'ajustement à ces obstacles (par exemple, des méthodes pour prévenir ou surmonter les obstacles probables)
- à rechercher des soutiens leur permettant d'atteindre leurs buts auprès de leur famille, de leurs pairs et d'autres groupes sociaux importants.

En plus d'anticiper les obstacles et de les préparer à s'y confronter, il peut être très utile d'aider les consultants à se construire des systèmes de soutien qui appuieront leurs efforts au cours du processus de choix (Lent et al., 2000). En fait, on a établi que la construction de systèmes de soutien est un élément clé dans la réussite du processus de counseling de choix professionnel (Brown & Ryan Krane, 2000). Une fois que les consultants ont limité le nombre d'options professionnelles possibles, on peut les inciter à considérer :

- les étapes qu'ils ont besoin de suivre pour réaliser leurs choix préférés,
- les ressources de l'environnement (sociales, financières...) qui pourraient les aider à franchir ces étapes,
- les ressources qu'ils pourraient utiliser, de façon spécifique, afin de surmonter les obstacles qu'ils sont susceptibles de rencontrer en cherchant à atteindre leurs buts.

Les conseillers peuvent aussi aider les consultants à considérer où et quand ils peuvent accéder aux soutiens dont ils ont besoin. Dans de nombreux cas, les systèmes de soutien des

consultants peuvent leur fournir les ressources utiles dans leur poursuite de but (par exemple, l'accès à des contacts professionnels pertinents). Dans d'autres cas, les ressources peuvent être obtenues en développant des systèmes de soutien nouveaux ou alternatifs (développer des relations avec des pairs qui soutiendront, ou ne contrarieront pas, ses aspirations académiques ou professionnelles, par exemple).

#### **2.1.4.5. Faciliter la réussite professionnelle**

Les efforts destinés à promouvoir la réussite scolaire et professionnelle et à optimiser les niveaux de réussite, peuvent être guidés par la TSCOSP. Les hypothèses de base du modèle du niveau de réussite de la TSCOSP suggèrent que les croyances d'efficacité personnelle peuvent faciliter la réussite dans un domaine universitaire ou professionnel particulier, à condition que la personne possède bien les niveaux suffisants de capacités requises dans ce domaine. Ainsi, les procédures construites pour renforcer les croyances d'efficacité personnelle peuvent être des éléments utiles à la fois dans les programmes de développement des capacités (aspect déjà discuté dans le contexte du développement des aspirations) et dans les efforts faits pour soutenir les personnes en difficulté.

Une stratégie de base fondée sur l'efficacité personnelle, qui a pour objectif d'améliorer le niveau de réussite, implique d'explorer les divergences possibles entre, d'une part, les estimations des sentiments d'efficacité personnelle et, d'autre part, les résultats exprimés en termes de capacités objectivement évaluées ou de performances antérieures. On peut alors concevoir des procédures d'intervention répondant au type de divergence identifié. Par exemple, les étudiants et les travailleurs qui ont des croyances d'efficacité personnelle faibles, mais des capacités suffisantes dans le domaine d'activité en rapport avec leur choix, peuvent bénéficier d'interventions relativement courtes conçues pour améliorer leurs sentiments d'efficacité personnelle et, éventuellement, pour développer davantage leurs capacités, ce qui dépend du niveau actuel de leurs capacités. Ceux qui présentent à la fois des sentiments d'efficacité faibles et des capacités insuffisantes peuvent toutefois être de bons candidats pour des interventions de soutien intensif à la construction de capacités, en se centrant sur les informations qui sont source de sentiments d'efficacité personnelle.

Il peut aussi arriver que l'on rencontre des cas où l'insuffisance des capacités est très importante, où le consultant n'est pas disposé à s'engager dans des activités de soutien (ou a peu de chance d'en profiter) et où l'institution sociale (l'université, l'organisation de travail) refuse de soutenir de telles activités ou a décidé de mettre un terme aux études d'un étudiant

ou aux activités professionnelles d'un employé. Dans les termes des théories de l'appariement personne-environnement, de tels scénarios reflètent un mauvais appariement entre les capacités de l'individu et les capacités requises dans un domaine scolaire ou professionnel. Dans de tels cas, des prestations de counseling en orientation peuvent être proposées, avec l'objectif d'identifier des options scolaires ou professionnelles alternatives dont les exigences en matière de capacités correspondent mieux aux aptitudes actuelles du consultant. Soulignons le fait que la TSCOSP ne permet pas de penser que les sentiments d'efficacité personnelle compenseront un manque d'aptitudes requises ou que les efforts visant à augmenter les sentiments d'efficacité personnelle sont toujours indiqués. En fait, de tels efforts ne semblent pas avoir une forte probabilité d'améliorer le niveau de réussite (et tous les gains qui en résultent en termes de sentiments d'efficacité personnelle ont une faible probabilité d'être maintenus) s'ils ne tiennent aucunement compte de capacités déficientes.

Lorsque le consultant a les capacités requises mais des croyances d'efficacité faibles dans un domaine particulier, la théorie mettrait l'accent sur la valeur des activités conçues pour l'aider à :

- avoir des expériences personnelles de maîtrise dans des tâches dont le niveau de difficulté croît progressivement dans le domaine,
- passer en revue les expériences antérieures de réussite,
- interpréter les succès passés et présents de façon à mettre en valeur, et non pas à dévaluer, sa compétence perçue.

Dans le même esprit que les suggestions antérieures faites pour renforcer les croyances d'efficacité personnelle, les consultants peuvent être encouragés à attribuer leurs expériences de réussite au développement de leurs capacités, à des facteurs stables, à des capacités personnelles particulières, plutôt qu'à des facteurs internes, instables (l'effort) ou externes (la chance, la simplicité de la tâche). Par exemple, lorsque les consultants réussissent à accomplir des tâches ou quand ils passent en revue leurs expériences antérieures, on peut leur demander quelles sont, à leur avis, les raisons qui expliquent leurs réussites. Les attributions non adaptatives peuvent être remises en question, par exemple, en demandant aux consultants de proposer et d'évaluer des interprétations alternatives pour expliquer leurs réussites (Brown & Lent, 1996).

La TSCOSP explique mieux les pratiques de l'orientation scolaire en lien avec le choix de la filière d'étude de l'élève en ce sens qu'elle met l'accent sur la capacité des personnes à diriger leur propre orientation scolaire voire professionnelle sans influence extérieure. L'élève devrait tenir compte de son « agentivité personnelle c'est-à-dire la capacité à se diriger » (Bandura, 1986). C'est-à-dire qu'il doit avoir des « buts personnels, le sentiment d'efficacité personnelle et l'attente de résultat » (Lent, 2008). Ceci pourrait expliquer les processus grâce auxquels les personnes développent leurs intérêts professionnels, réalisent leurs choix professionnels et les modifient et parviennent à des niveaux différents de réussite et de stabilité professionnelle, conduisant ainsi à la satisfaction professionnelle.

## **2.2. LA THÉORIE DE L'APPROCHE CENTRÉE SUR LA PERSONNE (ACP)**

L'Approche Centrée sur la Personne (ACP) est une méthode de psychothérapie et de la relation d'aide créée par le psychologue Nord-américain Carl Rogers à partir des années 40. D'abord connue sous le terme d'orientation non active, Rogers l'a ensuite baptisé Psychothérapie centrée sur le client, puis, Approche Centrée sur la Personne (ACP). C'est une thérapie verbale qui s'appuie sur le processus relationnel thérapeute - client et sur la capacité de réalisation du client. L'approche centrée sur la personne considère que le patient possède en lui la solution à son problème ainsi que les ressources nécessaires pour le résoudre. Le thérapeute va ainsi instaurer une relation authentique dans un climat sécurisant « fait d'attitudes psychologiques facilitatrices » permettant à son client d'exprimer son vécu actuel et d'accéder à ses ressources.

Carl Rogers a souhaité cette appellation pour signifier qu'elle n'est pas centrée sur un problème, une maladie ou un symptôme particulier. Pour lui,

L'Approche Centrée sur la personne s'appuie sur l'instinct d'accomplissement- la tendance à l'actualisation – que possède tout organisme vivant et qui fait qu'il tend à croître et à réaliser tout son potentiel. C'est un élan vital qui conduit l'homme vers un développement plus complexe et plus complet. L'ACP se donne pour but de libérer cet élan vital (Carl Rogers, 2001).

L'Approche humaniste est un modèle psychothérapeutique cherchant à développer chez la personne qui consulte la capacité de faire des choix personnels : choisir, c'est devenir autonome.

L'approche centrée sur la personne est également connue sous le nom de « méthode non-directive », la non-directivité visant à libérer les tendances positives de l'homme chez qui existent de puissantes forces de changement. Le thérapeute n'impose rien, ne conseille pas et n'interprète pas les propos de la personne. Il accompagne simplement son client dans son propre travail d'évolution et de changement. C'est la relation entre le patient et le thérapeute qui est considérée comme moteur de transformation.

### **2.2.1. Comment se passe une séance d'ACP (Scialom, Rogers, 1947)**

L'entretien non directif implique que le thérapeute ne cherche pas à diriger le processus. Rogers affirme que « le client a le droit de choisir ses propres buts vitaux ». C'est donc lui qui garde l'initiative complète dans sa représentation du problème. Il doit avant tout apprendre à s'écouter, à se connaître, s'accepter pour parvenir à son plein développement. Le thérapeute a des attitudes d'empathie, d'acceptation, de non-jugement. Il intervient surtout par des reformulations des pensées et des sentiments du client, par des efforts d'élucidations qui recourent aussi peu que possible à l'interprétation. La « centration sur le client » qui qualifie l'entretien non directif, est menée par des reformulations, des reprises, des récapitulations ou des relances sur ce qu'a dit le client, mais dites avec les propres mots du thérapeute, ou avec une simple répétition des derniers mots du client. « Si je vous ai bien compris... ». Il faut d'abord « s'abstenir de toute intervention directive qui introduise dans le champ d'expériences du client une structure (manière de percevoir, valeur, but) ; n'intervenir que pour augmenter l'information du client sur sa propre activité mentale ». Il faut également « s'abstenir de diriger le processus d'information du client sur lui-même ; partir de l'hypothèse que le client lui-même s'efforce de communiquer avec lui-même et tâcher de faciliter cette communication du client avec lui-même dans le sens où lui-même la dirige ».

Le thérapeute entre donc dans une relation profonde et noue une relation vivante, authentique et chaleureuse avec le client.

La séance a lieu en face à face et en position assise. Le thérapeute va instaurer une relation positive, authentique, de confiance et sécurisante et basée sur l'acceptation inconditionnelle qui va favoriser pour le patient l'émergence de la conscience par rapport à son vécu. Le thérapeute est dans une écoute dite « active » et se doit également d'observer les 3 attitudes fondamentales à l'égard du client, définies par Carl Rogers :

**-L'empathie** : C'est un profond sentiment de compréhension de l'aidant (e) (le CO) qui saisit la difficulté de l'aidé (l'élève) comme si elle pénétrait dans son univers. Comme si elle se mettait à sa place pour se rendre compte de ce qu'il vit et de la façon dont il vit, et qui lui apporte le réconfort dont il a besoin, mais sans s'identifier à son vécu et sans en vivre elle-même les émotions. La relation d'aide informelle est surtout fondée sur l'empathie et, au cours d'un entretien formel, l'aidant (e) crée un climat de compréhension empathique, source de confiance et de connivence thérapeutique et la base du soutien qu'elle apporte à l'aidé. C'est-à-dire la capacité à se mettre à la place de son client et à entrer dans son univers et ses sentiments.

**-La congruence** : Il s'agit de la manière d'être de l'infirmière (le CO) qui manifeste une certaine adéquation entre ce qu'elle ressent, ce qu'elle pense, ce qu'elle dit et ce qu'elle fait et entre son comportement verbal et son comportement non verbal. En agissant ainsi, elle crée une harmonie entre ses émotions, ses pensées et ses actions. Cette harmonie interne lui permet d'exprimer ce qu'elle pense de manière thérapeutique ou de faire ce qu'elle croit approprié afin de faciliter une prise de conscience chez l'aidé ou une évolution de la relation qu'elle entretient avec lui. C'est à dire l'accord avec soi-même qui incitera son client à rétablir sa propre congruence et à déjouer certains mécanismes de défense.

**-L'acceptation positive inconditionnelle** : il s'agit d'un sentiment d'ouverture à l'expérience de l'autre, à sa souffrance et à sa manière d'être sans exigence de changement, ce qui constitue la première condition à l'établissement d'une relation d'aide. L'aidant (e) reconnaît l'aidé dans toute sa dignité en dépit de son aspect physique, de son caractère, de ses valeurs et de sa conduite et consent à s'en occuper de manière active et chaleureuse. Et ce, quel que soit ce qui est dit ou vécu par la personne au cours de la séance. Le client (l'élève) se sent respecté sans avoir l'impression d'être jugé.

En plus des trois attitudes fondamentales de Rogers, les autres principes sont nés :

**- La présence.** La relation d'aide est d'abord une présence à l'autre (l'élève), « être là ». Ce concept peut se définir comme la capacité physique d'être là et la capacité psychologique d'être avec la personne (l'élève). Il symbolise à la fois la force qui suscite la confiance et qui rassure et la douceur qui suppose une approche humaine et bienveillante. Sa signification lui vient des richesses intérieures de la / du soignant (e) qui l'assure, sans même parler, celle-ci par sa qualité d'être, laisse émaner le calme, espoir et sécurité.

- **L'écoute.** L'écoute est souvent synonyme de disponibilité dans le temps, mais aussi de disponibilité intérieure pour être prêt (e) à accueillir ce que dit l'autre. L'écoute est à la fois silence et parole, elle est le silence qui parle de notre ouverture bienveillante à la demande du malade et de sa souffrance. Ce n'est pas le silence froid de la neutralité ou le silence vide de la distraction, mais le silence chaleureux de la/ du soignant (e) qui laisse une place au malade, qui lui donne un espace de vie, un pouvoir et qui le communique par là son désir d'écouter.

-**L'acceptation.** Il s'agit d'un sentiment d'ouverture à l'expérience de l'autre (l'élève), à sa souffrance et à sa manière d'être sans exigence de changement, ce qui constitue la première condition à l'établissement d'une relation d'aide. L'aidant (e) (le CO) reconnaît l'aidé (l'élève) dans toute sa dignité en dépit de son aspect physique, de son caractère, de ses valeurs et de sa conduite et consent à s'en occuper de manière active et chaleureuse.

-**Le respect chaleureux.** La relation d'aide repose sur la confiance et le respect. Par le respect, l'aidant (e) (le CO) reconnaît dans l'autre (l'élève) une personne humaine investie d'une dignité et d'une valeur très grande. Elle la perçoit comme un être unique et libre capable de prendre des décisions, même et si c'est parfois avec de l'aide. La respecter, c'est lui manifester de l'estime, la traiter avec déférence et politesse, c'est l'accueillir dans sa différence et lui montrer une considération réelle pour ce qu'elle est.

-**L'authenticité.** Il s'agit de la capacité de l'aidant (e) de demeurer strictement il/elle-même au cours de la relation avec l'aidé. Grâce à l'authenticité, le/la soignant (e), spontané (e) et ouvert(e), ne cherche pas à présenter une façade artificielle et ne se prétend pas être l'expert (e) de la situation de l'autre. Cette capacité est essentielle à l'établissement du climat de confiance et de simplicité nécessaire à la création d'une scène alliance thérapeutique entre l'aidant (e) et l'aidé (e). L'authenticité est souvent confondue avec la congruence, il existe un lien profond entre ces deux concepts. Une personne authentique manifeste un certain degré de congruence entre ce qu'elle pense, ressent et exprime.

Pour devenir praticien en ACP, le thérapeute doit avoir des qualités de présence, d'analyse, et être capable de créer une relation de confiance et de bienveillance.

La pratique de l'orientation scolaire en lien avec l'ACP de Rogers (1947) voudrait que le conseiller d'orientation, en plus de l'empathie, la congruence, l'acceptation positive inconditionnelle, la présence, l'écoute, le respect chaleureux, l'authenticité, se concentre sur l'apprenant pour son développement vocationnel futur. Ainsi, pour lui, certains mots et expressions peuvent être utiles à l'apprenant et aux professionnels de l'orientation scolaire: les

conseils psychologiques, le contrat, l'éthique et cadre de la relation d'aide et la création de la relation d'aide.

### **2.2.2. Conseils psychologiques**

Le terme conseil psychologique dérivé de l'anglais counseling. Mais il ne correspond pas exactement aux significations qu'il lui donne. Dans la langue anglaise, il traduit plus un processus qu'une action ponctuelle. Pour Nazir Hamad (2001) « il est centré autour de la mobilisation des ressources et des capacités de la personne à faire face à ses problèmes, grâce à l'établissement d'une relation de type thérapeutique, qui n'a rien à voir avec les dispositifs classiques. »

Plusieurs termes lui sont souvent associés : relation d'aide psychologique, suivi psychologique, accompagnement psychologique.

#### **2.2.2.1. Conseil psychologique**

Pour Tourette-Turgis (1996, p.106), le conseil psychologique désigne une « Pratique clinique aux confins de la thérapie et de l'éducation ».

- pratique clinique parce que centrée sur le patient, le besoin de l'aider à se comprendre lui-même et évoluer.
- thérapie parce que c'est une pratique qui se solde par l'évolution du patient d'un état de souffrance à un état de mieux-être.
- éducation parce que c'est le client qui est au centre du processus. Il est accompagné pour donner un sens à sa souffrance, à sa vie et évoluer.

Il s'agit d'une situation dans laquelle « une personne tente d'aider une autre personne à comprendre et à résoudre les problèmes auxquels elle doit faire face » (English, 1958).

- le conseil psychologique a des effets sur le client (l'élève), notamment, l'amélioration de son état psychologique relativement à sa situation ;

-il ne se réduit pas à une relation duelle, mais peut être étendu à un groupe ;

-le conseil psychologique est une pratique qui nécessite une formation et un entraînement. Le client (l'élève) est surtout celui qui parle ; le conseiller (counselor), celui qui écoute.

En définitive, « le conseil psychologique se veut plutôt une démarche de résolution de problèmes à l'intention de toute personne confrontée à une situation à laquelle elle doit faire face ». (Tourette-Turgis, Op.Cit., p.108). Il « vise à mieux adapter des personnes à leur problème et aux réalités de la vie » (Rogers, 1942). Pour Tourette-Turgis, le conseil psychologique est un travail d'écoute, qui permet de mobiliser les ressources du patient et qui produit des changements psychologiques.

#### **2.2.2.2. Le counseling**

Pour certains auteurs tels que Blanchet (1985), le counseling n'est qu'une dimension du conseil psychologique ou de l'orientation particulière qu'il prend chez Carl Rogers. S'il apparaît comme proche de la relation d'aide psychologique, il ne faut toutefois pas la confondre avec celle-ci. Venant des pays anglo-saxons, cette activité a été introduite en France avec l'apparition des patients atteints de SIDA. Elle est décrite comme une méthode de soutien.

Son rôle de faciliter la vie du sujet d'une manière qui respecte ses valeurs, ses ressources personnelles et sa capacité de décision. La méthode utilisée est l'entretien dont le style peut varier en fonction des écoles théoriques de référence. Ces entretiens permettent d'aider le patient à évoquer ses difficultés, à ramener son angoisse à des proportions plus contrôlables, à faire l'exploitation de ses propres réactions et à prendre ses propres décisions (Pedieli, 1994 p.13).

Le counseling exige de la part des aidants une solide formation. Il est pratiqué le plus souvent par des psychologues, des médecins, des infirmières, des conseillers d'orientation dans le cadre des consultations spécialisées.

#### **2.2.2.3. L'accompagnement psychologique**

Accompagner c'est se joindre à quelqu'un ...pour aller où il va...en même temps que lui. Les dictionnaires de la langue courante, montrent que trois synonymes lui sont le plus fréquemment associés : conduire, guider, escorter. Il s'agit d'une organisation du sens selon trois dimensions :

- relationnelle sur le mode d'une jonction ou d'une connexion : se joindre à quelqu'un ;
- temporelle sur le mode de la synchronicité : être avec en même temps ;
- spatiale sur le mode d'un déplacement : pour aller où il va.

Si la relation est première, elle porte au moins cinq caractéristiques :

- 1) *elle est asymétrique* : elle met en présence au moins deux personnes « d'inégales puissances »;
- 2) *contractualisée* : elle associe ces personnes sur la base d'une visée commune, le contrat ;
- 3) *elle est circonstancielle* : la relation d'accompagnement est due à un contexte, à une situation ou à la traversée d'une période particulière en conséquence, elle est :
- 4) *temporaire* : elle ne dure qu'un temps (elle a un début et une fin) ;
- 5) *elle est enfin co-mobilisatrice* : puisqu'elle implique de s'inscrire, l'un et l'autre, dans un mouvement.

#### **2.2.2.4. Relation d'aide psychologique**

Par relation, il faut entendre : une succession, une accumulation d'interactions entre individus s'inscrivant dans une continuité et un lien qui durent et qui impliquent des attentes, des affects et des représentations spécifiques... ; chaque interaction est affectée par les interactions passées et affecte à son tour les interactions futures. La relation : c'est une rencontre. Elle a un début, un continuum, une fin. Elle s'inscrit dans un temps, a une durée, exige de l'engagement de la part d'autre. Elle a du sens pour le professionnel et pour l'individu. Aider psychologiquement, c'est aider à verbaliser... à comprendre ...à découvrir..., à se découvrir..., à donner sens...à lâcher prise... On va d'une certaine perception de soi et du monde qui fait souffrir, à une autre perception de soi et du monde, qui ne fait pas souffrir..., sans distorsion, sans altérer la réalité. La relation d'aide s'appuie sur la confiance et l'empathie, une relation à visée thérapeute qui a pour but d'aider, de façon ponctuelle ou prolongée, un patient (et/ou une famille) à gérer une situation qu'il juge dramatique pour lui. Ex : annonce d'un diagnostic difficile, aggravation d'une maladie, fin de vie, perte, deuil, souffrance, maladie chronique, échec scolaire, accident,...Elle vise également des personnes qui sont confrontées (comme inattendue : violence, viol, crise familiale, harcèlement, accident...) Chaque personne, en fonction de son seuil de tolérance, aura plus ou moins besoin d'aide psychologique souvent dans un délai court après l'élément. Rogers (1963, p.19) résume ainsi les finalités de la relations d'aide :

La relation d'aide psychologique est une relation dans laquelle la chaleur de l'acceptation et l'absence de toutes contraintes, de toutes pressions personnelles de la

part de l'aidant, permet à la personne aidée d'exprimer au maximum ses sentiments, ses attitudes et ses problèmes.

Dans son ouvrage, *La relation d'aide : éléments de base et guide de perfectionnement*, Hetu (2019) insiste quant à lui sur le fait que l'aide dont la personne a besoin, est singulière, définie par la personne elle-même et située dans un espace-temps. Il précise :

La relation d'aide s'articule autour de trois composantes : 1) une défaillance de la personne qui restreint son autonomie en limitant sa capacité à répondre aux exigences ordinaires du cadre social commun. 2) Cette défaillance intime induit un besoin d'aide de la part des institutions médicales ou sociales plus important que celui auquel répondent les aides ordinaires. 3) Ce besoin particulier articulé aux fragilités spécifiques de la personne enclenche une personnalisation de l'aide. (Hetu, 2019 p.20-21).

Il explique que la relation d'aide n' « est pas une simple relation d'empathie, ou une relation de confiance, il la décrit ainsi :

La relation d'aide est une relation bien structurée, avec ses limites de temps, de responsabilité et de gestion des affects que le conseiller s'impose à lui-même. Dans cette expérience unique de liberté émotionnelle complète, dans un cadre bien défini, le client est libre de reconnaître et de comprendre ses impulsions et ses structures, qu'elles soient positives ou négatives, mieux que dans une relation. (Hetu, 2019 p.22).

C'est donc un modèle de relation qu'on ne peut conduire sans un apprentissage à la fois théorique et pratique et qui nécessite en amont un travail sur ses propres affects.

Rogers conseille aux personnes qui pratiquent la relation d'aide de se poser 10 questions :

1) Suis-je authentique ? 2) Ai-je bien conscience de moi ? 3) Suis-je capable de relations positives ? 4) Ai-je la force d'être distinct ? 5) Ai-je assez de sécurité intérieure pour laisser l'autre libre ? 6) Ma compréhension empathique, jusqu'où peut-elle aller ? 7) Puis-je accepter l'autre tel qu'il est ? 8) Puis-je lui apporter la sécurité dans notre relation ? 9) Suis-je sans jugement ni éducation ? Puis-je voir l'autre comme une personne en développement ? (Rogers, 1961 p.21)

## **Objet et champs d'application de la relation d'aide**

D'un point de vue systématique la relation d'aide a un sens pour les deux partenaires : l'aidant et l'aidé.

**L'aidé :** il a une histoire à laquelle ses souffrances sont liées. Des souffrances qui se manifestent dans ici et maintenant : la demande est faite à un moment T qui n'était pas prévu. Il est l'acteur principal de la relation.

**L'aidant :** il répond à une demande. Ce qui exige des aptitudes, des capacités, des compétences. Cette réponse s'effectue dans un contexte professionnel. La relation d'aide ne peut pas déborder sur la vie privée de l'aidant.

### **.Les formes de la demande**

La demande peut être claire, précise, verbalisée. Très souvent, la personne veut mettre fin à ses difficultés. Elle peut être implicite : elle s'exprime par des symptômes. La personne a du mal à traduire sa tristesse, sa colère, sa peur.

**.L'aide a ses limites :** le soignant ne peut ni dire à la place du soigné, ni faire à la place du soigné. C'est une relation soignant-soigné, qui s'inscrit dans un cadre professionnel, qui a ses limites dans : la civilité, la compréhension, le soutien, l'aide. C'est la rencontre de deux subjectivités : l'intersubjectivité crée sa complexité.

### **. Objet de la relation d'aide**

La relation d'aide est un mode de communication thérapeutique : un échange verbal/non verbal qui permet, grâce à un climat de confiance de mettre la personne face à sa réalité. Elle repose sur **le postulat de Carl Rogers** selon lequel : « *tout individu possède un potentiel suffisant pour gérer tous les aspects de sa vie.* » Rogers a une approche positive de l'homme, il pense que l'individu est capable de se diriger lui-même. Pour lui, les malades qui ne peuvent pas y arriver ne savent pas qu'ils en ont la capacité ou sont sous le poids de la maladie et n'arrivent pas à trouver leur capacité : le rôle du soignant est de les aider à trouver cette capacité. L'aide à apporter se centre donc sur le potentiel de l'individu et va permettre de faire émerger une capacité existante. Elle est non directive.

**.A qui s'adresse-t-elle ?** A la personne qui est en difficulté par rapport à ce qu'elle vit et maintenant. La personne doit gérer un moment particulier de sa vie, en lien avec : son mal-être, l'acceptation d'un diagnostic, la fin de vie, le handicap, un changement brutal dans sa vie.

**.Le but ?** Il est de permettre à la personne de trouver sa solution au problème auquel elle est confrontée ; de faire l' « *aide et soutien psychologique* » : « *soin relationnel qui a pour but d'aider une personne à surmonter ses difficultés physiques ou mentales lors d'un état de crise, à l'occasion d'une pathologie, d'un handicap, d'un traumatisme* ».

**.Le rôle de l'aidant :** il doit

- s'impliquer dans la relation avec le souci d'authenticité et d'efficacité ;
- créer ce climat de confiance propice à l'expression de la personne ;
- offrir à la personne les conditions nécessaires pour évoluer et trouver ses propres solutions;
- apporter des informations nécessaires à la compréhension de la situation ;

**.Le but de l'aidant :** apporter du réconfort ; permettre à la personne de porter un regard différent sur sa vie, sur ses préoccupations...

### **2.2.3. L'éthique, la morale et la déontologie de la relation d'aide**

- **l'éthique** est définie comme une philosophie, voire la science des philosophies, elle énonce des valeurs... valeurs dont relève toute relation à l'autre...
- **la morale** dicte les règles et les impératifs de conduite
- **la déontologie** établit des codes et donc énonce une loi à respecter.

L'éthique se trouve au centre de 3 questions :

- ce que je veux faire quand j'entre en relation avec l'autre ? cet autre qui est un enfant, une femme/un homme, un blanc/représentant tous les colons, esclavagistes...
- ce que je dois faire... ?
- ce que je peux faire... ?

### **2.2.4. Qu'est-ce que le cadre thérapeutique ?**

Il s'agit de définir et expliquer les différents cadres de travail.

#### **2.2.4.1. Définition**

Le cadre thérapeutique désigne l'ensemble des conditions pratiques et psychologiques qui, ajustées aux possibilités du patient, permettent un processus ou une relation à visée thérapeutique. Ce sont des éléments fixes non rigidifiés - un espace, un rituel, des repères temporels, des règles et seuils -, mais également des personnes, un objectif, une ambiance et surtout une conception, celle de l'esprit dans et à partir duquel se fait le soin.

C'est une notion issue de la pratique psychanalytique. Elle a ensuite évolué au cours de l'histoire de la psychanalyse et de psychologie pour s'adapter aux spécificités des différentes psychothérapies existantes.

Le cadre analytique classique est défini par des critères précis suivants :

1. fréquence, durée, localisation de l'intervention ;
  2. position des personnes (setting) ;
  3. rapport contractuel (paiement des séances) ;
  4. modalités d'intervention (essentiellement verbale libre) ;
  5. confidentialité, secret ;
  6. la règle d'abstinence (refus de répondre à la place, de se mettre à la place ou le patient souhaite mettre l'analyste dans le transfert) ;
  7. la règle de neutralité (aucun jugement, aucun conseil, aucune directive).
- le cadre doit être énoncé au départ, rappelé si nécessaire, et constamment « pensé » par l'aïdant. Celui-ci en garantit le repérage spatio-temporel et la continuité, le droit à l'énonciation libre et protégée ou séparée des interventions extérieures.
  - le cadre doit aussi garantir que l'adhésion au projet puisse être remise en question par le patient.
  - le cadre se pose, au départ, comme préoccupation explicite : il redevient ensuite implicite, il est intériorisé, comme une instance psychique, et ne redevient explicite que dans les moments de rupture ou de crise du processus.

Pour Mendiburu (2003, p.12), le cadre thérapeutique « *apparaît comme un noyau rigoureux, ajusté relativement selon les personnalités en présence... constitué de quatre*

*composantes en interactions mutuelles permanentes : le cadre professionnel, le cadre conceptuel, le cadre pratique et le cadre interne du thérapeute. »*

#### **2.2.4.2. Le cadre professionnel**

Il est essentiellement constitué par :

- une communauté culturelle de formation et de pensée.
- une base déontologique partagée entre collègues, il existe aujourd'hui une convention - déontologique explicite de la profession qui en codifie l'éthique.
- une exigence minimale pour ce qui concerne le travail sur soi, les formations, les recyclages, les supervisions, etc.
- un réseau de liens amicaux.

Ce cadre professionnel a pour fonction de garantir au client une sorte de qualité minimale de la personne qui s'en revendique.

#### **2.2.4.3. Le cadre conceptuel**

« Le cadre conceptuel est la théorie dont le thérapeute s'est imprégné, qu'il a cuisinée, assimilée, métabolisée jusqu'à la faire sienne et qui lui permet de structurer son intuition » (Mendiburu, 2003, p.12).

#### **2.2.4.4. Le cadre pratique**

Dans le vécu d'une thérapie, le cadre pratique, c'est ce qui délimite et lui donne forme. « C'est le plan qui définit les frontières du possible, et celles de l'interdit ». C'est donc un lieu d'excitation et d'incitation. Il va en jaillir le désir, mais la peur, la colère, la rancœur, etc.

Il est fait de plusieurs montants imbriqués :

##### **2.2.4.4.1. L'espace de rencontre**

C'est l'espace dans lequel le thérapeute apparaît comme tel, c'est aussi une expression de ce qu'il souhaite pour ses clients. Cet espace de rencontre est déterminant, parce que la façon dont le client le perçoit participe à induire ce qu'il s'y sent autorisé et ce qu'il pense ne pas pouvoir l'être. Cet environnement est fait de lieux réels, mais également du tapis symbolique sur lequel la relation se joue. Il est par exemple

intéressant de réfléchir aux incidences du choix entre le vouvoiement ou le tutoiement réciproque tel qu'il est parfois pratiqué en individuel et souvent dans les groupes, ou à distance entre les clients (l'espace peut être organisé pour que les clients ne se croisent jamais et ne s'identifient jamais entre eux; au contraire il existe des thérapeutes qui n'exercent qu'en groupe...) (Mendiburu, 2003, p.12).

#### **2.2.4.4.2. Le rythme des interventions**

Les rendez-vous thérapeutiques sont traditionnellement hebdomadaires. L'expérience montre en tout cas que son respect est un élément essentiel de réussite.

#### **2.2.4.4.3. La sécurité**

-Elle fait partie du strictement non-négociable

-C'est un facteur essentiel dans l'implication et dans l'abord de l'intime.

-Elle est intimement liée à :

- la confidentialité ;
- la sécurisation de l'investissement (qui consiste aussi et à ne pas aller au-delà de nos limites de compétences) ;
- la confiance absolue dans l'abstention des passages à l'acte;
- le respect du légal et de la déontologie,
- la prudence du toucher,
- l'authenticité de ce qui est dit ou fait,
- le respect des appartenances culturelles et religieuses etc..

-La sécurité mutuelle nécessite aussi une anticipation des interruptions régulières ou circonstanciées du rythme des rendez-vous, ainsi qu'une prédiction du protocole qui devra être respecté pour mettre fin à la thérapie (gestion de l'angoisse de finitude).

-la sécurité a aussi besoin d'indépendance dans l'alliance thérapeutique, et ceci implique de ne pas prendre de clients trop proches de nous ou ayant des enjeux affectifs avec un de nos clients actuels ou passés.

#### **2.2.4.4. La rémunération**

- le prix, le mode paiement, le djaraba, le nkap, etc..
- L'argent, le nerf de la guerre... Il constitue un obstacle social entre le désir et le pouvoir...c'est-à-dire entre le ce qu'on veut et le ce qu'on peut...
- Pour Mendiburu (2003), c'est forcément un piment thérapeutique.

#### **2.2.4.5. Le cadre interne du thérapeute**

Dans ce qui fait fonctionner la thérapie, il y a un autre aspect qui est à la fois plus important et plus difficile à cerner: c'est le cadre interne du thérapeute. C'est le substrat intersubjectif interactif que le thérapeute met en œuvre au cours de la relation d'aide.

- Il est le subtil produit d'une existence riche et consistante, imprégnée d'une sécurité intérieure et d'une formation métabolisée en profondeur.
- C'est cette structuration de sa vie intérieure qui fait du thérapeute une personne de référence et qui valide son message thérapeutique.
- Au fur et à mesure que le lien s'approfondit, que la relation d'aide progresse, le cadre pratique prend moins de place, au profit de ce cadre interne, qui est peu à peu métabolisé dans la moelle.

Lors du Congrès sur le cadre, organisé par la Société Française de Psychanalyse il est dit:

Si un analyste, du fait de perturbations personnelles ou d'un excès de cécité analytique, déploie un cadre externe strict et, en contrepartie, un manque de cadre interne, l'analyse ne sera sans doute utile que dans une certaine fonction de catharsis inexistants. Le cadre externe aura consisté en une sorte d'encadrement vide et de dispositif inutile. En revanche, quand l'analyse se déroule avec un cadre externe souple, accompagné d'un rythme soutenu de transmissions inconscientes et de dévoilements transférentiels au moyen d'interprétations et de constructions, les possibilités de succès augmentent, (Alizade février, 2002).

Le professionnel expérimenté est celui qui repère le vrai, au-delà des actions superficielles et des rituels vides. Il est capable de repérer la vraie attitude, la renforcer, la réclamer, l'enseigner, parce qu'il la connaît en lui-même » et aussi « sa

connaissance du “quoi faire” ou “comment agir” provient d’une compréhension globale de “là où il en est”, une compréhension qu’il n’est pas forcément capable de formuler explicitement. En outre, sa compréhension implicite – qu’il a développée à travers sa vie et sa formation – n’est pas nécessairement corrélée à son appartenance théorique (Claudio Naranjo cite par Mendiburu, 2003, p.21).

### **La fonction du cadre**

Le cadre a pour fonction :

- de favoriser l’expression forte et juste du client
- d’éliminer les règles de vie habituelles...
- d’amener et de tenir le client en équilibre dynamique entre son ressenti de l’instant et la relation existentielle avec le thérapeute ou l’aidant.
- contenir les risques réels de dérapage...

#### **2.2.5. Le contrat dans la relation d’aide**

En conseil psychologique, le contrat définit le cadre de la pratique clinique, en particulier les obligations des différentes parties. Comme toute relation, la relation d’aide débute par la première rencontre. Ce premier entretien permet d’en poser les fondements.

Afin qu’elle soit efficace et puisse atteindre son ou ses objectifs, elle devra s’établir sur des bases claires et solides. Le lien contractuel avec le client exige donc qu’on lui explique le cadre et la démarche du processus thérapeutique : en quoi consiste l’aide qu’on lui fournira, sa responsabilité personnelle dans le processus, ainsi que celle du conseiller ou de l’aidant lui-même.

- Le contrat fonde l’implication et l’engagement du client : pour qu’il puisse s’impliquer, le client doit clairement connaître ce que l’autre attend de lui.
- Le contrat doit être à la fois clair et souple; il ne doit pas définir un cadre de contrainte susceptible d’augmenter la charge anxieuse du client. Il doit engager le client dans un rapport de confiance consenti avec son conseiller.
- Le contrat peut être révisé, réévalué et renégocié par le client.

- Le contrat fixe un cadre d'enseignement des parties (personnes); un cadre de coresponsabilité : d'une part, il constitue une réponse à la demande du client et d'autre part, un engagement formel du client qui permet ainsi au thérapeute d'entrer dans sa vie et son monde privé.
- Le contrat associe ces personnes sur la base d'une visée commune: aider le client à surmonter ses difficultés mentales. Dans le contrat, on peut introduire, en fonction de la nature du problème, des clauses engageantes comme par exemple: « dire tout ce qui vous préoccupe pendant les séances, aussi incongru et inutile que cela paraisse ». On peut aussi signer un contrat avec un dépressif suicidaire l'engageant à ne pas tenter de se suicider pendant le processus...
- En soi, le contrat intègre déjà un début de travail psychique chez le client. Son but n'est pas la dépendance, mais l'autonomie.

Pour conclure, avec la notion de contrat, il est question de volonté , de consentement, d'obligation, de promesse, d'engagement et de fidélité à ses engagements , de coopération, de sanction , de lien.. Quatre conditions fondamentales participent à la réalisation du contrat : la sécurité, la capacité, la permission ou autorisation et le plaisir. (Brodley, 2001).

## **2.2.6. La création de la relation d'aide**

De nombreux entretiens bien intentionnés échouent parce qu'une relation satisfaisante n'est jamais établie fréquemment, les travailleurs sociaux et les thérapeutes n'ont pas une notion bien définie de ce que la relation devrait être, et en conséquence leurs efforts thérapeutiques sont indécis et incertains en direction et en résultat. L'interrelation subtile qui se développe entre le thérapeute et le client, entre l'aidant et l'aidé, requiert la plus grande attention.

### **2.2.6.1. La relation d'aide comme relation unique**

La meilleure manière de commencer la discussion est peut-être d'expliquer ce que la relation d'aide n'est pas. Parlant de la thérapie dans l'idéal, nous pouvons énoncer un certain nombre de points négatifs. La relation thérapeutique n'est pas, par exemple, une relation parent-enfant, avec ses profonds liens affectifs, sa dépendance caractéristique d'un côté et l'acceptation d'un rôle autoritaire et responsable de l'autre. Le lien parent-enfant implique une permanence et une complète dévotion sous-jacente qui ne font pas partie de la meilleure relation d'aide.

De même, la relation d'aide n'est pas une relation d'ami. Ce lien a pour caractère essentiel une complète réciprocité: une compréhension mutuelle, donner et recevoir. La relation d'aide n'est pas non plus la relation de maître-élève typique, qui implique un statut supérieur et un statut inférieur, qui suppose que l'un enseigne tandis que l'autre apprend, qui se fie complètement à des processus intellectuels. Elle n'est pas non plus une thérapeutique basée sur une relation médecin-patient, avec les caractéristiques du diagnostic médical et le conseil autoritaire de la part du médecin, l'acceptation soumise et la dépendance de la part du patient. On pourrait allonger la liste. Par exemple, la relation d'aide n'est pas la relation entre deux camarades de travail, bien qu'elle y participe par certains côtés. Elle n'est non plus ni la relation de chef à subordonné, ni celle de prêtre à paroissien.

En bref, la relation d'aide représente un genre de lien social qui diffère de tous ceux que le client a éprouvés jusque-là. Souvent des parties importantes des premières entrevues sont consacrées à des essais variés pour comprendre ce type différent de relations humaines et en faire l'épreuve. L'aidant doit reconnaître cela s'il veut maîtriser efficacement la situation.

#### **2.2.6.2. Aspects fondamentaux de la relation thérapeutique**

Après cette description de la relation thérapeutique, en termes négatifs, comment pouvons-nous la caractériser dans une terminologie définie positive? Comment dire ce qu'elle est plutôt que ce qu'elle n'est pas? Il semble qu'il existe au moins quatre qualités bien déterminées caractérisant l'atmosphère de l'aide psychologique la plus utile. Nous les décrivons en fonction de la situation que le psychologue s'efforce de créer.

C'est d'abord chez l'aidant une chaleur et une émotion sympathique qui rendent la relation possible, et qui se développent graduellement en une relation affective plus profonde du point de vue de l'aidant, cependant, cette relation est contrôlée d'une façon précise, de lien affectif à des limites déterminées. Elle s'exprime d'abord à un intérêt authentique pour le client et son acceptation en tant que personne. L'aidant reconnaît sincèrement que dans une certaine mesure, il s'implique émotionnellement dans cette relation. Il ne prétend pas être un surhomme et au-dessus des possibilités d'une telle implication. Il est suffisamment sensible aux besoins du client, cependant, pour contrôler sa propre identification, de façon à servir au mieux les intérêts de celui qu'il doit aider. D'abord, il évitera l'attitude exprimée dans la description suivante de l'analyste : « Le patient s'implique émotionnellement avec l'analyste et l'analyste essaie de voir le patient avec un minimum d'émotion. L'analyste doit apparaître psychologiquement fort, juste, et comprenant très bien les faiblesses humaines. » Le bon

thérapeute reconnaîtra que l'attitude qui vient d'être décrite ferait de lui un décourageant poseur prétentieux. Il fera mieux d'avouer que dans une certaine mesure, il est lui-même émotionnellement impliqué, mais que cette implication doit strictement se limiter au bien du patient. Il évite ainsi l'autre extrême, qui pourrait être illustré par ce dernier entretien thérapeutique avec une petite fille de 8 ans, rejetée et sevrée d'affection.

Au milieu du jeu plutôt inhibé et sans but de la petite fille, le thérapeute dit : « Esther, voulez-vous que je vous dise quelque chose ? » Esther manifesta son intérêt, et elle regarda par la fenêtre, remarqua des hommes qui marchaient au loin, et dit : « savez-vous où mon oncle travaille ? »

Le thérapeute essaie ici de forcer l'enfant à accepter une relation affective à laquelle elle n'est pas préparée, et que selon toute probabilité, le thérapeute n'est pas capable de rendre bonne. Il adoptera une conduite plus sage si, évitant les extrêmes de la réserve et de la sur-implication, il crée un lien caractérisé par la chaleur, l'intérêt, l'émotion sympathique et un degré clairement et nettement limité d'attachement affectif.

La seconde qualité de la relation d'aide est sa permissivité en ce qui concerne l'expression des sentiments. Par le fait que l'aidant accepte ce qu'il dit, par l'absence complète d'attitudes morales ou de jugements, par l'attitude de compréhension qui imprègne l'entretien, le client en vient à réaliser que tous ses sentiments et attitudes sont exprimables. Aucune attitude n'est trop agressive, aucun sentiment n'est trop coupable ou honteux pour être exprimé dans la relation. Haine du père, sentiments de conflit de poussées sexuelles, remords sur des actes passés, répugnance à venir à la séance, antagonisme et ressentiment à l'égard du thérapeute, tout peut être exprimé. De ce point de vue, la relation, thérapeutique diffère d'une façon très prononcée des autres relations de la vie ordinaire. Elle offre un lieu où le client peut apporter dans la situation, aussi rapidement que ses inhibitions le lui permettent, toutes les impulsions interdites et toutes les attitudes inavouées qui compliquent sa vie.

De même qu'il y a cette complète liberté d'expression des sentiments, de même il y a des limites déterminées qui s'imposent au client au cours des entretiens thérapeutiques, limites qui permettent de donner une forme à l'entretien, et que le client peut utiliser pour progresser dans la conscience de lui-même. Ces limites thérapeutiques constituent le troisième aspect important de la situation d'aide. Prenez par exemple, la question du temps. Le client est libre de venir au rendez-vous ou de la manquer, de venir à l'heure ou en retard, d'utiliser l'heure en conversations utiles de manière à éviter ses problèmes réels, ou de l'utiliser de manière

constructive. Il y a une limite cependant : il n'est pas libre de s'imposer à l'aidant et d'obtenir plus de temps, quelle que soit la manière dont il s'y prend. Il n'est pas rare que le client attende le dernier moment de l'heure d'entretien pour mettre sur le tapis une question importante vitale, demandant ainsi implicitement plus de temps. Le petit enfant est là-dessus plus direct et annonce qu'il restera deux heures au lieu d'une. Il est plus sage, cependant, pour l'aidant, de maintenir l'horaire prévu. Lorsque la situation est bien structurée, le client peut l'utiliser beaucoup plus efficacement.

Il y a aussi d'autres limites. Avec le jeune enfant dans la situation de thérapie par le jeu, il y a complète liberté d'exprimer quelque type de sentiment que ce soit, mais certaines limites grossières sont à ne pas dépasser. Il peut écraser des figurines d'argile, casser des poupées, crier, répandre de l'eau, mais il ne peut pas jeter des matériaux par la fenêtre, ni porter ses activités destructrices dans le hall ou dans d'autres bureaux. Il peut mettre en pièces l'effigie du thérapeute, mais il ne doit pas s'attaquer à la personne du thérapeute. En bref, la liberté la plus complète est donnée à la personne d'exprimer ses sentiments et de faire face à elle-même. Il n'y a pas, cependant, liberté de blesser les autres en transformant en actes toutes ses impulsions. Il est souvent fascinant de voir l'enfant explorer tous les aspects de la situation thérapeutique, de découvrir quelles en sont les limites. Nous faisons une grande erreur si nous croyons que les limites sont un obstacle à la situation thérapeutique un microcosme dans lequel le client peut affronter tous les aspects de base qui caractérisent une vie dans sa totalité, y faire face ouvertement, et s'y adapter.

Une quatrième caractéristique de la relation d'aide est qu'elle est exempte de toute forme de pression ou de coercition. Le psychologue habile s'abstient d'introduire dans les situations thérapeutiques ses désirs, ses réactions ou ses penchants personnels. L'heure appartient au client, et non pas au psychologue. Conseiller, suggérer, presser de suivre tel type de conduite plutôt que tel autre n'est pas à leur place dans la thérapie. C'est le principe positif qui permettra la croissance et le développement de la personne, pour le choix conscient et pour une intégration autonome. C'est dans cette qualité du sol que peut avoir lieu croissance. C'est sans aucun doute par cette quatrième caractéristique que la relation thérapeutique diffère le plus nettement des relations habituelles de la vie chaque jour, en famille, à l'école et dans le milieu du travail.

Nous avons parlé de cette relation telle que la voit l'aidant, telle qu'il essaie de la développer dans des situations de l'aide psychologique. Le client, de son point de vue, même

s'il ne peut pas être conscient au début de tous ces éléments, répond effectivement à cette ambiance libérée de toute approbation ou désapprobation morales. Il découvre qu'il n'a plus besoin de ses défenses excessives sympathies dans la complaisance et l'éloge. Il découvre que le psychologue pas plus qu'il ne lui donne un soutien immérité, ne lui oppose un antagonisme fâcheux. En conséquence, départie de ses mécanismes de défense et de ses surcompensations qui lui permettaient d'affronter le monde en général. Dans la situation thérapeutique, il peut évaluer ses impulsions et ses actions, ses conflits et ses choix, ses modèles passés et ses problèmes présents, avec beaucoup plus d'exactitude parce que, d'un côté, il est libéré de la nécessité de se protéger d'une attaque, et que, de l'autre côté, il est à l'abri d'une confiance trop complaisante. Que l'individu réponde affectivement à ces éléments de la situation d'aide deviendra évident dans la discussion des phases de clôture de la thérapie, au cours desquelles la personne aidée exprime verbalement souvent la façon dont l'ambiance des entretiens a été pour elle une expérience unique.

### **2.2.6.3. La structuration dans la relation d'aide**

Puisque la situation thérapeutique est si nettement distincte des autres relations de la vie, on peut alors se demander comment le client prend connaissance de sa structure et comment il en vient à reconnaître ses vraies qualités. Dans une certaine, la structure de la situation se définit par ce qui ne se produit pas. On ne donne pas de jugements moraux ; on n'y ressent pas de pression pour suivre certaines lignes de conduite. D'autres éléments tels que la sympathie du conseiller, sont éprouvés plus que verbalisés. L'aidant pourtant intervient souvent pour hâter la structuration de la situation, en la définissant au client d'une façon ou d'une autre.

La pratique de l'orientation scolaire dans les établissements scolaires a besoin d'une psychothérapie centrée sur le client, puis, ou une Approche Centrée sur la Personne (ACP). C'est une thérapie verbale qui s'appuie sur le processus relationnel thérapeute - client et sur la capacité de réalisation du client. L'approche centrée sur la personne considère que le patient possède en lui la solution à son problème ainsi que les ressources nécessaires pour le résoudre. Le thérapeute (le CO) va ainsi instaurer une relation authentique dans un climat sécurisant « fait d'attitudes psychologiques facilitatrices » permettant à son client d'exprimer son vécu actuel et d'accéder à ses ressources. Le CO face au client, doit donc travailler avec l'empathie, la congruence l'acceptation positive inconditionnelle, la présence, l'écoute, le respect chaleureux et authenticité. Ce travail doit donc se faire dans un cadre thérapeutique précis

c'est-à-dire l'ensemble des conditions pratiques et psychologiques qui, ajustées aux possibilités du patient, permettent un processus ou une relation à visée thérapeutique. Ce sont des éléments fixes non rigidifiés - un espace, un rituel, des repères temporels, des règles et seuils -, mais également des personnes, un objectif, une ambiance et surtout une conception, celle de l'esprit dans et à partir duquel se fait le soin. C'est ce que s'attelle à développer les théories présentées dans ce chapitre. Il a présenté deux théories : la TSCOSP et la théorie de l'ACP qui sont capitales pour mieux comprendre le sujet. Nous abordons à présent le chapitre sur la problématique.

Ce chapitre a présenté deux théories : la TSCOSP et la théorie de l'ACP qui sont capitales pour mieux comprendre le sujet. Nous abordons à présent le chapitre sur la problématique.

## CHAPITRE 3 : REVUE DE LA LITTÉRATURE

La tâche dans ce chapitre consiste à élaborer une grille de lecture théorique qui va permettre de lire les résultats de la recherche. C'est la principale fonction de ce chapitre dont les principales articulations sont : l'approche définitionnelle des concepts clés de d'étude et la recension des écrits (revue de littérature) en lien avec le problème étudié.

### 3.1. APPROCHE DÉFINITIONNELLE DES CONCEPTS

Selon Durkheim (1968), « le savant doit toujours définir les choses dont il traite, afin que l'on sache et qu'il sache de quoi il est question. » C'est dans ce sens, et dans le souci d'éviter toute ambiguïté conceptuelle, que nous tentons au fur et à mesure de définir les expressions : pratique de l'orientation scolaire, choix de la filière d'étude, activités de formation, services adaptés et activités administratives et de recherche.

#### 3.1.1. Pratique de l'orientation scolaire

Cette expression a deux notions clés : pratique et orientation scolaire. Nous allons définir à tour de rôle chaque notion avant de lier les deux.

##### **Pratique**

D'après le Larousse (2009 : 636), la pratique est une « application, une mise en action des règles et des principes d'un art ou d'une science. Pour Catinaud (2015, p. 31) « Une pratique représente un ensemble d'actions concrètes, que les individus réalisent dans leur quotidien de manière ordinaire et répétée et qui sont pourvues d'un sens particulier en fonction de l'espace sociale où elles apparaissent ». Pour se familiariser avec la pratique, cinq éléments sont à considérer :

1. La pratique est différente de l'action. Leur lien est encore obscur (l'action est-elle une mise en application d'une pratique dans des circonstances particulières, ou la pratique est-elle une forme d'action spécifique ?).
2. La pratique a pour l'instant à voir avec plusieurs choses différentes : des habitudes, des actions régulières, des dispositions (compétences) à agir, des activités, des manières de faire.

3. Les pratiques se manifestent – tout du moins du point de vue des individus qui les réalisent – dans des contextes apparemment routiniers, ordinaires et familiers. La pratique semble donc également entretenir un lien privilégié avec la quotidienneté des vécus humains.

4. Plus généralement, nous nous sommes rendu compte que l'on pouvait éprouver une certaine difficulté à parler théoriquement des pratiques. La conceptualisation des pratiques tend en effet à fixer les pratiques, à transformer en quelque chose de stable. Ceci entérine par conséquent une séparation entre l'objet conceptuel (la pratique X) et la réalisation concrète et dynamique des pratiques.

5. La théorie de Bourdieu est comme une étude des « manières de faire » (habitus) des individus et des déterminants sociaux qui permettent d'expliquer l'émergence et la reproduction de ces « manières de faire » (ainsi qu'une réflexion épistémologique sur nos moyens de les aborder et de les étudier scientifiquement). La pratique est donc visible à travers ces manières de faire locales et instanciées, mais seulement indirectement à travers les questions qui l'entourent, les entités auxquelles elles se rapportent, et les logiques qui la produisent : l'habitus, les champs, les incorporations des normes sociales (Catinaud, 2015 pp. 28-29).

### **Orientation scolaire**

D'après le Dictionnaire Larousse (2009), l'orientation est l'action d'orienter, de diriger, de guider quelqu'un, de lui indiquer la direction à prendre. S'orienter selon John L. Holland (1959-1997), c'est faire un choix professionnel en tenant compte de l'expression de notre personnalité, de nos motivations, de nos connaissances et de nos aptitudes. Et Donald E. Super (1963, dans Bujold 1989) de renchéir en ces termes : s'orienter c'est transposer le concept de soi (l'image de soi, ce que l'on est) en termes professionnels (ex. sous forme d'occupation).

MINESEC (2020, pp.4-5) définit l'orientation comme l'ensemble des pratiques éducatives permettant à l'élève de s'outiller aux fins de mieux se connaître, connaître les milieux de formation et d'emploi et gérer les transitions inévitables non seulement de sa personne mais aussi de la vie. Le programme d'études de l'orientation conseil vise le développement chez l'apprenant, de la connaissance de soi et des facteurs susceptibles de perturber sa personnalité ainsi que l'acquisition des méthodes et techniques d'apprentissage scolaire et d'insertion professionnelle. (...) On promeut désormais l'autonomie de l'individu et sa capacité à se faire un destin. Pour cela il doit être accompagné et éduqué à la prise de

décision personnalisée. Cette tâche est désormais confiée au Conseiller d'Orientation qui a la charge de faire de l'élève l'architecte sinon le co-architecte de son destin scolaire, professionnel et social.

L'orientation scolaire est l'action qui vise à aider les apprenants à prendre des décisions en toute connaissance de cause face à des choix de séries, filière, d'option, d'occupation, de métiers, style de vie, etc.

L'orientation scolaire est aussi appelée l'orientation conseil. C'est un processus éducatif de type continu visant à aider l'élève à choisir lui-même la formation la plus conforme à ses aptitudes, à ses goûts et intérêts, à s'y adapter et à résoudre éventuellement les problèmes comportementaux, psychologiques, personnels, relationnels et sociaux en vue de son plein épanouissement personnel et son insertion dans la vie en conformité avec les besoins du pays et de ses perspectives de progrès économique, social et culturel, (UNESCO, 1990 ; Kengne Tenekeu, 2019).

L'orientation scolaire selon WAFING FOTSA (2009, p.15), est en même temps une discipline et une pédagogie, visant à baliser et à canaliser les compétences des apprenants et leur aspiration vers un avenir socioprofessionnel. L'orientation scolaire dans ce sens, tient en même temps compte des possibilités individuelles et des besoins collectifs relatifs à l'emploi et à la formation professionnelle. Ainsi approchée, l'orientation se situe à l'articulation de l'éducation, de la pédagogie, de la taxonomie et de la didactique. Elle suppose en même temps une gestion de l'information sur les formations et sur les débouchés, fonde leur mise en application dans le cadre des singularités. Ainsi, l'orientation scolaire met à contribution la motivation des apprenants dans la perspective de la réalisation de leurs projets professionnels. Certains auteurs insistent sur la place primordiale de l'information scolaire, définie comme

L'information sur les métiers et les études, mais aussi le choix de diriger un élève vers l'enseignement professionnel, le faire redoubler, lui suggérer telle ou telle option dans l'enseignement technique ou général. Au sortir de l'enseignement secondaire, en fonction de l'orientation, des portes seront ouvertes et d'autres parfois définitivement fermées. (Seron, 2007 : 5).

Pour Guichard et Huteau (2007 : 316), l'orientation scolaire est l'ensemble des processus psychologique, psychosociaux et sociaux qui font que les jeunes scolarisés sont affectés à certaines filières de formations plutôt que d'autres.

Dans le cadre de notre étude, la pratique de l'orientation scolaire est un ensemble d'action concrète, que les individus réalisent dans leur quotidien de manière ordinaire et répété et qui sont pourvues d'un sens particulier en fonction de l'espace sociale où elles apparaissent suivant les principes des séances de l'orientation scolaire qui se veut comme un processus éducatif de type continu visant à aider l'élève à choisir lui-même la formation la plus conforme à ses aptitudes, à ses goûts et intérêts, à s'y adapter et à résoudre éventuellement les problèmes comportementaux, psychologiques, personnels, relationnels et sociaux en vue de son plein épanouissement personnel et son insertion dans la vie en conformité avec les besoins du pays et de ses perspectives de progrès économique, social et culturel à l'aide d'un professionnel d'orientation.

Autrement dit, la pratique de l'orientation scolaire est l'ensemble des pratiques éducatives permettant à l'élève de s'outiller aux fins de mieux se connaître, connaître les milieux de formation et d'emploi et gérer les transitions inévitables non seulement de sa personne mais aussi de la vie. Le programme d'études de l'orientation conseil vise le développement chez l'apprenant, de la connaissance de soi et des facteurs susceptibles de perturber sa personnalité ainsi que l'acquisition des méthodes et techniques d'apprentissage scolaire et d'insertion professionnelle. (...) On promeut désormais l'autonomie de l'individu et sa capacité à se faire un destin. Pour cela il doit être accompagné et éduqué à la prise de décision personnalisée. Cette tâche est désormais confiée au Conseiller d'Orientation qui a la charge de faire de l'élève l'architecte sinon le co-architecte de son destin scolaire, professionnel et social.

Aussi, dans ce travail, la pratique de l'orientation scolaire est le travail des conseillers d'orientation dans les établissements scolaires au Cameroun proposée par le MINESEC (2009) dans le *Cahier des charges du conseiller d'orientation au Cameroun* à savoir : les activités de formation (« Apprendre à apprendre (orientation scolaire) », « Apprendre à vivre (orientation personnelle et orientation sociale) », « Apprendre à travailler (orientation professionnelle) »), de recherche et administrative et les services adaptés.

### **3.1.2. Choix de la filière d'étude**

Il est question de définir cette expression en trois compartiments : le choix, la filière d'étude et le Choix de la filière d'étude.

## **Le choix**

Mpome (2018) propose une série de définitions complètes sur le mot choix, tirées de la philosophie, la psychologie, d'Akanse (2002) et des dictionnaires.

D'une manière générale, le mot « choix » est dérivé du verbe choisir et signifie l'action de retenir une possibilité parmi tant d'autres. De ce point de vue, le choix est une action « libre ». Le dictionnaire Encyclopédique Quillet (1995) le définit comme la préférence volontaire donnée à une personne, sur une ou plusieurs autres. Parce qu'il est libre, le choix est volontaire.

Pour la philosophie, le mot « choix » désigne « d'une part l'acte par lequel on se détermine par une chose plutôt que pour une autre et d'autre part le résultat de cette détermination » Dictionnaire Encyclopédique Quillet (1995). La question est de savoir si un individu effectue des choix librement ou déterminé renvoie au problème de l'existence ou non du libre arbitre. Donc avoir un choix suppose qu'on puisse en même temps faire ou ne pas faire une chose.

Sur le plan psychologique, le choix est un processus qui déclenche l'activité mentale à l'issue de laquelle il y a une prise de décision. L'individu en situation de choix fait interagir les stimuli externes et les stimuli internes. Les stimuli externes sont ceux provenant d'expériences vécues par l'individu dans son milieu et qui ressurgissent sous forme de réminiscences pour servir de référence à la résolution d'un problème posé. Les stimuli internes, quant à eux, reflètent les goûts, les intérêts, les plaisirs et les déplaisirs. L'interaction entre le sujet et le milieu permet de saisir l'influence de la culture dans l'acte choisi.

Akanse (2002) pense même que l'on choisit en fonction des valeurs, des opinions et des normes communément admises par son groupe d'appartenance et parfois de son groupe de référence. Cette influence de la culture fait du choix, un acte où intervient, certes la volonté de l'individu, mais les conditions de réalisation du choix sont fonction du contexte environnemental et dans le cas de notre étude, font référence au choix de la filière d'étude au lycée bilingue d'Ekounou.

Sur le plan professionnel, d'après le Dictionnaire actuel de l'éducation (1993), le choix est une décision qui dépend en général de l'intérêt, de l'habileté et des qualifications propres à chacun tout en étant également soumis aux vacances de postes sur le marché de l'emploi, aux perspectives de carrières et aux autres conditions de travail dans leur ensemble.

## **Filière**

Pour Larousse, la filière est l'ensemble des études différenciées permettant aux élèves ou aux étudiants de s'orienter vers des activités, des professions différentes. Dans le domaine de l'éducation, la filière désigne un parcours pluriannuel de formation (initiale ou continue) mettant en jeu une trajectoire type, un cursus scolaire et académique. Au lycée bilingue d'Ekounou, le cursus scolaire de l'élève passe soit par les filières (séries) littéraires et scientifiques pour la section anglophone et francophone, soit par la filière (séries) bilingue spéciale pour la section francophone.

Pour Mezo'o (2019), le choix de la filière d'étude est un comportement d'orientation important de l'apprenant. Ce choix doit se faire en toute connaissance de cause, c'est-à-dire en tenant compte du projet scolaire et du projet professionnel, des aptitudes de l'élève, de ses aspirations, de son environnement économique, etc.

Dans la pratique quotidienne de l'orientation, l'on observe que le choix de la filière d'étude (choix d'orientation) semble se faire de façon hasardeuse c'est-à-dire non réaliste par certains clients (élèves) dont le comportement est influencé par le suivisme ou motivé par des interférences familiales négatives de certains parents qui imposent une filière d'étude ou une profession à leur enfant au grand damne de la liberté et du droit à l'autodétermination de l'apprenant si cher à l'orientation. Il s'agit là d'un « choix forcé ». Par contre, d'autres apprenants, soucieux de leur avenir, semble avoir un comportement d'orientation réaliste c'est-à-dire conséquent. Leur choix d'orientation se fait en toute connaissance de cause et n'hésitent pas souvent à recourir au CO pour avoir toutes les informations susceptibles de le déterminer dans les options dans lesquelles ils voudraient s'engager. Il s'agit là d'un « choix libre ». Certains exercent une influence positive sur le choix d'orientation ou sur le projet scolaire et professionnel de leur enfant ( Mezo'o, 2019).

Le choix de la filière d'étude est l'aboutissement du processus de prise de décision et le résultat de la détermination du choix raisonné de la série sur l'ensemble des études différenciées permettant à des élèves du lycée bilingue d'Ekounou de s'orienter vers un cursus scolaire et académique.

### **3.1.3. Activités de formation**

Elles font partie des types d'activités prescrites par le MINESEC (2009) au sein d'un établissement scolaire. Dans ce document, il s'agit de doter l'élève d'un savoir et d'un savoir-

faire utiles à son adaptation au milieu scolaire, la connaissance de soi, la prise de décision, l'élaboration d'un projet scolaire, l'exploration des débouchés professionnels et la préparation à un métier ou à une profession.

C'est un programme d'étude organisé en fonction du niveau d'instruction des élèves. Il sera dispensé au moyen :

- d'activités en classe (enseignement donné en classe en matière de conseil en orientation)
- d'activité de groupe (activités de groupes structurés portant sur le conseil en orientation : conférences, tables rondes, pièces de théâtre, carrefour métiers, focus-group, causeries éducatives, etc.)

#### **3.1.4. Activités administratives et de recherche**

Le conseiller d'orientation en service dans un établissement scolaire est soumis aux obligations d'ordre administratif et de recherche en psychologie appliquée. MINESEC (2009) propose les activités de recherche suivantes : l'élaboration des monographies sur les formations et les métiers de la localité ; l'étude du rendement scolaire et les tendances d'orientation dans l'établissement ; l'exploitation de la fiche d'orientation en classe de terminale et des données issues de l'évaluation psychométrique et du counseling ; et la participation aux projets de recherche initiés par les services départementaux, régionaux et centraux en charge de l'Orientation Scolaire ; et administratives : la participation aux différents conseils d'établissement, participation aux différentes réunions organisées par les responsables départementaux et régionaux des enseignements secondaires, l'élaboration du tableau de bord de l'établissement scolaire (données statistiques), la rédaction des rapports d'activités, le suivi et l'encadrement des élèves stagiaires de l'Ecole Normale Supérieure, le suivi de la mise en œuvre des textes réglementaires en matière d'orientation-conseil dans l'établissement scolaire, la participation à l'élaboration de l'emploi du temps de classe avec les Censeurs ou les Chefs de travaux.

### **3.1.5. Services adaptés**

MINESEC (2009) propose quatre services adaptés :

#### **- L'évaluation psychologique**

D'une manière générale, l'évaluation psychologique vise à répondre aux orientations stratégiques ci-après : remédier aux difficultés scolaires, contribuer à la formation de la personnalité et assurer l'insertion socioprofessionnelle.

Pour ce faire, elle a recours à de nombreux tests. Leur utilisation permet d'une part d'harmoniser les pratiques et les contenus et d'autre part d'évaluer le rendement des activités d'orientation scolaire. Les tests psychologiques sont à caractère psychométrique et clinique. L'objectif étant d'explorer les aptitudes afin de l'aider à faire des choix scolaires et professionnels judicieux.

#### **-Le counseling**

Le counseling, encore appelé entretien d'aide est un processus de communication de face à face par lequel une personne est aidée à exprimer ses problèmes, à identifier les solutions possibles, à prendre des décisions conséquentes et à leur donner une suite. L'objectif étant d'aider les élèves grâce aux techniques d'entretien d'aide, à affronter leurs problèmes d'ordre physique, scolaire, affectif, personnel ou social en leur offrant une voie vers la prise de décision et la résolution de leurs problèmes en étroite collaboration avec d'autres services spécialisés.

#### **-L'appui aux équipes pédagogiques et éducatives**

L'objectif ici est d'amener les membres des équipes pédagogiques et des équipes éducatives à mieux percevoir le rôle du conseiller d'orientation et son apport dans l'épanouissement et la réussite scolaire de l'élève.

#### **-L'assistance aux parents d'élèves**

Elle consiste à sensibiliser les parents sur les problèmes des jeunes (personnels, sociaux et éducatifs) pour les amener à aider leur enfant à s'impliquer dans le travail scolaire ; améliorer leur compréhension des problèmes rencontrés par leurs enfants ; contribuer à la maturation des choix scolaires et professionnels de leurs enfants ; créer un environnement favorable aux études, en assurant un équilibre entre les activités scolaires et extrascolaires.

L'objectif étant d'amener les parents à jouer un rôle adéquat dans l'orientation scolaire et professionnelle de leurs enfants.

Une fois les concepts définis, nous allons maintenant nous intéresser à la revue de la littérature.

## **3.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE**

Selon Aktouf (1987, p.55), la revue de littérature c'est « l'état des connaissances sur un sujet, c'est en fait un inventaire des principaux travaux effectués sur un thème. C'est une étape qui permet à partir des travaux étudiés d'envisager de nouvelles orientations ».

La revue de la littérature offre un survol et une évaluation critique d'un ensemble d'ouvrages liés à un sujet ou problème de recherche. Cette revue de littérature regroupe les travaux relatifs d'une part à la pratique de l'orientation scolaire et d'autre part sur le choix des filières des élèves.

### **3.2.1. La pratique de l'orientation scolaire**

La Loi n° 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun de 1998 stipule que: « Les activités d'orientation et de psychologie scolaires s'effectuent au cours de la scolarité de l'enfant à tous les niveaux d'enseignement » (Article 9). Le secteur éducatif de l'orientation (scolaire) est le troisième pilier de l'éducation après la pédagogie et l'administration scolaire (Okene, 2009). Pour Huteau et Guichard, l'orientation scolaire est l'ensemble des processus psychologique, psychosociaux et sociaux qui font que les jeunes scolarisés sont affectés à certaines filières de formations plutôt que d'autres. Lorsque ces filières sont peu différenciées et que leurs objectifs dominants concernent essentiellement la formation générale, l'orientation scolaire se distingue assez nettement de l'orientation professionnelle. Ce n'est plus le cas lorsque les filières se spécifient et préparent préférentiellement à certains groupes de professions plutôt qu'à d'autres. Les orientations scolaires sont alors, en fait, des orientations professionnelles. Bien que fréquente, la distinction entre l'orientation, avec ses connotations positives lorsqu'elle n'est pas imposée, qui évoque la liberté, et la sélection, généralement connotée négativement et qui évoque la contrainte, est toute relative. Si les sujets émettent bien des choix d'orientation, l'institution qui les valide procède à une sélection qui peut être plus ou moins sévère. La population scolaire étant répartie entre des filières d'inégale valeur quant aux bénéfices que l'on peut

escompter et tirer de leur fréquentation, les processus d'orientation peuvent être décrits comme des processus de sélection (2007, pp. 316-317).

Le système éducatif camerounais a une organisation formelle du parcours scolaire, académique et professionnel. Il est le fruit de l'héritage colonial. Le système éducatif camerounais est régi par la Loi n° 98/004 du 14 Avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun. Selon l'Article 15 de ladite loi, le système éducatif camerounais est subdivisé en deux sous-systèmes : le sous-système anglophone et le sous-système francophone. Les Articles 16 et 17 organisent ces sous-systèmes en cycles et filières ainsi qu'il suit : le préscolaire, le primaire, le post primaire, le secondaire et le normal.

L'enseignement maternel d'une durée de deux (2) ans ;

L'enseignement primaire d'une durée de six (6) ans ;

L'enseignement secondaire d'une durée de sept (7) ans ;

L'enseignement post-primaire d'une durée de deux (2) ans ;

L'enseignement normal d'une durée de deux (2) à trois (3) ans ;

La formation professionnelle d'une durée d'un (1) ans.

Ces Articles 16 et 17 organisent l'enseignement secondaire en deux cycles dont le premier dure cinq (5) ans et le second deux (2) ans. Cette organisation n'est pour le moment appliquée que dans le sous-système anglophone. L'enseignement secondaire dans le sous-système francophone comprend un premier cycle qui dure quatre (4) ans et un second qui dure trois (3) ans. La mise en application de la loi d'orientation de 1998 permettra l'harmonisation de la durée des cycles dans les deux sous-systèmes.

Le premier cycle secondaire général anglophone est sanctionné par le « General Certificate of Education Ordinary Level (GCE O/L) » et par le BEPC dans le sous-système francophone. Le second cycle est sanctionné par le « General Certificate of Education Advanced Level (GCE A/L) » dans le sous-système anglophone et par le Probatoire et le Baccalauréat dans le système francophone.

Ainsi, plusieurs auteurs ont travaillé sur la question liée à la pratique de l'orientation scolaire. Ils se sont interrogés sur le début de la pratique d'orientation au Cameroun.

## **. L'histoire de la pratique de l'orientation scolaire au Cameroun de 1945 à 2021**

Les débuts de la pratique de l'orientation au Cameroun font l'objet des travaux de Bomda (2021). D'après cet auteur, c'est en 1945 que fut créé dans la ville de Douala, en zone sous-tutelle française, le premier service psychotechnique rattaché à la Direction des travaux publics du Cameroun oriental. Comme en France, à l'époque, « l'orientation (dans ses début) était donc explicitement inscrite dès son origine dans une logique de correspondance entre la formation suivie et l'emploi recherché » (Dutercq et al., 2018, P.6). Par la suite, à l'initiative des Nations Unies et de l'UNESCO en l'occurrence, les différents experts impliqués étaient soit français, soit francophones (Couvert, 1968 ; Houyoux, 1971). S'il en fut ainsi en 1949 (cf. Arrêté No 4192 du 26 Décembre 1949 du Gouverneur local du Cameroun oriental créant un Centre de Psychologie, d'orientation et de Sélection Professionnelle rattachée à l'inspection Général du Travail), dix-neuf (19) ans plus tard, l'étude de la faisabilité et de mise en place du système camerounais d'IOSP fut confiée derechef à un Français (Couvert, 1968). Entre 1964 et 1984, même en zone anglophone (Buea et Bamenda), les coopérants français étaient aux commandes des Bureaux d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle. On remarquera en effet que les premiers opérateurs psychotechniciens (de 1968 à 1982) et après eux les premiers CO camerounais formés à l'international, précisément à l'INETOP de Paris (1975-1982), le furent grâce aux Fonds d'aide de la coopération et de l'assistance française. Il en sera de même des premiers CO formés sur le sol Camerounais (Bomba, 2008).

Rendu à son deuxième plan quinquennal de développement (entre 1966-1971), il fut créé au Service de la planification et des Programmes du Ministère fédéral de l'Education, de la Jeunesse et de la Culture un Bureau d'orientation et de documentation devenu le 12 juillet 1968 le Bureau d'orientation scolaire et Universitaire (Houyoux, 1971). L'expert français des Nations Unies, Couvert (1968), à qui incombait la tâche de formation du personnel recommanda : « le détachement du Cameroun par l'Assistance Technique française de quatre conseillers d'orientation scolaire et professionnelle (militaires de la Coopération Technique détachés pendant dix-huit mois) qui assisteraient l'expert des Nations Unies. Ces techniciens auraient la charge des centres d'orientation de Douala, Buea, Garoua et Bafoussam, l'expert résident à Yaoundé » (Couvert, 1968, P. 18). Cependant, dans la partie orientale (de la langue anglaise), et notamment à Buea, la condition était que « le Service de la Planification et des Programme puisse être enrichi des traducteurs en nombres suffisants » (Couvert, 1968, P. 5).

Après la réunification des deux Cameroun, en 1972, la pratique française de l'orientation s'imposa. Autant qu'en France d'alors, l'orientation au Cameroun fédéral connut au moins deux grandes périodes : une première phase dite « adéquationniste » ou

« diagnostique-pronostique » et une seconde dite éducative (Danvers, 1988, 1994 ; Dutercq et al., 2018 ; Guichard & Huteau, 2006). Les pratiques à l'anglaise sur le plan éducatif (Bessy, 2000) qu'en matière d'offre des services d'orientation scolaire (Chevaillier, 2005) sont absentes de la littérature camerounaise consultée. Pourtant le sous-système éducatif qui y est dominant est anglo-saxon.

Les travaux préparatoires du Troisième plan quinquennal (1971-1976) confortèrent la centralisation administrative des décisions en matière d'IOSP. Le Ministre fédéral de l'éducation, de la culture et de la formation professionnelle, disposait alors d'un dossier d'orientation scolaire pour les élèves des classes de troisièmes et de terminale de l'année 1969-1970. Bien qu'incomplets d'un point de vue strictement technique, ces dossiers permettaient néanmoins de connaître les aptitudes intellectuelles des élèves et aussi les formations qu'ils pouvaient embrasser avec le minimum de chance de succès. L'orientation des élèves et étudiants se devaient de « cadrer avec les objectifs fixés par le plan quinquennal de développement » (art.9 du Décret No 74-406 du 24/04/1979 organisant le Ministère de l'éducation nationale). De fait, il était attendu du Délégué régional du Plan et de l'Aménagement du Territoire « d'éclairer les commissionnaires (de pré-orientation universitaire) sur les orientations et prévisions du plan en matière de la valorisation des ressources humaines et de développement des différents secteurs et branches d'activités économiques » (Lettre circulaire No 61/G/59/MINEDUC/0016/MESIRES du 05 Décembre 1979 précisant les modalités techniques et pratiques de fonctionnement des commissions provinciales de pré-orientation universitaire).

Pour Kemtchuain Tague et Bomda, (2015), l'histoire de la pratique de l'orientation scolaire à travers le monde, et plus précisément en France de qui le Cameroun hérite ses services d'orientation scolaire et professionnelle (Danvers, 1988 ; Guichard & Huteau, 2006), indique qu'on est passé du « comment bien conseiller et bien sélectionner les jeunes pour qu'ils puissent s'intégrer dans des apprentissages professionnels où leurs chances de réussite sont maximales [...] » (Guichard, 2006, p. 9) au « Long Life designing for career construction » (Savicksa & al., 2009). Dans cette nouvelle perspective, l'orientation cesse d'être diagnostique et prescriptive pour devenir une éducation à l'orientation tout au long de la vie, tant sur le plan personnel, social que professionnel, et pour laquelle le conseil et l'accompagnement sont centraux (Schlossberg, 2005).

En Afrique subsaharienne en général et au Cameroun en particulier, en dépit de l'adoption de la philosophie nouvelle des services d'orientation, la problématique de l'orientation scolaire et professionnelle se pose en termes de méthodologie d'harmonisation individus-filière de formation, filières de formation-métiers et individus-filières de formation-métier (Bomda, 2014). La rareté des emplois formels obligeant, 10 % au Cameroun contre 90 % d'informel (Institut National de la Statistique, 2011), faute de voir les aînés réussir par l'école, l'individu est obligé d'opter pour une profession dans l'optique de survivre, cela même en dépit de nombreuses années de formation. La pauvreté, le chômage et surtout le manque d'informations précises et pertinentes sur le marché du travail local (Hansen, 2011) semblent aggraver la situation.

Par ailleurs, dans les pays à revenu faible comme c'est le cas du Cameroun, les structures d'orientation professionnelle restent encore méconnues de la majorité des composantes du système éducatif et surtout des familles (Bomda & al., 2010) ; Bomda, 2014). L'impression qu'on a au Cameroun est que l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle paraît être la chose la mieux partagée par l'ensemble de la communauté éducative. Tout le monde ou presque peut la faire sans nécessairement avoir recours à un expert de l'orientation (Bomda, 2008a, 2008b). L'activité du conseiller d'orientation « bute à des obstacles liés aux confusions de rôle » (Eboa Priso, 2008). L'absence d'une politique globale de l'orientation-conseil était pointée en 2009 (Okéné, 2009). Depuis qu'elle est en chantier (MINEFOP, 2011), les services d'orientation se retrouvent éparpillés dans plusieurs ministères en charge de l'éducation nationale sans aucune structure de coordination. Couplé au déficit quantitatif et qualitatif du personnel, cet état de choses n'est pas sans conséquences : il est à l'origine des orientations non muries. Le phénomène de l'inadéquation formation/emploi et la déperdition scolaire (redoublements et abandons) s'intensifient. Le plus souvent, au Cameroun, on fait l'école pour le fonctionnariat, et c'est faute d'emploi dans ce secteur qu'on pense à quoi faire pour vivre, survivre et faire vivre (Bomda, 2013b).

En dépit d'un cadre juridique bien étoffé, les services d'orientation camerounais souffrent d'un manque d'engagement politique, de l'insuffisance quantitative et qualitative des conseillers d'orientation, de la gestion administrative et de carrière floue, de l'absence criarde de moyens techniques d'action, de la rareté des ressources financières. Dans ces conditions, les conseils de classe de fin d'année décident ou entérinent des orientations menées sans réelle assistance d'un expert de l'orientation (Sovet, 2013).

La pratique de l'orientation scolaire au Cameroun date de 1945. A l'époque et par la suite, jusqu'en 1989, l'orientation vise l'adaptation de l'élève à une filière et par la suite à un métier qui lui donnera de contribuer aux plans quinquennaux de développement (Bomda, 2008b). Les commissions nationales d'orientation des élèves au moment du passage du secondaire au supérieur n'ont disparu qu'en 1989 alors même qu'elles avaient effets depuis 1979. A cette date, la Circulaire N° 06/G/59/MINEDUC/SG/DPOS/SOCUP du 19 Janvier fixe les activités et les règles de fonctionnement des services chargés de l'orientation scolaire et professionnelle. On va dès lors dissocier une phase pédagogique d'une autre dite administrative. Le premier plan programme d'orientation conseil de 2003 reprend ce programme au même titre que le Cahier des charges des conseillers d'orientation du secondaire (MINESEC, 2009). L'adoption du programme d'orientation-conseil en Afrique en 2005 posait déjà les balises du contenu de ce cahier (Bomda, 2008b ; Kasséa, 2009 ; Okéné, 2013).

La phase pédagogique répond au projet d'éducation à l'orientation (Danvers, 1995 ; Huteau, 1997) ; le plus important étant d'amener le sujet par des activités de formation à se connaître, à connaître les milieux de formation et le monde professionnel. Par contre, la phase administrative s'inscrit dans la contribution du service d'orientation dans la sélection et la répartition des élèves en fonction des disponibilités en termes de filières et des places. A ce propos, il participe aux différents conseils et réunions au sein de l'établissement au sein desquels il a généralement un pouvoir consultatif. Les tableaux ci-après présentent les différentes activités attendues du Conseiller d'orientation dans le cadre de l'orientation-conseil auprès des élèves.

**Tableau 1** : Les services adaptés auprès des élèves

| Les services adaptés                           | Objectifs  | Activités  | Stratégies utilisées   |
|--|--|--|--|
| L'évaluation psychologique                     | Explorer les aptitudes de l'élève afin de l'aider à faire des choix scolaires et professionnels judicieux  | Administration des tests psychotechniques  | Batterie des Tests d'aptitudes 3e et Terminale (passation individuelle)  |
| Le Counseling                                  | Aider les élèves grâce aux techniques d'entretien d'aide, à affronter leurs problèmes d'ordre physique, scolaire, affectif, personnel ou social en leur offrant une voie vers la prise de décision et la résolution de leurs | Administration des tests de personnalité ou d'attitudes  | Arbre de Koch, Examen de la Méthode de travail (EMT) de B.Cantineaux, <i>High School Personality</i>   |
| L'appui aux équipes pédagogiques et éducatives |  | Prise en charge des élèves en situation d'échec ou manifestant des troubles de comportement ou de comportements déviants | Questionnaire de R.B. Cattell, Échelle d'intelligence de Wecheschler pour enfants (WISC-R), Inventaire d'intérêts professionnels (IRM-R) de Rothweill-Miller |
| L'assistance aux parents d'élèves              |  | Participation aux réunions des équipes pédagogiques en tant que psychologue des apprentissages                           |  |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | problèmes en étroite collaboration avec d'autres services spécialisés<br>Amener les membres des équipes pédagogiques et des équipes éducatives à mieux percevoir le rôle du Conseiller d'Orientation et son apport dans l'épanouissement et la réussite scolaire de l'élève<br>Amener les parents à jouer un rôle adéquat dans l'orientation scolaire et professionnelle de leurs enfants | Organisation des rencontres et/ou participation aux réunions des parents d'élèves | Entretien d'aide (face à face), focus-group<br>Communication au sein des instances telles que Assemblée générale des personnels, réunion des animateurs pédagogiques, réunion des départements, amicale des personnels, conférences<br>Causerie éducative, exposé-débat, conférence |
|--|---|---|---|

**Source :** Cahier des charges des conseillers d'orientation au Cameroun, (MINESEC, 2009 ; Kemtchuain Tague & Bomda, 2015)

**Tableau 2 :** les activités administratives et de recherche du Conseiller d'Orientation

| Activités administratives  | Activités de recherche  |
|--|---|
| Participation aux différents conseils de l'établissement   | Élaboration des monographies sur les formations et les métiers de la localité   |
| Participation aux réunions organisées par les responsables départementaux et provinciaux des enseignements secondaires | Étude du rendement scolaire et des tendances d'orientation dans l'établissement   |
| Élaboration du tableau de bord de l'établissement scolaire (données statistiques)                                      | Exploitation de la fiche d'orientation en classe de Terminale et des données issues de l'évaluation psychométrique et du counseling         |
| Rédaction des rapports d'activités   | Participation aux projets de recherche initiés par les Services départementaux, provinciaux et centraux en charge de l'Orientation Scolaire |
| Suivi et encadrement des élèves stagiaires de l'École Normale Supérieure   |   |
| Suivi de la mise en œuvre des textes réglementaires en matière d'Orientation Conseil dans l'établissement scolaire     |   |
| Participation à l'élaboration de l'emploi du temps de classe avec le Censeur   |   |

**Source :** Cahier des charges des conseillers d'orientation au Cameroun, (MINESEC, 2009 ; Kemtchuain Tague & Bomda, 2015)

**Tableau 3 :** les activités de formation menées par les conseillers d'orientation auprès des élèves dans un établissement scolaire

| Modules de formation   | Objectifs spécifiques  | Sessions de formation (SF)   |
|--|--|--|
| I : Connaissance des milieux éducatifs                                   | Apprendre à Apprendre<br><br>Apprendre à vivre<br><br>Apprendre à travailler | SF101 : présentation du système éducatif camerounais<br>SF102 : présentation de l'établissement scolaire camerounais<br>SF103 : Connaissance de l'orientation-Conseil  |
| II : Aide à la réussite scolaire de l'élève                              |  | SF104 : Informations sur les filières d'études et leurs débouchés académiques et professionnels<br>SF201 : Exploration des aptitudes et des intérêts de l'élève  |
| III : Aide au développement de la personnalité de l'élève                |  | SF202 : Initiation aux Techniques d'Apprentissage des matières enseignées  |
| IV : Aide à l'insertion socioprofessionnelle de l'élève                  |  | SF203 : Aide à l'amélioration des performances scolaires<br>SF204 : Initiation à l'élaboration du projet scolaire  |
| V : Approche psycho-affective et sociale de la sexualité des adolescents |  | SF301 : Formation de la personnalité<br>SF302 : Initiation à la connaissance des normes et valeurs sociales<br>SF303 : Présentation de quelques troubles de la personnalité et des comportements déviants<br>SF304 : Aide à la recherche des solutions aux problèmes personnels ou relationnels<br>SF305 : La prise de décision<br>SF306 : La notion d'affirmation de soi<br>SF401 : Présentation des réalités du monde du travail<br>SF402 : Initiation à l'élaboration du projet professionnel<br>SF403 : Initiation aux techniques de recherche d'un emploi<br>SF404 : Préparation à l'auto-emploi<br>SF501 : La notion de sexualité<br>SF502 : Le développement psycho sexuel : de l'enfance à l'âge adulte<br>SF503 : L'approche sociale de la sexualité des adolescent(e) s<br>SF504 : Risques et périls liés à la sexualité |

**Source :** Cahier des charges des conseillers d'orientation au Cameroun, (MINESEC, 2009 ; Kemtchuain Tague & Bomda, 2015)

Bien plus, la Circulaire N° 07/B1/1464 MINEDUC/CAB du 19 février 2001 précise les procédures d'orientation et de conseil des élèves au Cameroun.

D'après cette Circulaire (2001, pp.3-4), les procédures d'orientation ont pour objet de coordonner les différentes étapes de l'orientation et de « l'affectation » au niveau des paliers d'orientation. Elles s'effectuent en deux phases : la phase pédagogique et la phase administrative.

La phase pédagogique se fait par la sensibilisation et l'information individuelles ou collectives des élèves et des parents : septembre-octobre ; les investigations psychologiques et l'établissement des profils : novembre ; l'envoi de fiches d'orientation aux familles pour propositions des vœux provisoires des parents : décembre ; l'entretien individuel d'orientation

avec les élèves : janvier-mars ; la notification de l'avis provisoire d'orientation aux familles : à la fin du conseil de classe du deuxième trimestre; le dialogue avec les familles en cas de désaccord : avril-mai et l'avis d'orientation : à la fin des conseils de classe du troisième trimestre qui consacre la fin de la phase pédagogique.

La phase administrative correspond à la phase « d'affectation » (passage en classe supérieure dans le même établissement ou transfert) des élèves dans le strict respect des textes en vigueur.

L'orientation-conseil est une préparation au choix d'une formation : ici, le Conseiller d'Orientation est un éducateur de choix dont les avis prennent en compte le respect des droits fondamentaux de la personne. A cet effet, il participe à la maturation des choix de l'élève pour en faire un citoyen modèle, capable de développer des projets personnels, professionnels, réalistes et cohérents.

Les familles ont quatorze jours pour faire appel, à l'expiration desquels l'avis de l'orientation vaut décision définitive d'orientation. L'appel a pour objet de solliciter de la direction de l'établissement un réexamen de l'avis d'orientation et ce, sur la base des éléments nouveaux apportés par les familles. Le réexamen de l'avis d'orientation est fait par une commission d'appel mise sur pied par le chef d'établissement et à laquelle participe le conseiller d'orientation.

### **L'éducation à l'orientation (de l'élève), une éducation au choix de filière**

L'éducation à l'orientation aide les élèves à construire leur parcours d'orientation scolaire. L'accompagnement à l'orientation des élèves au choix de filière d'étude est une priorité, qui se traduit par des heures dédiées à l'orientation dans l'emploi du temps de l'élève au collège et au lycée.

Le travail engagé avec l'élève et sa famille doit porter sur la connaissance des métiers et voies de formation mais doit aussi, pour parvenir à la construction d'un projet d'orientation étayé, s'accompagner d'une éducation au choix. L'éducation au choix et à l'orientation peut, ainsi, être un outil puissant de lutte contre certains déterminismes (CNESCO, 2018). Et pour atteindre cet objectif, plusieurs idées sont à prendre en considération :

## **Être capable de faire un choix est une compétence qui doit être travaillée à l'École.**

Des expériences et travaux de recherche permettent de dégager certaines démarches, facteurs et pistes d'action qui sont porteurs de sens et d'efficacité pour les élèves :

- La réflexion sur le projet de l'élève se construit progressivement avec lui, dès l'école primaire. Il s'agit de l'aider à identifier, à partir d'expériences concrètes, ses aptitudes et sa motivation.
- Cette réflexion doit avoir une dimension exploratoire ; l'élève doit être confronté à des options variées (études, champs professionnels).
- L'éducation au choix suppose un programme varié, sur la durée, d'expériences de nature diverse (immersions, échanges avec des enseignants, des professionnels, des élèves, défis, participation à des événements en lien avec les parcours de formation et la découverte de la réalité économique et du monde du travail, ...). Ces expériences doivent être aussi concrètes que possible, ancrées sur la vie réelle, et être l'objet d'un dialogue réflexif avec des adultes.
- Lorsque c'est possible il est souhaitable de donner la possibilité aux élèves d'être exposés à des mises en situation à fort enjeu relationnel, cognitif, ou professionnel.
- L'élève doit garder la trace des pistes qu'il explore, des informations factuelles qu'il recueille, des questions qu'il se pose, de ses aspirations successives, des contacts qu'il noue.

### **Concevoir l'éducation au choix de façon systémique :**

- Le projet de l'élève (au sens le plus large) et le conseil en orientation
- S'informer (Métiers/champs professionnels, formations, procédures...)
- Se connaître (Résultats, qualités et fragilités, atouts et compétences autres que scolaires, aspirations)
- Se projeter dans l'avenir et mettre à profit de manière dynamique et efficace ses connaissances et compétences au service d'un objectif
- Oser, Confiance et image de soi Compétences sociales (notamment savoir trouver sa place dans un nouveau groupe)
- S'autoriser un choix par étapes.

### **Aide à la mise en œuvre :**

- L'éducation au choix nourrit l'accompagnement de l'orientation mais a une portée plus large.
- Elle est forcément transversale et ne peut pas être l'affaire de spécialistes ou d'experts, même si plusieurs de ces domaines peuvent nécessiter une expertise (complexité des parcours de formation, accompagnement d'ordre psychologique, ...).
- Il est nécessaire de travailler en équipe avec la famille, les professeurs, les éducateurs, les spécialistes.
- Il est important pour l'élève d'être accompagné des adultes, au premier rang desquels le/les professeur(s) principal/principaux.

### **L'orientation scolaire et la crise identitaire**

Dans son ouvrage intitulé : *Le sens de l'orientation : une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle*, Baudouin (2007) pose le problème psychoclinique inhérent à toute orientation socioprofessionnelle visant les adolescents. Il montre en l'occurrence comment en France, l'orientation scolaire, devient imposante à partir de quinze ans. Non seulement le choix d'un métier ou d'une formation devient obligatoire à cet âge, l'adolescent est confronté à la crise identitaire. Pour l'auteur, le fait que l'adolescent se trouve confronté à des choix qui orienteront sa vie future à un moment de sa vie où il se cherche des repères à différents niveaux de sa personnalité sociale et individuelle, impose la prise en considération d'éléments cliniques intégrant le counseling au conseil d'orientation. Ainsi, les difficultés de choisir une orientation scolaire sous-tendues par des choix identificatoires difficiles à cette période charnière de la vie de l'adolescent, doivent être abordées concomitamment à la crise d'adolescence.

En faisant référence à la psychanalyse et à d'autres travaux de spécialistes de l'adolescence, l'auteur souligne l'importance des références inconscientes qui déterminent les choix à l'adolescence. Des interrogations saillantes sur les déterminismes psychologiques et socioculturelles amènent l'auteur à interpeller l'orientation scolaire sur les choix et la liberté de choisir qui sont posés avec pertinence par l'adolescence. L'auteur souligne également ici la responsabilité des parents, des spécialistes du conseil et des pédagogues, en vue d'amener les adolescents à une plus grande lisibilité des choix qui tiennent compte des valeurs réelles de l'apprenant, de ses potentialités mais aussi de ses fantasmes et de son imaginaire.

## **Les bases socioéducatives de l'orientation socio professionnelle**

Publiée en 2007, sous le titre : « Activité d'orientation et développement des métiers », la revue Education permanente, dans son numéro 17, s'est appesantie sur les bases socioéducatives de l'orientation. Ce thème y est abordé sur divers plans, à partir de situations diverses : l'école, la validation des acquis et les bilans de compétences. Cette revue montre comment les ressources multiples entrent en synergie pour servir l'orientation scolaire. Les articles qui y sont présentés sont issus d'une collaboration entre des professionnels de l'orientation scolaire et des chercheurs sur divers domaines de l'éducation. Ces différents spécialistes, conseillers d'orientation, psychologues, formateurs associés au travail de validation des acquis, s'interrogent sur les récents développements qui sont survenus dans l'exercice de l'orientation et soulignent l'importance de la situation pédagogique sur l'orientation socioprofessionnelle. L'orientation scolaire n'est plus l'apanage des seuls membres du corps éducatif formel, ou des conseillers spécialisés, mais utilise toutes les ressources socioéducatives pour répondre à sa vocation.

Diverses problématiques sont abordées dans cette revue, qui vont de la didactique de l'information sur les métiers, « à l'activité et aux conditions de son développement, dans les situations de travail ordinaires et dans les périodes de transition inhérentes au travail d'orientation. » Ouvrier-Bonnaz et Prot (2007)

### **Orientation et genre**

La question du genre occupe une place importante dans la littérature publiée sur l'orientation scolaire. En effet, il a été remarqué concernant le genre que les filles et les garçons n'ont pas toujours les mêmes préférences pour les formations universitaires et pour les métiers. Seron (2007 : 1) note qu'« alors que les bancs des auditoires de psychologie sont remplis de jeunes femmes, ceux de sciences appliquées grouillent de garçons. Dans les Hautes Ecoles, les filles représentent plus de 75% des étudiants dans le secteur paramédical, et seulement 10 % des élèves du secteur technique. Bien des influences expliquent ces écarts et la persistance d'une ségrégation scolaire puis professionnelle, mais certaines sont spécifiques à l'orientation scolaire. » L'orientation scolaire encore aujourd'hui, se heurte donc à des préjugés socioculturels relatifs au statut de l'homme et de la femme, à la représentation du jeu de rôle et à la configuration sociale des rapports sociaux de sexe. Ainsi, en Afrique comme en Occident, persistent encore, quoique qu'en proportion dissymétrique, la représentation du métier et de la formation de la fille en rapport avec le ménage ou la famille (Alaluf, Imatouchan, Marage,

Pahaut, Sanvura, Valkeneers & Vanheerswyngheles, 2003 ; Ernst, 2003 ; Gottfredson & Lapan, 1997 ; Morgan, 2001 ; Zeldin & Pajares 2000).

L'on a notamment souligné que les filles choisissent généralement volontiers les filières à orientation moins prestigieuse et moins technique que les garçons. Ceci se soutient toujours des préjugés sociaux qui entourent encore l'orientation professionnelle, malgré les avancées majeures enregistrées dans la promotion de l'égalité des genres.

Il a été enregistré quelques facteurs de causalité qui se répartissent entre les préjugés de genre dans le système d'orientation, les représentations sociales du genre et le sentiment d'efficacité personnelle : « à côté des influences directes des orienteurs, deux autres phénomènes, que nous avons déjà abordés par ailleurs, jouent sur les choix que posent les adolescentes : le manque de confiance en leurs capacités et la représentation très masculine du métier d'informaticien. Dans les domaines scientifiques et technologiques, les filles ont des niveaux d'efficacité personnelle inférieurs aux garçons, et ce, en dépit de résultats scolaires parfois supérieurs. » Seron (2007). Les filles auraient plus d'attrait pour les filières littéraires, les sciences humaines et sociales, et s'orienteraient peu dans les filières techniques et scientifiques. Gottfredson et Lapan (1997) identifient trois critères qui orientent le champ de carrières possibles : la compétence perçue, le prestige de la profession et la compatibilité au genre. Les étudiants qui sont confrontés aux problèmes de l'orientation se réfèrent souvent à ces trois critères pour éliminer les choix qui sont incompatibles.

### **Orientation et information**

Plusieurs travaux ont été effectués dans le domaine de l'orientation scolaire en rapport avec l'information. Au fond, tout le métier de conseiller d'orientation se fonde sur la notion d'information. Certains auteurs (Ernst, 2003 ; Gottfredson & Lapan, 1997 ; Morgan, 2001 ; Zeldin & Pajares 2000 ; Bomda, 2021) insistent sur le rôle de l'information dans l'orientation scolaire et socioprofessionnelle et le droit à l'information et l'orientation scolaire. A l'heure de la mondialisation de l'information, le monde scolaire et professionnel est extrêmement mouvant et dynamique. Les domaines de compétences et de formations évoluent à une vitesse vertigineuse. Il apparaît donc crucial pour les apprenants et pour les professionnels de l'orientation d'être informés de l'essentiel de ces mutations.

### 3.3. LE CHOIX DE LA FILIÈRE D'ÉTUDE DES APPRENANTS

St-Arnaud (1998) trouve dans « La relation d'aide ponctuelle », l'assistance au choix personnel de l'élève. Au plan du choix personnel, le blocage se manifeste ordinairement par une difficulté à faire des choix, à résister aux pressions de son milieu, à s'affirmer, etc. Un des obstacles courants de la relation d'aide professionnelle est la dépendance de la personne aidée qui demande soit une solution à son problème, soit des directives précises sur la façon de procéder pour arriver à une solution. Il peut être pertinent de répondre à une telle demande par des activités de suppléance, mais souvent l'assistance de niveau II permet de contourner le blocage du processus naturel et de redonner à la personne aidée la capacité de faire des choix personnels. L'assistance de niveau II est la fonction qui favorise le plus l'autonomie de la personne aidée. Pour éviter la dépendance, la personne aidante peut utiliser toute la gamme des procédés d'assistance, dont le reflet de sentiment déjà décrit pour favoriser le processus de réception ; mais certaines formes sont plus spécifiquement conçues pour assister la personne aidée à faire des choix personnels ; telle est, par exemple, l'alternance figure-fond.

L'alternance figure-fond est un procédé qui consiste à déceler et à favoriser le mouvement spontané de l'organisme lorsqu'une personne vit une ambivalence. Lorsque la personne aidée hésite entre deux options bien identifiées, on amplifie les éléments affectifs (goût) ou rationnels (motif) que la personne évoque en faveur de chacune des options. Après avoir « accroché » pour ainsi dire les deux options à deux mots clés fournis par la personne aidée (partir ou rester; dire oui ou dire non; parler ou ne pas parler), on laisse l'organisme de celle-ci déterminer lequel des deux côtés mobilise d'abord son attention : on dit de cet élément qu'il est en figure et qu'il se dégage de l'ensemble de l'expérience qui constitue le fond de scène. On aide la personne à nommer tous les éléments qui orientent le choix de ce côté jusqu'à ce qu'apparaisse un renversement figure-fond : les éléments associés à l'autre pôle de l'ambivalence deviennent alors la figure, alors que les premiers disparaissent dans le fond de scène. C'est souvent une phrase débutant par « oui, mais... » qui indique un déplacement de l'attention vers l'autre côté, un changement dans le rapport figure-fond. Lorsque le mouvement se produit en sens inverse, on revient à l'exploration du premier élément de l'ambivalence. On oscille ainsi jusqu'à ce qu'un côté devienne plus stable ou jusqu'à ce qu'il devienne évident que l'on ne progresse plus. Lorsque la personne aidante utilise ce procédé, il est important qu'elle reste neutre par rapport au contenu des deux pôles de l'alternance ; c'est un peu comme s'il fallait assister à un combat entre deux parties de l'organisme de la personne aidée sans savoir laquelle va gagner. Il faut avoir la patience d'attendre la fin de ce

combat très personnel et surtout résister à la tentation de parier sur la victoire de l'un ou l'autre des combattants.

### **3.3.1. Motivation au choix de la filière scolaire**

Le ROCARE a mené une étude sur l'« orientation scolaire et accès au marché du travail: cas du Cameroun » (2010). Cette étude présente le parcours d'orientation subie fait par certains travailleurs au cours de leur scolarité avant de trouver un emploi. En d'autres termes, cette section traite des choix d'orientation (choix de filières scolaire et universitaire, choix de l'établissement à fréquenter, choix de la seconde langue) auxquelles les travailleurs ont fait face tout au long de leur cursus scolaire. Ces différentes formes d'orientation étant regroupées en orientation formelle et en orientation non formelle. Au rang de la forme formelle nous comptons : la rencontre avec le conseiller d'orientation et la décision du conseil de classe (Décret 2001/041). Par contre la forme non formelle renvoie à une orientation faite par les réseaux sociaux (les parents, l'ainé social...) et ou réalisée par le sujet lui-même sans l'intervention d'un professionnel. Dans cette étude, il a proposé alors six formes d'orientations estimées en termes de pourcentages suivants :

#### **-Pourcentage d'enquêtés répartis selon la personne ayant principalement motivé le choix du type d'établissement fréquenté au secondaire**

Du primaire au secondaire, les parents sont les principaux artisans de l'orientation. Près d'un travailleur sur deux (49,1%), ayant atteint l'enseignement secondaire, affirment que le choix du type d'enseignement suivi au secondaire a principalement été motivé par les parents. Lorsque les parents n'ont pas une grande influence sur le choix à opérer, c'est l'intéressé lui-même (29,3%) qui le fait à sa guise ou dans une moindre mesure, ses aînés (10,6%). Enfin, seuls 2% des enquêtés ont été motivés dans leur choix par le conseil de classe et/ou le conseiller d'orientation.

#### **-Pourcentage d'enquêtés répartis selon la personne qui a principalement motivé le choix de la seconde langue suivie à la classe de 4<sup>ème</sup>.**

Au moment du passage en 4<sup>ème</sup>, près d'un travailleur sur deux (49,3%) a pris sur lui la responsabilité de choisir la seconde langue (langue vivante II) à étudier. Pour ceux dont le choix a été motivé par quelqu'un d'autre, il apparaît que 16,6% de travailleurs doivent l'étude de la 2<sup>nd</sup>e langue à leurs parents/tuteurs. 11,1% le doivent au conseil de classe. En moyenne

13,6% de travailleurs ont été orientés de manière formelle c'est-à-dire par un professionnel de l'orientation ou par le conseil de classe.

#### **-Pourcentage d'enquêtés selon la personne ayant principalement motivé le choix de la série suivie à la classe de 2<sup>nde</sup>**

Lors du passage de la troisième à celle de la seconde, environ 44,5% des enquêtés ont pris leur décision par eux-mêmes. Le conseil de classe a décidé pour 22,7%, les parents pour 15,3% et, enfin, au conseiller d'orientation pour 6,7%. Il convient de préciser que l'orientation formelle a principalement déterminé la filière ou la série fréquentée dès la classe de 2<sup>nde</sup> chez 29,4% des travailleurs.

#### **-Pourcentage d'enquêtés selon la personne ayant principalement motivé le choix de la série fréquentée à partir de la classe de 1<sup>ère</sup>**

Parmi les travailleurs qui ont atteint la classe de 1<sup>ère</sup>, 45,1% déclarent avoir été l'auteur de leur propre orientation après la 2<sup>nde</sup>. 34,9% se sont fait orientés par le conseil de classe. On remarque ici que les parents (pour 6,4%) et le Conseiller d'Orientation (pour 5,1%) ont également eu leur mot à dire dans le choix de la série fréquentée dans certains cas. Le rôle des parents, prépondérant dans l'orientation des travailleurs au niveau des choix opérés quant au type d'enseignement à suivre au secondaire et à la 2<sup>nde</sup> langue étudiée dès la classe de 4<sup>ème</sup>, s'estompe peu à peu pour laisser la place aux canaux formels d'orientation scolaire.

#### **-Pourcentage d'enquêtés suivant la personne ayant principalement motivé le choix de la filière fréquentée au niveau de l'enseignement supérieur**

Pour le pourcentage d'enquêtés selon la personne ayant principalement motivé le choix de la série fréquentée à partir de la classe de 1<sup>ère</sup>, deux tiers (66,6%) des travailleurs qui sont passés du secondaire au supérieur affirment avoir été les principaux acteurs du choix de leur filière. L'influence des parents et des aînés s'est respectivement fait ressentir chez 9,9% et 6,8% des travailleurs. Les conseillers d'orientation ont quant à eux motivé le choix opéré par 5,8% des travailleurs. Notons que les amis, les camarades ou le partenaire occupent une place (5,5%) non négligeable.

#### **-Evolution de la proportion des enquêtés ayant suivi une orientation formelle au cours de leur cursus scolaire**

De manière synthétique, la proportion des enquêtés ayant vu leur(s) choix motivé(s) principalement par un canal formel d'orientation croît au fur et à mesure que ces derniers progressent dans le cursus scolaire. Toutefois, cette influence de l'orientation formelle diminue considérablement au moment du choix de la filière au niveau du supérieur.

### **3.3.2. Le choix de filière suivant la crise identitaire**

Dans son ouvrage intitulé : *Le sens de l'orientation : une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle*, Baudouin (2007) pose le problème psycho clinique inhérent à toute orientation socioprofessionnelle visant les adolescents. Il montre en l'occurrence comment en France, l'orientation scolaire, devient imposante à partir de quinze ans. Non seulement le choix d'un métier ou d'une formation devient obligatoire à cet âge, l'adolescent est confronté à la crise identitaire. Pour l'auteur, le fait que l'adolescent se trouve confronté à des choix qui orienteront sa vie future à un moment de sa vie où il se cherche des repères à différents niveaux de sa personnalité sociale et individuelle, impose la prise en considération d'éléments cliniques intégrant le counseling au conseil d'orientation. Ainsi, les difficultés de choisir une orientation scolaire sous-tendues par des choix identificatoires difficiles à cette période charnière de la vie de l'adolescent, doivent être abordées concomitamment à la crise d'adolescence. En faisant référence à la psychanalyse et à d'autres travaux de spécialiste de l'adolescence, l'auteur souligne l'importance des références inconscientes qui déterminent les choix à l'adolescence. Des interrogations saillantes sur les déterminismes psychologiques et socioculturelles amènent l'auteur à interpeller l'orientation scolaire sur les choix et la liberté de choisir qui sont posés avec pertinence par l'adolescence. L'auteur souligne également ici la responsabilité des parents, des spécialistes du conseil et des pédagogues, en vue d'amener les adolescents à une plus grande lisibilité des choix qui tiennent compte des valeurs réelles de l'apprenant, de ses potentialités mais aussi de ses fantasmes et de son imaginaire.

### **3.3.3. Le développement d'intention d'orientation d'avenir chez les jeunes**

Le modèle de développement de ces auteurs (Ginzberg et al., 1951) est celui de la « maturation » ; ils ont mené leur étude sur une population de garçons de classe sociale aisée pensant qu'ils pourraient ainsi observer un « développement normal », non entravé par des obstacles liés à l'origine sociale ou au sexe. Ces auteurs mettent en avant trois grandes périodes : les choix imaginaires, les choix à l'essai et les choix réalistes. L'imagination domine les choix des jeunes garçons de 10-11 ans ; ils se verraient bien exercer tel métier qui

les attire sans réellement réfléchir aux moyens d'y parvenir. Jusqu'à 11-17 ans, les choix consistent davantage en des essais ; il s'agit d'y voir clair, de trouver de bon moyens pour se repérer. Durant cette période, quatre considérations sont introduites au fur et à mesure : premièrement les intérêts ; entre 11-12 ans, le jeune fonde son choix sur ce seul critère, puis, à partir de 13-14 ans, il fait intervenir un autre facteur à savoir ses capacités à exercer le métier, vers 15-16 ans, l'accent est mis sur ce qui importe pour lui, ce que sa profession lui permettra de faire dans sa vie, bref, sur ses valeurs. Une transition marque la fin de la période des essais ; le jeune est toujours dans une situation de dépendance tant à la maison qu'au lycée et ne peut faire les expériences nécessaires pour trouver les réponses aux questions qu'il sait néanmoins désormais se poser. Les choix réalistes interviennent à l'enseignement supérieur et sont marqués par trois phases. La première phase est celle de l'exploration où, dès son entrée à l'université, l'étudiant recherche activement des informations utiles pour son choix professionnel. Puis, à la fin du deuxième cycle, il cristallise ses choix ; pleinement conscient de ce qui l'attire, il va hiérarchiser les nombreux facteurs à même d'influencer son choix professionnel, et s'engager dans une voie. Enfin, au troisième cycle, il spécifie son choix en exerçant une profession.

Bernadette Dumora (1990) reprend les travaux de Ginzberg et al.(1961) en prenant en compte le sexe et les facteurs contextuels, notamment les origines sociales. Elle affirme également que les intentions d'avenir sont imaginaires au départ et progressivement des facteurs de réalités sont pris en compte. Elle se démarque en distinguant trois processus psychologiques sous-jacents à la détermination des choix d'orientation :

-La « réflexion comparative » qui désigne la mise en relation d'éléments descriptifs de soi et des professions. Le processus réflexif se forme progressivement ; il a pour point de départ une sorte « d'identification-fusion » avec une personne de l'entourage ou des médias, et aboutit à une « comparaison tensionnelle » avec l'image impersonnelle d'un professionnel. Au cours de ce processus, sont élaborés des traits et attributs de plus en plus abstraits, qui permettent d'expliquer le lien établi entre soi et le professionnel, par leur mise en relation et la comparaison entre eux.

-Le « processus de réflexion probabiliste » est directement lié à l'expérience scolaire de l'adolescent. Au terme de sa construction, l'adolescent procède à une sorte de calcul subjectif dans lequel il articule l'espace des possibles et celui des probables. Il quitte progressivement la certitude selon laquelle qui le veut le peut, pour la prise en compte de

l'incertitude liée aux résultats scolaires et à l'élaboration des scénarios. Ceux-ci intègrent à la fois la perception qu'a le jeune de sa situation scolaire actuelle, les informations et conseils qu'il a retenus et ses représentations des exigences futures de diverses formations ou professions.

-La « réflexion implicative » découle de la mise en relation des deux premiers processus. Dumora entend par là certains modes de mise en relation de moyens (scolaires notamment) et de fin (professionnelles). Elle recense six grands cas de figures dont trois correspondent à des « trajectoires lisses » c'est-à-dire des argumentations où les moyens et les fins coïncident. On a ainsi respectivement une logique d'excellence, celles de bons élèves qui se concentrent sur leurs études et la réflexion probabiliste ; leur objectif étant de réussir dans les études les plus valorisées en ne se posant pas de question pour le moment quant à l'avenir professionnel ; la logique de l'illusion des élèves en échec qui mettent côte à côte en recourant à une pensée magique, des projets professionnels ambitieux et de faibles résultats scolaires ; la logique pragmatiste où les élèves faibles ou moyens privilégient un objectif professionnel correspondant à leur processus de rationalisation.

Trois autres cas de figures renvoient à des « trajectoires de rupture » ; ici, moyens et fins ne sont pas congruents. Il s'agit de l'expectative ou l'attente inquiète, la logique de rationalisation et la logique de résignation. Dans ces deux dernières logiques, les préférences antérieures plus ambitieuses sont présentées soit comme des choix enfantins, soit comme des projets dont on a été contraint de faire le deuil, ce qui appelle la mise en œuvre de différents processus de rationalisation.

### **3.3.4. Choix d'orientation des élèves**

Les choix d'orientation des élèves ont été évalués à l'aide d'un petit questionnaire (Louvet & Duret, 2017). Dans ce questionnaire, il a d'abord été demandé aux élèves d'indiquer si leur orientation en première correspond ou non à un choix personnel. Cependant, même si les élèves déclarent avoir fait un choix personnel, cela ne signifie pas forcément que ce choix était basé sur intérêts ou leurs projets. Tous les élèves devaient donc répondre ensuite à quatre items portant sur les différentes raisons susceptibles d'influencer leur choix d'orientation : l'intérêt pour les cours, les projets d'études et professionnels, les capacités à réussir, l'éventail des possibilités offert par la filière. Ils devaient indiquer sur une échelle en cinq niveaux dans quelle mesure chacun de ces critères était important pour eux dans leur choix d'orientation.

En somme, il était question de définir les mots clés du sujet et recenser les écrits sur la pratique de l'orientation scolaire. Il en ressort que ce chapitre est capitale pour la bonne compréhension du sujet. Qu'en est-il des théories qui expliquent ce sujet ?

## **PARTIE 2 : CADRE OPÉRATOIRE**

Dans cette deuxième partie consacrée au cadre opératoire, la réflexion est organisée autour de trois chapitres :

- le chapitre quatre porte sur la méthodologie de la recherche,
- le chapitre cinq quant à lui s'intéresse à la présentation des résultats de la recherche,
- le chapitre six se consacre à la discussion des résultats de l'étude.

## CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Après avoir élaboré la grille de lecture au chapitre deux, il convient maintenant d'envisager la mise en place des façons de faire requises par l'approche scientifique. Ce qui a impliqué un plan d'action établi selon les exigences de toute démarche scientifique. Il s'agit dans cette partie de définir le devis de cette recherche. Ce qui implique dans la logique de Fortin et Gagnon « *d'un plan d'ensemble qui précise les activités à accomplir ou les conditions particulières à appliquer dans la conduite de la recherche pour répondre aux questions de recherches ou pour vérifier les hypothèses* » (Fortin et Gagnon, 2016, p.166). A cet effet, le chercheur détermine le type d'étude, la présentation et la description du site, la définition des critères de sélection des sujets, l'élaboration de l'instrument de collecte des données et la technique d'analyse.

### 4.1. TYPE DE RECHERCHE

Le type de recherche est mixte. Pour Johnson et al., (2007, p. 123), cité par Anadon (2019), la recherche par méthodes mixtes est un type de recherche dans lequel un chercheur ou une équipe de chercheurs combinent des éléments avec des approches de recherches qualitatives et quantitative.

Elle est qualitative à partir du guide d'entretien adressé aux CO. Le guide d'entretien étant un document qui liste les thèmes ou les questions à aborder et qui permet parfois de saisir les réponses au fur et à mesure de l'entretien. Il est structuré selon le type d'entretien que vous souhaitez : entretiens directif, semi-directif et non directif. Dans cette étude, l'entretien est directif et effectué face-à-face avec les CO à l'aide des questions spécifiques et fermées.

L'autre méthode est quantitative à partir des hypothèses une et trois, suite au questionnaire adressé aux élèves. Elle s'inscrit dans une démarche essentiellement descriptive et corrélationnelle. Cette méthode permet de découvrir et de comprendre que la pratique de l'orientation scolaire peut guider ou pas le choix de la filière d'étude de l'élève.

## 4.2. VARIABLES DE RECHERCHE

Dans le cadre de la présente recherche, deux types de variables sont mises en évidence, à savoir :

- Les variables indépendantes ou explicatives (VI)
- La variable dépendante ou expliquée. (VD)

### 4.2.1. Opérationnalisation de la variable indépendante

Plusieurs échelles destinées à la mesure des variables ont été sélectionnées à partir des travaux antérieurs, traduites et adaptées au contexte de cette étude. Il s'agit, en grande majorité d'échelles sur les questions dichotomiques de Fortin (2006). La variable indépendante étant la cause dans la relation de cause à effet. Elle est manipulée par le chercheur et est sensée avoir une influence sur une autre variable, la variable dépendante. Au sens de Fortin (2006), les variables indépendantes de ce sujet sont fortement ancrées dans la recherche qualitative. Pour lui, plusieurs types de recherches qualitatives peuvent être exploitées : les recherches phénoménologique, ethnographique et de théorisation ancrée.

Le type qui nous a facilité la segmentation de notre V I est « la recherche qualitative phénoménologique » associée au Cahier des charges du conseiller d'orientation (MINESEC, 2009).

D'après Fortin (2006), la recherche phénoménologique considère les expériences humaines telles qu'elles sont décrites par les participants. L'accent est mis sur le processus interactif par lequel les individus donnent une signification à une situation sociale déterminée. La phénoménologie vise à décrire l'expérience, à dégager la nature des phénomènes et la signification que les personnes leur accordent (Van Maanen, 1990 ; Rousseau et Saillant, 1996). La question de la recherche est plutôt générale et équivaut à demander : « Qu'est-ce que cela signifie pour vous de vivre cette expérience ? »

Notre variable indépendante est donc « **pratique de l'orientation scolaire** » qui s'opérationnalise en trois autres chez les élèves et CO:

#### **- la réalisation des activités de formation ;**

D'après MINESEC (2009) il s'agit de doter l'élève au sein d'un établissement scolaire, d'un savoir et d'un savoir-faire utiles à son adaptation au milieu scolaire, la connaissance de

soi, la prise de décision, l'élaboration d'un projet scolaire, l'exploration des débouchés professionnels et la préparation à un métier ou à une profession.

C'est un programme d'étude organisé en fonction du niveau d'instruction des élèves. Il sera dispensé au moyen :

- d'activités en classe (enseignement donné en classe en matière de conseil en orientation)
- d'activité de groupe (activités de groupes structurés portant sur le conseil en orientation : conférences, tables rondes, pièces de théâtre, carrefour métiers, focus-group, causeries éducatives, etc.

**- la réalisation des activités administratives et de recherches ;**

Le conseiller d'orientation en service dans un établissement scolaire est soumis aux obligations d'ordre administratif et de recherche en psychologie appliquée. MINESEC (2009) propose les activités de recherche suivantes : l'élaboration des monographies sur les formations et les métiers de la localité ; l'étude du rendement scolaire et les tendances d'orientation dans l'établissement ; l'exploitation de la fiche d'orientation en classe de terminale et des données issues de l'évaluation psychométrique et du counseling ; et la participation aux projets de recherche initiés par les services départementaux, régionaux et centraux en charge de l'Orientation Scolaire ; et administratives : la participation aux différents conseils d'établissement, participation aux différents réunions organisées par les responsables départementaux et régionaux des enseignements secondaires, l'élaboration du tableau de bord de l'établissement scolaire (données statistiques), la rédaction des rapports d'activités, le suivi et l'encadrement des élèves stagiaires de l'Ecole Normale Supérieure, le suivi de la mise en œuvre des textes réglementaires en matière d'orientation-conseil dans l'établissement scolaire, la participation à l'élaboration de l'emploi du temps de classe avec les Censeurs ou les Chefs de travaux.

**- la réalisation des services adaptés.**

MINESEC (2009) propose quatre services adaptés :

**- L'évaluation psychologique**

D'une manière générale, l'évaluation psychologique vise à répondre aux orientations stratégiques ci-après : remédier aux difficultés scolaires, contribuer à la formation de la personnalité et assurer l'insertion socioprofessionnelle.

Pour ce faire, elle a recours à de nombreux tests. Leur utilisation permet d'une part d'harmoniser les pratiques et les contenus et d'autre part d'évaluer le rendement des activités d'orientation scolaire. Les tests psychologiques sont à caractère psychométrique et clinique.

#### **-Le counseling**

Le counseling, encore appelé entretien d'aide est un processus de communication de face à face par lequel une personne est aidée à exprimer ses problèmes, à identifier les solutions possibles, à prendre des décisions conséquentes et à leur donner une suite. L'objectif étant d'aider les élèves grâce aux techniques d'entretien d'aide, à affronter leurs problèmes d'ordre physique, scolaire, affectif, personnel ou social en leur offrant une voie vers la prise de décision et la résolution de leurs problèmes en étroite collaboration avec d'autres services spécialisés.

#### **-L'appui aux équipes pédagogiques et éducatives**

L'objectif ici est d'amener les membres des équipes pédagogiques et des équipes éducatives à mieux percevoir le rôle du conseiller d'orientation et son apport dans l'épanouissement et la réussite scolaire de l'élève.

#### **-L'assistance aux parents d'élèves**

Elle consiste à sensibiliser les parents sur les problèmes des jeunes (personnels, sociaux et éducatifs) pour les amener à aider leur enfant à s'impliquer dans le travail scolaire ; améliorer leur compréhension des problèmes rencontrés par leurs enfants ; contribuer à la maturation des choix scolaires et professionnels de leurs enfants ; créer un environnement favorable aux études, en assurant un équilibre entre les activités scolaires et extrascolaires. L'objectif étant d'amener les parents à jouer un rôle adéquat dans l'orientation scolaire et professionnelle de leurs enfants. Suivant les travaux du MINESEC (2009), cette variable est mesurée par l'intermédiaire de 05 items, retenus à partir des études suivant la recherche dichotomique de Fortin (2006) à deux réponses « oui » et « non ».

### **4.2.2. Opérationnalisation de la variable dépendante**

Selon Mvessomba (2013), la variable dépendante est le comportement que le chercheur veut étudier ou mesurer, c'est donc le comportement qui réalise l'action de la variable indépendante. Elle désigne le phénomène que le chercheur veut étudier ou expliquer. De Landsheere cité par Mpome (2018, p.63) citant Eko Edjeba (2002, p.20) définit aussi la

variable dépendante comme étant « la variable passive appelée parfois variable réponse, voire variable critère, parce qu'elle indique le phénomène que le chercheur voudrait expliquer ».

Notre variable dépendante est : « **choix de la filière d'études par les élèves du lycée bilingue d'Ekounou** ». Suivant les types de questions de Fortin (2006), les questions dichotomiques ont été choisies pour analyser la qualité du choix de filière d'étude.

#### **4.2.3. Tableau d'opérationnalisation des variables**

Les variables présentées précédemment, nous ont permis de bâtir notre plan de recherche uniquement pour les questionnaires adressés aux élèves. Pour montrer la logique qui a permis la formulation de nos hypothèses générale et de recherche, variables, modalités et indicateurs, nous avons l'avons opérationnalisé dans le tableau ci-dessous.

**Tableau 4 : Opérationnalisation des variables de l'étude**

| Hypothèse générale   | Hypothèses de recherche  | Variables   | Indicateurs   | Modalités         |
|--|--|---|---|-------------------|
| Les pratiques de l'orientation scolaire guident le choix de la filière d'études des élèves au lycée bilingue d'Ekounou | <b>HRS1</b> : la réalisation des activités de formation guide le choix de la filière d'études des élèves du lycée bilingue d'Ekounou ; | <b>VI</b> : la réalisation des activités de formation                             | -Heure de cours,<br>-emploi de temps d'étude,<br>- projet scolaire,<br>- métier d'avenir,<br>-conseil de discipline,<br>-activités publiques              | -Oui<br><br>-non  |
|  |  | <b>VD</b> : choix de la filière d'études des élèves du lycée bilingue d'Ekounou ; | -activités de formation déterminante<br>-services adaptés déterminantes, -satisfaction du choix   |                   |
|  | <b>HRS3</b> : la réalisation des services adaptés guide le choix de la filière d'études des élèves du lycée bilingue d'Ekounou.        | <b>VI</b> : la réalisation des services adaptés                                   | - Arbre de Koch,<br>- Examen de la Méthode de Travail (EMT),<br>-Echelle d'intelligence, - Inventaire d'intérêt professionnel,<br>-Batterie 3è<br>-Autres | -oui<br><br>- non |
|  |  | <b>VD</b> : choix de la filière d'études des élèves du lycée bilingue d'Ekounou ; | -activités de formation déterminante<br>-services adaptés déterminantes, -satisfaction du choix   | -oui,<br><br>-non |
|  |  |   |   |                   |

#### 4.3. FORMULATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Les hypothèses de cette étude ont été élaborées à partir des travaux du Cahier des charges du conseiller d'orientation (MINESEC, 2009). Cette étude comporte une hypothèse générale et trois hypothèses opérationnelles ou secondaires.

### **4.3.1. Hypothèse générale**

L'hypothèse générale définit les effets des variables sur les comportements. Notre hypothèse générale est la suivante : la pratique de l'orientation scolaire guide le choix de la filière d'étude des élèves au lycée bilingue d'Ekounou.

### **4.3.2. Hypothèses de recherche secondaire**

Dans notre recherche, il se dessine trois hypothèses secondaires découlant des questions secondaires formulées plus haut :

**HRS1** : la réalisation des activités de formation guide le choix de la filière d'études des élèves du lycée bilingue d'Ekounou ;

**HRS2** : la réalisation des activités administratives et de recherches guide le choix de la filière d'études des élèves du lycée bilingue d'Ekounou ;

**HRS3** : la réalisation des services adaptés guide le choix de la filière d'études des élèves du lycée bilingue d'Ekounou.

## **4.4. OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES**

Dans cette partie du travail, il est question de présenter les procédés utilisés pour retenir l'outil nécessaire à la collecte des données de la présente étude. Il s'agit notamment du choix et de la justification de l'instrument de collecte de données, son élaboration, son pré-test et sa validation.

### **4.4.1. Choix et justification de l'outil de collecte de données**

En psychologie de l'orientation comme dans toutes les sciences sociales, de nombreux outils sont utilisés pour collecter les données, parmi lesquels, le questionnaire, l'entretien, la grille d'observation, etc. Le choix de ces instruments ne se fait pas de façon arbitraire dans la mesure où il est fonction de l'objet et le type d'étude. En effet, selon Noubissie (2010), le chercheur doit se rassurer que l'instrument de collecte de données qu'il se propose d'utiliser lui permet de mesurer ce qu'il est censé mesurer.

Dans la présente étude, le questionnaire et le guide d'entretien en tant qu'outils largement utilisés en psychologie et plus précisément dans les études quantitatives et qualitatives ont été retenus comme instrument de collecte des données. Ce choix n'est pas arbitraire et obéit à une certaine logique.

Ce choix a davantage été fait en s'appuyant sur les travaux antérieurs qui ont mesurés les pratiques de l'orientation scolaire suivant le *Cahier des charges du conseiller d'orientation* (MINESEC, 2009) et le choix de la filière d'étude des élèves du lycée bilingue d'Ékounou. En se rendant solidaire du type d'instrument utilisé dans ces travaux antérieurs, la présente étude s'attèle à mesurer ses variables (les pratiques de l'orientation scolaire et le choix de la filière d'étude des élèves du lycée bilingue d'Ékounou) au moyen d'un questionnaire et un guide d'entretien.

#### **4.4.2. Élaboration du questionnaire et du guide d'entretien**

A titre de rappel, un questionnaire et un guide d'entretien conçus dans la présente étude visent à recueillir des informations ou données auprès des élèves redoublant le second cycle et les conseillers d'orientation du lycée bilingue d'Ékounou afin de vérifier ce qui a guidé le choix de la filière d'étude des élèves du lycée bilingue d'Ékounou. Ce questionnaire et ce guide d'entretien sont organisés en cinq (05) parties ou rubrique à savoir : une note introductive à l'attention des participants, l'identification de l'enquêté, la réalisation des activités de formation, la réalisation des activités administratives et de recherches, la qualité du choix de filière d'étude et la réalisation des services adaptés.

##### **4.4.2.1. La note introductive**

Elle se rédige au début et est destiné aux participants (élèves et conseillers d'orientation). Dans la présente étude, elle se présente de la manière suivante :

##### **- Aux conseillers d'orientation :**

« Madame/Monsieur,

Ce guide d'entretien est adressé à vous, conseiller (e) d'orientation de l'Enseignement Secondaire Général de la section francophone en service au lycée bilingue d'Ékounou. Il est dédié à la collecte des données sur le travail de recherche suivant : « Pratiques de l'orientation scolaire et choix de la filière d'étude par les élèves du lycée bilingue d'Ékounou ». Cette recherche a pour but de décrire et rendre compte des pratiques de l'orientation scolaire au lycée bilingue d'Ékounou pour comprendre la raison du choix dans sa filière d'étude. Nous vous garantissons le strict anonymat dans l'exploitation de vos réponses.

**N.B :** Comment répondre au questionnaire ?

- Indiquez votre degré d'accord ou de désaccord en encerclant.

- Répondez en suivant la consigne de la question posée dans le respect de votre opinion.
- Répondez le plus spontanément possible.
- Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, seul votre avis compte.
- Veuillez à répondre à l'ensemble des questions car, si des réponses sont manquantes, votre questionnaire ne pourra malheureusement pas être exploité dans l'analyse des résultats.

Nous vous remercions d'avance d'avoir accepté de faire avancer la recherche par votre franche collaboration. Nous vous assurons de la totale confidentialité de vos réponses car elles sont préservées conformément aux dispositions de l'article 5 de la loi n°91/023 du 16 décembre 1991 portant sur les enquêtes statistiques et les recensements au Cameroun.

**N.B** : Il n'existe pas de bonnes ni de mauvaises réponses ».

**- Aux élèves redoublants :**

« Très cher (e)s élèves,

Ce questionnaire est adressé à toi, élève redoublant du second cycle de l'Enseignement Secondaire Général de la section francophone du lycée bilingue d'Ekounou. Il est dédié à la collecte des données sur le travail de recherche suivant : « Pratiques de l'orientation scolaire et choix de la filière d'étude par les élèves du lycée bilingue d'Ekounou ». Cette recherche a pour but de décrire et rendre compte des pratiques de l'orientation scolaire au lycée bilingue d'Ekounou pour comprendre la raison du choix de la filière d'étude. Nous vous garantissons le strict anonymat dans l'exploitation de vos réponses.

**N.B** : Comment répondre au questionnaire ?

- Indiquez votre degré d'accord ou de désaccord en encerclant.
- Répondez en suivant la consigne de la question posée dans le respect de votre opinion.
- Répondez le plus spontanément possible.
- Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, seul votre avis compte.
- Veuillez répondre à l'ensemble des questions car, si des réponses sont manquantes, votre questionnaire ne pourra malheureusement pas être exploité dans l'analyse des résultats.

Nous vous remercions d'avance d'avoir accepté de faire avancer la recherche par votre franche collaboration. Nous vous assurons de la totale confidentialité de vos réponses car elles

sont préservées conformément aux dispositions de l'article 5 de la loi n°91/023 du 16 décembre 1991 portant sur les enquêtes statistiques et les recensements au Cameroun. N.B : Il n'existe pas de bonnes ni de mauvaises réponses ».

#### **4.4.2.2. Les instruments de mesure des variables**

Pour mesurer les variables, la présente étude s'est appuyée sur le questionnaire et le guide d'entretien. Après avoir obtenu du responsable du lycée l'autorisation de collecter les données, monsieur le proviseur nous avait guidé au service d'orientation. C'est de là que nous avons eu toutes les informations sur les élèves qui redoublent.

En effet, pour Fortin (2006), le questionnaire est un instrument de collecte des données qui exige du participant des réponses écrites à un ensemble de questions. Le questionnaire a pour but de recueillir de l'information factuelle sur les événements et ou des situations connues, sur des attitudes, des croyances, des connaissances, des sentiments et des opinions. Le questionnaire est un outil qui illustre « l'instrumentalisation des hypothèses » (Evrard et al, 2003). Le questionnaire de ce travail de recherche soutient les hypothèses avancées conciliant la revue de la littérature et l'intuition du chercheur. Et le guide d'entretien est un document qui regroupe l'ensemble des questions à poser et les thèmes à aborder lors d'une entrevue.

Au regard des travaux existants, nous avons choisi de formuler les questions d'une manière fermée avec des modalités de réponse pré-codées. Ce type de questions présente de nombreux avantages. De Singly (2005) souligne que ce format de question est pleinement conseillé pour tester des hypothèses précises. Au sein des questions fermées nous avons choisi plusieurs types des questions notamment les questions dichotomiques (deux réponses sont proposées oui ou non), des questions à choix simple (les répondants choisissent une seule réponse possible parmi une liste de choix), des questions à choix multiples (les répondants choisissent un ou plusieurs réponses parmi une liste de choix proposées), des questions ouvertes.

#### **4.4.2.3. La pré-enquête**

Dans le cadre de cette étude, un questionnaire et un guide d'entretien ont été présentés à notre encadrant et il l'a ensuite amendé. Après cet amendement, nous avons effectué un essai d'enquête auprès de 10 élèves redoublants et 02 conseillers d'orientation. La collecte a fait constater que certaines questions n'ont pas été répondues par tous. Certaines questions qui prêtaient à confusion ont permis d'ajuster la reformulation de certains items.

#### **4.4.2.4. La validation du questionnaire et du guide d'entretien (étude de fiabilité)**

Le questionnaire et le guide d'entretien utilisés dans l'étude a été élaboré à partir du *Cahier des charges du conseiller d'orientation* (MINESEC, 2009) sur les pratiques de l'orientation au Cameroun.

### **4.5. SITE DE L'ÉTUDE**

Cette étude s'est effectuée au lycée bilingue d'Ékounou, établissement dans lequel nous avons demandé une autorisation de recherche. Il est situé dans la région du Centre-Cameroun, département du Mfoundi, Arrondissement de Yaoundé IV, derrière la mairie d'Ékounou à quelques mètres du marché éponyme.

#### **4.5.1. Présentation du site de l'étude**

Le Lycée Bilingue d'Ekounou (LBE) est un établissement d'enseignement général ayant la section anglophone, la section francophone et la section bilingue. Le LBE a ouvert ses portes en tant que collège d'enseignement secondaire (CES) en septembre 1985. Puis transformé en lycée en septembre 1988 et en septembre 2012 cet établissement est devenu un Lycée Bilingue avec deux sections : francophone et anglophone. C'est un établissement à cycle complet (1er et 2nd cycle) qui compte de nos jours environ 10000 élèves pour les trois sections pour 350 personnels enseignants et administratifs sous l'autorité d'un Proviseur de cet établissement. Il fonctionne en mi-temps.

Le lycée a plusieurs services : le service de discipline, le service de affaires sociales, l'infirmerie, le service des sports, le service de l'orientation scolaire, le censorat, l'intendance, le service de la scolarité et le bureau de l'APEE, tous couronnés par le provisorat. Ils sont responsables de la formation et de l'éducation des élèves. A la tête de chaque département, se trouve un chef de département ou animateur pédagogique. Comme tous les établissements secondaires de la République du Cameroun, le LBE comprend les organes suivants : l'administration scolaire ; le conseil d'établissement ; l'assemblée générale des personnels ; les conseils d'enseignement présidés par les Animateurs Pédagogiques ; le conseil des animateurs pédagogiques ; les conseils de classes ; le conseil de discipline ; le conseil d'établissement ; l'assemblée générale des clubs et des associations d'élèves.

#### **4.5.2. Le second cycle francophone : le terrain d'étude**

Nous allons présenter sommairement le second cycle francophone. Il a trois niveaux : la seconde, la première et la terminale. Le niveau des secondes a deux séries de plusieurs classes : littéraire et scientifique. Le niveau des premières a trois séries de plusieurs classes : A4, C et D. Et le niveau terminal a également trois séries de plusieurs classes : A4, C et D.

#### **4.6. PARTICIPANTS À L'ÉTUDE**

C'est la population d'étude. Les participants à l'étude sont tous les élèves redoublants du second cycle et les conseillers d'orientation de la section francophone au Lycée Bilingue d'Ékounou.

Il est question ici d'expliquer le choix des participants, ses critères d'inclusion et ses critères d'exclusion, la population parente, la population cible et la population accessible.

##### **4.6.1. Choix des participants**

Le choix des participants à cette étude a obéi à la technique d'échantillonnage par choix raisonné typique. D'après Fortin et Gagnon (2016), dans ce type d'échantillonnage, les éléments de la population sont choisis à partir des critères bien précis afin que les éléments soient représentatifs du phénomène à l'étude. De ce fait, après avoir décidé des critères de choix des participants à notre étude, nous nous sommes rapproché au service d'orientation du lycée d'Ékounou pour avoir d'amples informations sur les élèves ayant redoublés le second cycle et les conseillers d'orientation de la section francophone. L'objectif ici était d'obtenir auprès des responsables les différents critères de choix de leurs différentes filières. Les conseillers d'orientation nous avaient conseillé de passer le questionnaire en classes de seconde et première.

La raison du choix de la classe de seconde étant le seul niveau où la tranche horaire pour le cours d'orientation était disponible. Les autres niveaux (de la sixième en terminale sauf les deux niveaux à enquêter) n'avaient pas de tranche horaire pour le cours d'orientation scolaire à cause du système de mi-temps qui ne facilite pas l'insertion de tous les cours suite au temps excessivement réduit pour les classes d'examen. Le choix aussi de la classe de première, selon les professionnels de l'orientation du lycée, est la classe dans laquelle le travail de l'orientation se vérifie.

#### **4.6.2. Critères d'inclusion**

Les critères d'inclusion désignent ici l'ensemble des caractéristiques propres à la population défini par le chercheur qui la rend apte à participer à l'étude. Du point de vue de Fortin (2006), ils décrivent les caractéristiques que doit posséder un sujet pour faire partie de la population cible. Dans cette recherche, les éléments d'inclusion à la recherche sont au nombre de trois à savoir :

- Etre inscrit au cours de l'année scolaire en cours au lycée bilingue d'Ékounou en section francophone ;
- Etre élève redoublant dans une classe du second cycle ;
- Etre conseiller d'orientation en service au lycée d'Ékounou, plus particulièrement en section francophone.

Ainsi, les participants à l'étude sont des élèves redoublant les classes de seconde et première et les conseillers d'orientation de la section francophone au lycée bilingue d'Ékounou.

#### **4.6.3. Critères d'exclusion**

Les critères d'exclusion ici servent à déterminer les sujets qui ne feront pas partie de la population cible en raison de leurs caractéristiques différentes (Fortin & Gagnon, 2016). Comme critères d'exclusion dans le cadre de cette recherche, nous avons : tout élève nouvellement recruté ou promu dans cette classe et les conseillers d'orientation des sections anglophones.

#### **4.6.4. La population parente**

Selon Aktouf (1991, p.17) : « la population parente encore appelée population mère est l'ensemble indifférencié des éléments parmi lesquels seront choisis ceux qui effectueront les observations ». La population mère est constituée de l'ensemble des élèves du second cycle et conseillers d'orientation du lycée bilingue d'Ékounou.

#### **4.6.5. La population cible**

La population cible est l'ensemble des individus auxquels on veut appliquer les résultats d'une recherche (Tsala, 1992, p.66). Elle est constituée de l'ensemble des individus ou sujets qui ont des caractéristiques précises en relation avec l'étude et sur lesquels les

résultats de celle-ci doivent être généralisés. Dans le cas de notre étude, cette population est constituée de l'ensemble des élèves redoublants du second cycle et les conseillers d'orientation du lycée bilingue d'Ékounou. Le lycée bilingue d'Ékounou, en cette année 2022-2023 avait en effet un effectif de 80 élèves redoublants au second cycle et 16 conseillers d'orientation francophones.

Dans l'impossibilité d'atteindre tous les élèves de la population cible, la population à notre disponibilité est la population accessible.

#### 4.6.6. La population accessible

La population accessible est la partie de la population cible disponible pour le chercheur (Tsala, 1992, p. 67). C'est l'ensemble des individus sur lesquelles l'étude va être réalisée. Dans cette étude, la population est constituée de tous les élèves redoublant les classes de seconde et de première et les conseillers d'orientation de la classe de seconde en section francophone. Leur effectif total s'élève à 70 élèves et 06 conseillers d'orientation. Selon les études de Krejcie & Morgan (1970), pour une population cible de 96 répondants sur la taille de l'échantillon requise pour chaque population,  $N=76$ .

**Tableau 5: Population and Sample size determination**

| N  | S  | N   | S   | N   | S   | N    | S   | N       | S   |
|----|----|-----|-----|-----|-----|------|-----|---------|-----|
| 10 | 10 | 100 | 80  | 280 | 162 | 800  | 260 | 2800    | 338 |
| 15 | 14 | 110 | 86  | 290 | 165 | 850  | 265 | 3000    | 341 |
| 20 | 19 | 120 | 92  | 300 | 169 | 900  | 269 | 3500    | 346 |
| 25 | 24 | 130 | 97  | 320 | 175 | 950  | 274 | 4000    | 351 |
| 30 | 28 | 140 | 103 | 340 | 181 | 1000 | 278 | 4500    | 354 |
| 35 | 32 | 150 | 108 | 360 | 186 | 1100 | 285 | 5000    | 357 |
| 40 | 36 | 160 | 113 | 380 | 191 | 1200 | 291 | 6000    | 361 |
| 45 | 40 | 170 | 118 | 400 | 196 | 1300 | 297 | 7000    | 364 |
| 50 | 44 | 180 | 123 | 420 | 201 | 1400 | 302 | 8000    | 367 |
| 55 | 48 | 190 | 127 | 440 | 205 | 1500 | 306 | 9000    | 368 |
| 60 | 52 | 200 | 132 | 460 | 210 | 1600 | 310 | 10000   | 370 |
| 65 | 56 | 210 | 136 | 480 | 214 | 1700 | 313 | 15000   | 375 |
| 70 | 59 | 220 | 140 | 500 | 217 | 1800 | 317 | 20000   | 377 |
| 75 | 63 | 230 | 144 | 550 | 226 | 1900 | 320 | 30000   | 379 |
| 80 | 66 | 240 | 148 | 600 | 234 | 2000 | 322 | 40000   | 380 |
| 85 | 70 | 250 | 152 | 650 | 242 | 2200 | 327 | 50000   | 381 |
| 90 | 73 | 260 | 155 | 700 | 248 | 2400 | 331 | 75000   | 382 |
| 95 | 76 | 270 | 159 | 750 | 254 | 2600 | 335 | 1000000 | 384 |

Source : Krejcie & Morgan (1970)

**Tableau 6** - Effectifs des élèves par classe et conseillers d'orientation

|   |                                    |                                    |                                     |                                    |                                    |                                |                                |                                    |                                    |                                    |                                    |                                    |                        |                        |                        |                        |                        |        |
|---|------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|--------|
| Classes                                 | 2 <sup>nde</sup><br>A4<br>All<br>1 | 2 <sup>nde</sup><br>A4<br>All<br>2 | 2 <sup>nde</sup><br>A4<br>Es<br>p 1 | 2 <sup>nde</sup><br>A4<br>Esp<br>2 | 2 <sup>nde</sup><br>A4<br>Esp<br>3 | 2 <sup>n</sup><br>de<br>C<br>1 | 2 <sup>n</sup><br>de<br>C<br>2 | 1 <sup>ère</sup><br>A4<br>All<br>1 | 1 <sup>ère</sup><br>A4<br>All<br>2 | 1 <sup>ère</sup><br>A4<br>Esp<br>1 | 1 <sup>ère</sup><br>A4<br>Esp<br>2 | 1 <sup>ère</sup><br>A4<br>Esp<br>3 | 1 <sup>ère</sup><br>C1 | 1 <sup>ère</sup><br>C2 | 1 <sup>ère</sup><br>D1 | 1 <sup>ère</sup><br>D2 | 1 <sup>ère</sup><br>D3 | totaux |
| Effectifs                               | 4                                  | 5                                  | 2                                   | 6                                  | 4                                  | 3                              | 5                              | 3                                  | 2                                  | 3                                  | 6                                  | 1                                  | 3                      | 7                      | 5                      | 5                      | 6                      | 70     |
| Effectifs des conseillers d'orientation |                                    |                                    |                                     |                                    |                                    |                                |                                |                                    |                                    |                                    |                                    |                                    |                        |                        |                        |                        |                        | 06     |

**Source** : Lycée bilingue d'Ekounou

Ce tableau présente l'effectif des élèves par classe et des conseillers d'orientation. Il a deux niveaux (seconde et première) de dix-sept classes. Le niveau des secondes a deux secondes allemandes, trois secondes espagnoles et deux secondes C. Le niveau des premières a deux premières allemandes, trois premières espagnoles, deux premières C et trois premières D. Toutes ces classes ont un effectif de 70 élèves. Les conseillers d'orientations sont au nombre de 06.

### Description de l'échantillon de l'étude des conseiller d'orientation

Après recouvrement de nos questionnaires, nous avons obtenu un échantillon de soixante-seize (N=76), réparti comme suit : 70 répondants (élèves redoublant) et 06 répondants (conseillers d'orientation)

-Description de l'échantillon suivant le critère alloué aux conseillers d'orientation.

**Tableau 7** - répartition de conseillers d'orientation en fonction de l'âge

|                 |           |           |            |       |
|-----------------|-----------|-----------|------------|-------|
| <b>Age</b>      | 25-30 ans | 30-50 ans | 50ans-plus | Total |
| <b>Effectif</b> | 01        | 03        | 02         | 06    |

Le tableau ci-dessus est la répartition des conseillers d'orientation en fonction de l'âge. Il présente trois tranches d'âge pour un total de 06 conseillers. Ainsi, un CO appartient à la tranche de 25-30ans, trois à la tranche 30-50 ans et deux CO pour la tranche de 50 ans et plus.

**Tableau 8** - répartition des conseillers d'orientation en fonction du sexe

|                 |          |         |       |
|-----------------|----------|---------|-------|
| <b>Sexe</b>     | Masculin | Féminin | Total |
| <b>Effectif</b> | 02       | 04      | 06    |

Le tableau ci-dessus présente la répartition des conseillers d'orientation en sexe : masculin et féminin. Le sexe masculin a un effectif de 02 et le sexe féminin a un effectif de 04 conseillers d'orientation.

**Tableau 9-** répartition des conseillers d'orientation en fonction de la classe de travail

| <b>Classe de travail actuelle</b> | 2 <sup>nde</sup> | 1 <sup>ère</sup> | Tle | Pas de classe | Total |
|-----------------------------------|------------------|------------------|-----|---------------|-------|
| <b>Effectif</b>                   | 04               | /                | /   | 02            | 06    |

Le tableau ci-dessus présente la répartition des CO en fonction de la classe de travail. Les classes vont de la 2<sup>nde</sup> en Terminale. Quatre CO travaillent en classe de 2<sup>nde</sup>. Les classes de 1<sup>ère</sup> et Terminale n'ont pas de tranche horaire pour le cours d'orientation. Et 02 CO n'ont pas de classe de travail.

#### **4.7. COLLECTE DES DONNÉES ET DIFFICULTÉS RENCONTRÉES SUR LE TERRAIN**

Selon Heritt Bertrand (2007), « En fonction du type d'information que le chercheur souhaite collecter, la précision des réponses données, le nombre de personnes concernées, le chercheur est appelé à choisir entre plusieurs alternatives : l'observation, l'entretien ou le questionnaire ».

La phase de terrain a constitué une étape charnière dans le processus de collecte des données. Cette étape qui correspond à la phase de collecte de données, est une étape fondamentale dans le processus de recherche en sciences de l'éducation (Van der Maren, 2010). Cette étape nous a permis d'entrer en contact direct avec notre population (élèves redoublant du second cycle et conseillers d'orientation de la section francophone du lycée du lycée bilingue d'Ekounou) qui nous a permis de collecter les informations nécessaires pour la compréhension de notre problématique. Selon De Sardan (2013), cette étape constitue pour le chercheur le moment privilégié pour la cueillette d'informations nécessaires à la construction de son discours. Elle a permis une construction de connaissances in situ, contextualisées, transversales, visant à rendre compte du processus du choix de filière des apprenants tout en s'inspirant des activités de formation, des activités administratives et de recherches et des services adaptés que le conseiller d'orientation se réfère pour communiquer une filière quelconque aux apprenants. En raison de l'objectif de notre recherche qui est de décrire la pratique d'orientation scolaire au lycée bilingue d'Ekounou pour rendre compte du processus du choix de la filière d'étude de l'élève, nous avons opté pour le questionnaire comme technique de collecte des données.

#### **4.7.1. Administration du questionnaire, du guide d'entretien et collecte des données**

Après avoir obtenu du responsable du lycée l'autorisation de collecter les données, monsieur le proviseur nous avait guidé au service d'orientation. C'est de là que nous avons eu toutes les informations sur les élèves qui ont fait le choix des filières

Au regard des travaux existants, nous avons choisi de formuler les questions d'une manière fermée avec des modalités de réponse pré-codées. Ce type de questions présente de nombreux avantages. De Singly (2005) souligne que ce format de question est pleinement conseillé pour tester des hypothèses précises. Au sein des questions fermées nous avons choisi plusieurs types des questions notamment les questions dichotomiques (deux réponses sont proposées oui ou non), des questions à choix simple (les répondants choisissent une seule réponse possible parmi une liste de choix), des questions à choix multiples (les répondants choisissent un ou plusieurs réponses parmi une liste de choix proposées), des questions ouvertes.

#### **4.7.2. Les difficultés rencontrées sur le terrain**

La recherche étant une aventure passionnante et exigeante comme le rappelle Angers (1992), nous avons rencontrés quelques difficultés sur le terrain surtout pour collecter les données de l'étude. La première difficulté était d'avoir l'accès aux participants. En réalité, certaines personnes (élèves et CO) réclamaient une motivation financière en échange de leur participation à l'enquête. La deuxième difficulté majeure était lorsqu'il fallait récupérer nos différents questionnaires. Certains participants les avaient égarés, d'autres les avaient oubliés chez eux. Cela nous a obligé à distribuer de nouveaux exemplaires aux participants volontaires.

### **4.8. LE TRAITEMENT DES DONNÉES**

Dans cette partie du travail, il est question de présenter les outils statistiques utilisés afin de tester les hypothèses de l'étude.

Les outils de traitement employés ont permis de faire des analyses descriptives et des analyses inférentielles. Cependant, avant de traiter les données, le logiciel CSPro version 7.0 a été choisi pour saisir les données collectées sur le terrain. CSPro (Census and Survey Processing System) est un logiciel de saisie des données de recensements et d'enquêtes. Il propose une interface de saisie des données appelée masque de saisie. L'élaboration de cette plate-forme nécessite d'abord de préciser, dans un dictionnaire de données, les

caractéristiques (nom, label, type, longueur, occurrences, modalités, etc.) des variables de l'étude. Ce logiciel a été choisi pour sa simplicité d'usage et ainsi que son graphisme. Une fois les données saisies, elles ont été exportées sur un classeur Excel pour une meilleure exploitation.

Les données ainsi saisies ont été analysées au moyen des logiciels SPSS sous Windows version 21 et STATISTICA sous Windows version 6. Ces logiciels ont été choisis parce qu'ils présentent clairement les résultats en indiquant en surbrillance les résultats significatifs.

## **4.9. LA DÉMARCHE STATISTIQUE**

Dans la présente étude, deux types d'analyses ont été privilégiées à savoir : l'analyse descriptive et l'analyse inférentielle.

### **4.9.1. L'analyse descriptive**

Ces premières analyses permettent de décrire les résultats obtenus pour chacune des variables de l'étude. A cet effet, l'étude présente les résultats descriptifs se rapportant aux différentes échelles de mesure. L'analyse portera sur la présentation des tableaux, un indice de tendance centrale (la moyenne) et deux indices de dispersion (la variance et l'écart type).

### **4.9.2. L'analyse inférentielle**

Tout d'abord, avant d'effectuer des tests d'hypothèses, La technique statistique d'analyse des variances a été préférée pour réaliser des comparaisons de moyenne des scores enregistrés dans l'évaluation des effets de la pratique de l'orientation scolaire sur le choix de la filière d'études des élèves et des caractéristiques sociodémographiques des répondants.

En somme, il était question de déterminer le type d'étude, la présentation et la description du site, la définition des critères de sélection des sujets, l'élaboration de l'instrument de collecte des données et la technique d'analyse. À la suite de ce chapitre consacré à la présentation des procédures méthodologiques qui ont servi de base à l'élaboration de cette étude, le chapitre suivant présente les résultats obtenus sur le terrain.

## CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les caractéristiques socio démographiques des répondants, la tendance des réponses des différentes questions et la vérification des hypothèses.

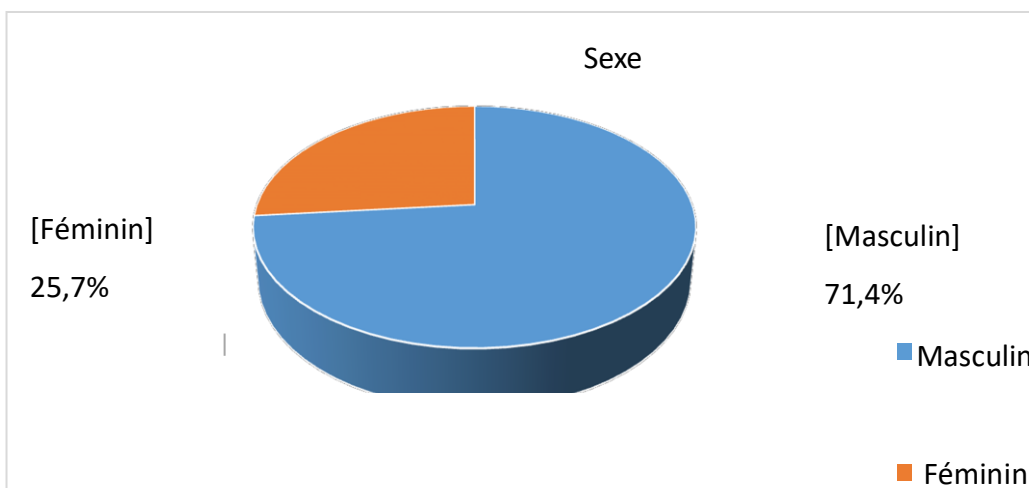
### 5.1. CARACTERISTIQUES SOCIO DÉMOGRAPHIQUES DES RÉPONDANTS

Ici, nous travaillons uniquement avec l'échantillon des élèves. Dans cette rubrique, nous nous sommes intéressés aux variables genre, âge, établissement, classes, années de redoublement et autres classes redoublées.

#### 5.1.1 Genre des répondants

Le genre des répondants est représenté dans la figure 1 ci-dessous. Pour chaque sexe indiqué, les étiquettes présentent en premier lieu les effectifs et en second lieu le pourcentage. Ainsi, 50 répondants (71,4%) sont du genre masculin tandis que 18 répondants (25,7%) sont du genre féminin. 02 élèves (2,9%) n'ont pas répondu à la question. Ces statistiques montrent qu'il y a plus de redoublants de sexe masculin que de redoublants de sexe féminin.

**Figure 1 :** Genre des répondants

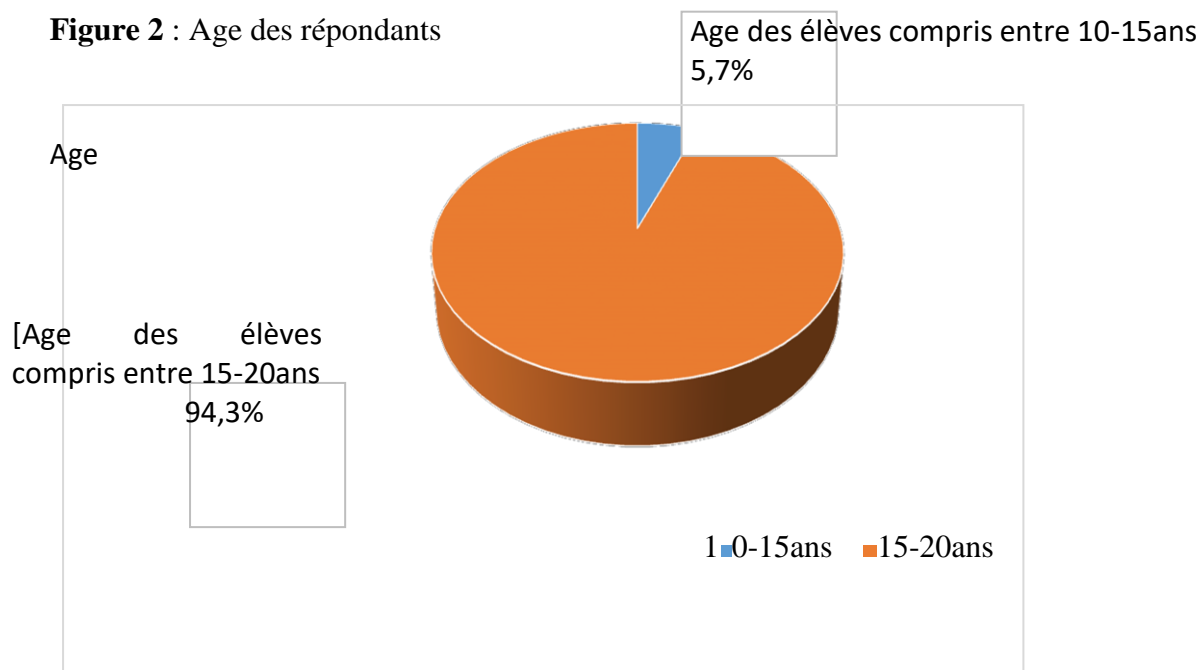


Source : Logiciel SPSS version 2.0

### 5.1.2 Âge des répondants

L'âge des répondants est présenté dans la figure 2. Les répondants ont un âge compris entre 10-15 ans d'une part et 15-20ans d'autre part. Pour 70 répondants, 5.7% (04) ont un âge compris entre 10-15ans. 94.3% (66) ont un âge compris entre 15-20ans.

Figure 2 : Age des répondants

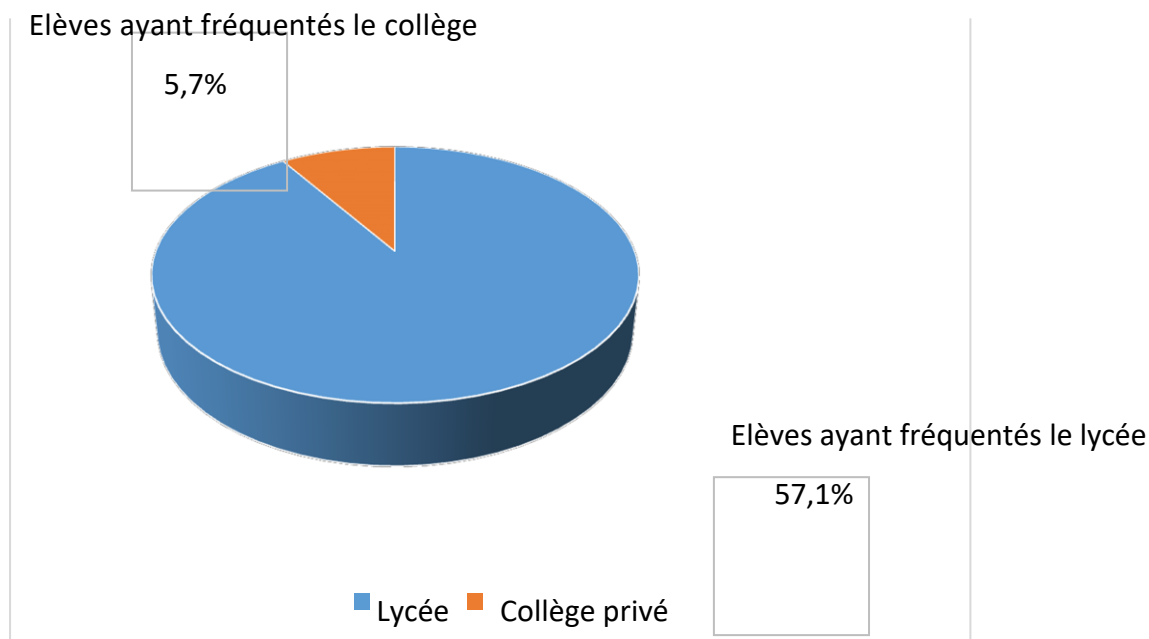


Source : Logiciel SPSS version 2.0

### 5.1.3 Établissement

Certains répondants ont toujours fréquenté le lycée et d'autres le collège privé. Les établissements dans lesquels fréquentent les répondants sont matérialisés par la figure suivante. Cette figure présente 57,1%, soient 40 élèves ayant fréquentés le lycée et 5.7%, soient 04 élèves ayant fréquentés le collège. 26 (37,1%) élèves n'ont pas répondu.

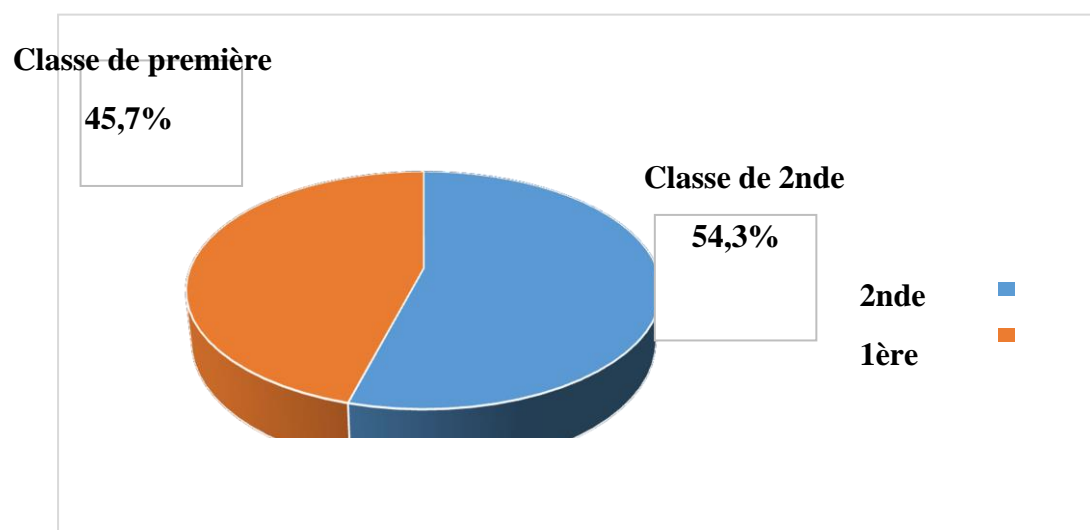
**Figure 3 :** Etablissement fréquenté des élèves



#### 5.1.4 Classe

Le questionnaire a été distribué dans deux classes : la 2<sup>nde</sup> et la 1<sup>ère</sup>. La classe de 2<sup>nde</sup> a eu 54.3% de répondants et la classe de 1<sup>ère</sup>, 45,7%.

**Figure 4:** Classes des élèves

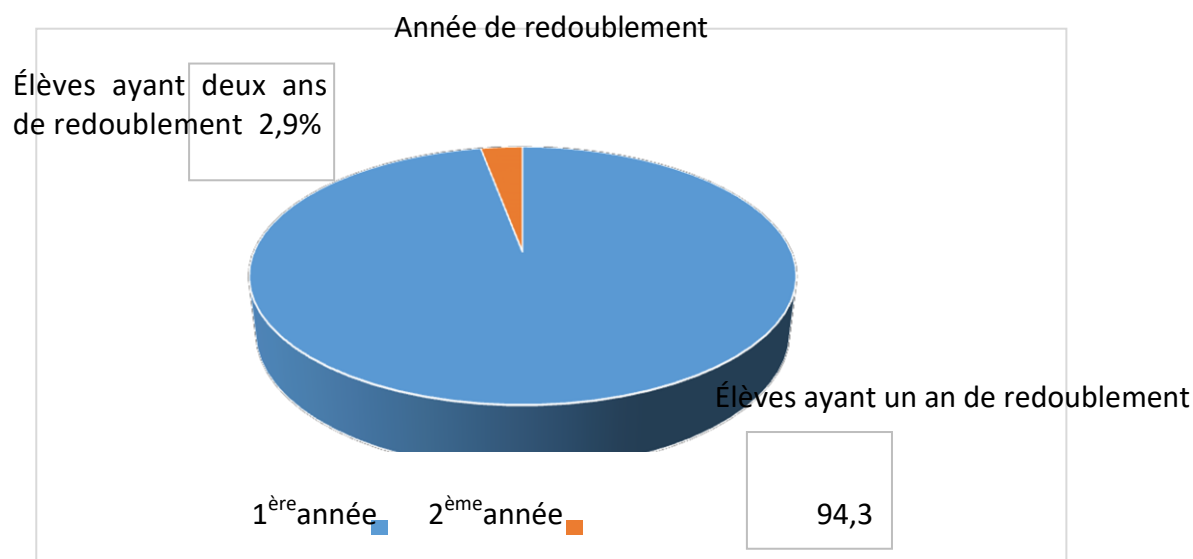


Source : Logiciel SPSS version 2.0

### 5.1.5 Année de redoublement

Cette figure présente le nombre d'années de redoublement de certains élèves. Ainsi, 2.9% (02) d'élèves ont fait deux ans de redoublement au secondaire. 94.3% (66) ont fait un an de redoublement. 2 élèves n'ont pas répondu à la question.

**Figure 5** : Année de redoublement

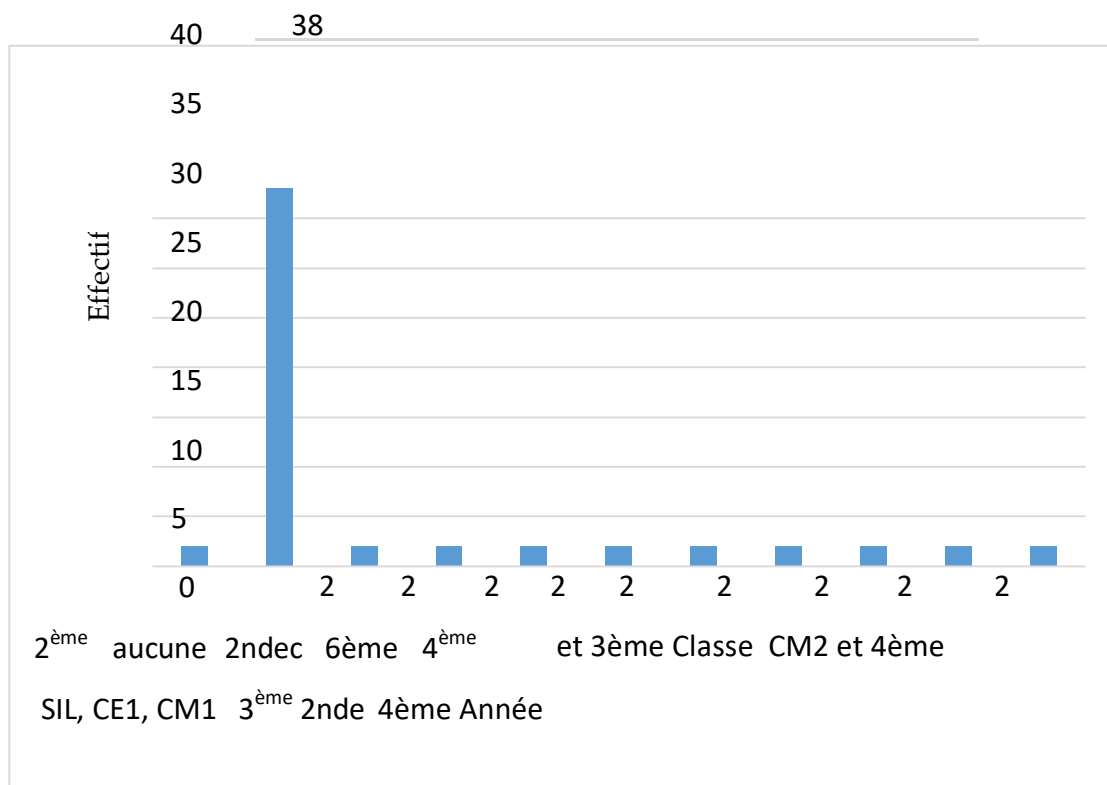


Source : Logiciel SPSS version 2.0

### 5.1.6 Autres classes redoublées

La figure qui suit présente les autres classes redoublées par les répondants. De la SIL en 2<sup>nd</sup>e C, 02 élèves ont redoublé chaque classe. 38 élèves n'ont jamais redoublé. 12 élèves n'ont pas répondu à cette question.

**Figure 6 : Autres classes redoublée**



Source : Logiciel SPSS version 2.0

**5.2. TENDANCE DES RÉPONSES DES DIFFÉRENTES QUESTIONS.**

Ici, il s’agit de dire comment les élèves redoublants et les conseillers d’orientation pratiquent l’orientation scolaire au lycée bilingue d’Ékounou. Nous allons ainsi présenter les items de la pratique de l’orientation scolaire au sein d’un établissement scolaire et la tendance des répondants pour les différents items du questionnaire. Cette tendance va d’une part présenter les réponses issues du questionnaire sur la pratique de l’orientation scolaire chez les élèves d’une part et chez le CO d’autre part.

**5.2.1. Les pratiques de l’orientation scolaire par les élèves redoublants du lycée**

Ici, deux variables sont mis en exergue pour décrire la pratique de l’orientation scolaire des élèves redoublants au lycée d’Ékounou: la réalisation des activités de formation et la réalisation des services adaptés.

**5.2.1.1. « Réalisation des activités de formation »**

La « Réalisation des activités de formation » comprend 10 questions fermées.

D'après MINESEC (2009), les activités de formation au sein d'un établissement scolaire aident à doter l'élève d'un savoir et d'un savoir-faire utiles à son adaptation au milieu scolaire, la connaissance de soi, la prise de décision, l'élaboration d'un projet scolaire, l'exploration des débouchés professionnels et la préparation à un métier ou à une profession.

C'est un programme d'étude organisé en fonction du niveau d'instruction des élèves. Il sera dispensé au moyen :

-d'activités en classe (enseignement donné en classe en matière de conseil en orientation)

-d'activité de groupe (activités de groupes structurés portant sur le conseil en orientation : conférences, tables rondes, pièces de théâtre, carrefour métiers, focus-group, causeries éducatives, etc. Ces items sont les suivantes :

**Tableau 10** - les items (mesures) de la variable « réalisation des activités de formation » dans le questionnaire

**Source :** Questionnaire adressé aux élèves

**5.2.1.1.1 Réponses des répondants sur la question 7 :** « Sur votre emploi de temps de la classe, avez-vous une tranche horaire réservée au cours d'orientation »

| <b>Echelle de mesure de la variable « réalisation des activités de formation »</b><br>(questions dichotomiques de Fortin sur le choix de deux réponses « oui » ou « non ») |   |
|--|---|
| <b>Codes</b>   | <b>Items</b>  |
| Q7   | Sur votre emploi de temps de la classe, avez-vous une tranche horaire réservée au cours d'orientation             |
| Q9   | Votre conseiller d'orientation fait-il cours régulièrement ?  |
| Q10  | Avez-vous un emploi de temps d'études donné par le conseiller d'orientation ?                                     |
| Q12  | Aviez-vous un projet scolaire avant votre orientation dans votre classe actuelle ?                                |
| Q14  | Aviez-vous un métier d'avenir qui vous passionnait avant votre orientation dans cette classe ?                    |
| Q16  | Ce métier vous intéresse-t-il toujours ?  |
| Q19  | Etes-vous souvent puni au lycée ?   |
| Q22  | Avez-vous été déjà traduit au conseil de discipline ?   |
| Q24  | Vos parents ont-ils déjà été convoqués pour indiscipline au lycée ?   |
| Q26  | Le service d'orientation organise-t-il des activités publiques nécessitant la participation des élèves au lycée ? |

Les réponses des répondants sur cette question sont présentées dans le tableau suivant:

**Tableau 11 - Réponses des répondants sur la question 7**

|                  | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage_cumulé |
|------------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Oui              | 8         | 11,4        | 11,8               | 11,8               |
| Non              | 60        | 85,7        | 88,2               | 100,0              |
| Valide Total     | 68        | 97,1        | 100,0              |                    |
| Système manquant | 2         | 2,9         |                    |                    |
| Total            | 70        |             | 100,0              |                    |

**Source :** Logiciel SPSS version 2.0

Les données du tableau ci-dessus indiquent la place de la tranche horaire réservée aux cours d'orientation sur l'emploi de temps de la classe. Les résultats de l'étude démontrent que suivant leurs effectifs, pourcentages, pourcentages valides et pourcentages cumulés, 08 répondants soit 11,8 % ont répondu « Oui » et 60 répondants (88,2%) ont répondu « Non ». Et 02 autres n'ont pas répondu à la question. Il faut noter que les 88,2% de répondants semblent être les classes de première où il n'y a pas de tranche horaire pour le CO à cause du système de mi-temps.

#### **5.2.1.1.2. Réponses des répondants sur la question 9 : « Votre conseiller d'orientation fait-il cours régulièrement ? »**

Les réponses des répondants sur cette question seront présentées dans le tableau suivant :

**Tableau 12- Réponses des répondants sur la question 9**

|                  | Effectifs | Pourcentages | Pourcentages valides | Pourcentages cumulés |
|------------------|-----------|--------------|----------------------|----------------------|
| Oui              | 14        | 20,0         | 24,1                 | 24,1                 |
| Non              | 44        | 62,9         | 75,9                 | 100,0                |
| Total valide     | 58        | 82,9         | 100,0                |                      |
| Système manquant | 12        | 17,1         |                      |                      |
| Total            | 70        | 100,0        |                      |                      |

**Source :** Logiciel SPSS version 2.0

Les données du tableau ci-dessus indiquent la fréquence des cours dans classe. Les résultats de l'étude démontrent que 20,0% affirment que le CO leur fait régulièrement cours. 62,9% reconnaissent que le CO ne fait pas régulièrement cours. 17,1% n'ont pas répondu à cette question.

### 5.2.1.1.3 Réponses des répondants sur la question 10 : « Avez-vous un emploi de temps d'études donné par le conseiller d'orientation ? »

Les réponses des répondants sur cette question seront présentées dans le tableau suivant :

**Tableau 13** - Réponses des répondants sur la question 10

|                  | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|------------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Oui              | 20        | 28,6        | 30,3               | 30,3               |
| Non              | 46        | 67,7        | 69,7               | 100,0              |
| Valide Total     | 66        | 94,3        | 100,0              |                    |
| Système manquant | 4         | 5,7         |                    |                    |
| Total            | 70        | 100,0       | 100,0              |                    |

Source : Logiciel SPSS version 2.0

Les données du tableau ci-dessus indiquent les répondants qui ont un emploi de temps donné par le conseiller d'orientation. Les résultats de l'étude démontrent que 28,6% ont un emploi de temps donné par le CO. 67,7% n'ont pas d'emploi de temps donné par le CO. Et 5,7% n'ont pas répondu à cette question.

### 5.2.1.1.4. Réponses des répondants sur la question 12 : « Aviez-vous un projet scolaire avant votre orientation dans votre classe actuelle ? »

Les réponses des répondants sur cette question seront présentées dans le tableau suivant :

**Tableau 14** - Réponses des répondants sur la question 12

|                  | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|------------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Oui              | 22        | 31,4        | 36,7               | 36,7               |
| Non              | 38        | 54,3        | 63,3               | 100,0              |
| Valide Total     | 60        | 85,7        | 100,0              |                    |
| Système manquant | 10        | 14,3        |                    |                    |
| Total            | 70        | 100         | 100,0              |                    |

Source : Logiciel SPSS version 2.0

Les données du tableau ci-dessus indiquent les répondants pouvaient avoir un projet scolaire avant leur orientation dans les classes choisies. Les résultats de l'étude démontrent que 31,4% des élèves ont un projet scolaire avant leur orientation en classe actuelle. 54,3% n'en ont pas. 14,3% n'ont pas répondu à la question.

**5.2.1.1.5. Réponses des répondants sur la question 14 :** « Aviez-vous un métier d'avenir qui vous passionnait avant votre orientation dans cette classe ? »

Les réponses des répondants sur cette question seront présentées dans le tableau suivant :

**Tableau 15 - Réponses des répondants sur la question 1**

|                  | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|------------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Oui              | 56        | 80,0        | 84,8               | 84,8               |
| Non              | 10        | 14,3        | 15,2               | 100,0              |
| Valide Total     | 66        | 94,3        | 100,0              |                    |
| Système manquant | 4         | 5,7         |                    |                    |
| Total            | 70        | 100,0       | 100,0              |                    |

Source : Logiciel SPSS version 2.0

Les données du tableau ci-dessus indiquent que les élèves ont un métier d'avenir qui leur passionne avant leur orientation dans une classe. Les résultats de l'étude démontrent que 80,0% d'élèves avaient un métier d'avenir passionnant avant leur orientation dans cette classe. 14,3 n'en avaient pas. Et 5,7% n'ont pas répondu.

**5.2.1.1.6. Réponses des répondants sur la question 16 :** « Ce métier vous intéresse-t-il toujours ? ».

Les réponses des répondants sur cette question seront présentées dans le tableau suivant :

**Tableau 16 - Réponses des répondants sur la question 16**

|                  | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|------------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Oui              |           | 65,7        | 74,2               | 74,2               |
| Non              | 16        | 22,9        | 25,8               | 100,0              |
| Valide Total     | 62        | 88,6        | 100,0              |                    |
| Système manquant |           | 11,4        |                    |                    |
| Total            |           |             | 100,0              |                    |

Source : Logiciel SPSS version 2.0

Les données du tableau ci-dessus indiquent le métier d'avenir qui intéresse toujours l'élève. Les résultats de l'étude démontrent que 65,7% de répondants choisissent un métier qui les intéresse. 22,9% ne choisissent pas les métiers qui les intéressent. Et 11,4% n'ont pas choisi.

**5.2.1.1.7. Réponses des répondants sur la question 19 :** « Etes-vous souvent puni au lycée ? »

Les réponses des répondants sur cette question seront présentées dans le tableau suivant:

**Tableau 17 - Réponses des répondants sur la question 19**

|              | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage_cumulé |
|--------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Oui          |           | 45,7        | 45,7               | 45,7               |
| Non          | 38        | 54,3        | 54,3               | 100,0              |
| Valide Total | 70        | 100,0       | 100,0              |                    |
| Total        | 70        | 100         | 100,0              |                    |

Les données du tableau ci-dessus indiquent la question sur la punition des élèves au lycée. Les résultats de l'étude démontrent que 45,7% de répondants sont souvent puni au lycée. Et 54,3% ne sont pas puni.

#### 5.2.1.1.8. Réponses des répondants sur la question 22 : « Avez-vous été déjà traduit au conseil de discipline ? »

Les réponses des répondants sur cette question seront présentées dans le tableau suivant

**Tableau 18- Réponses des répondants sur la question 22**

|                  | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage_cumulé |
|------------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Oui              |           | 17,1        | 17,6               | 17,6               |
| Non              | 56        | 80,0        | 82,4               | 100,0              |
| Valide Total     | 68        | 97,1        | 100,0              |                    |
| Système manquant |           | 2,9         |                    |                    |
| Total            |           | 100,0       |                    |                    |

Source : Logiciel SPSS version 2.0

Les données du tableau ci-dessus indiquent les élèves ayant été traduits au conseil de discipline au lycée. Les résultats de l'étude montrent que 17,1% des répondants ont déjà été traduit au conseil de discipline. 80% n'ont jamais été traduit au conseil de discipline. 2,9% n'ont pas répondu à la question.

#### 5.2.1.1.9. Réponses des répondants sur la question 24 : « Vos parents ont-ils déjà été convoqués pour indiscipline au lycée ? »

Les réponses des répondants sur cette question seront présentées dans le tableau suivant:

**Tableau 19 - Réponses des répondants sur la question 24**

|       | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage_Cumulé |
|-------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Oui   | 10        | 14,3        | 14,3               | 14,3               |
| Non   | 60        | 85,7        | 85,7               | 100,0              |
| Total | 70        | 100,0       | 100,0              |                    |

Source : Logiciel SPSS version 2.

Les données du tableau ci-dessus indiquent la convocation des parents des élèves au conseil de discipline de leurs enfants au lycée. Les résultats de l'étude démontrent que, 14,3% des parents de la question 24 ont déjà été convoqués au lycée pour indiscipline de leur enfant. 85,7 n'ont pas été convoqués.

**5.2.1.1.10. Réponses des répondants sur la question 26 :** « Le service d'orientation organise-t-il des activités publiques nécessitant la participation des élèves au lycée ? »

Les réponses des répondants sur cette question seront présentées dans le tableau suivant:

**Tableau 20 - Réponses des répondants sur la question 26**

|                  | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage_cumulé |
|------------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Oui              | 28        | 40,0        | 46,7               | 46,7               |
| Non              | 32        | 45,7        | 53,3               | 100,0              |
| Valide Total     | 60        | 85,7        | 100,0              |                    |
| Système manquant | 10        | 14,3        |                    |                    |
| Total            | 70        | 100,0       |                    |                    |

Les données du tableau ci-dessus indiquent l'organisation des activités publiques par le service d'orientation nécessitant la participation des élèves du lycée. Les résultats de l'étude démontrent que le service d'orientation organise les activités publiques nécessitant la participation des élèves au lycée à 40% pour certains. Pour d'autres répondants, à 45,7%, le service d'orientation n'organise pas les activités publiques nécessitant la participation des élèves au lycée. Et 14,3% n'ont pas répondu.

**5.2.1.2. La réalisation des activités administratives et de recherches**

Le conseiller d'orientation en service dans un établissement scolaire est soumis aux obligations d'ordre administratif et de recherche en psychologie appliquée. MINESEC (2009) propose les activités de recherche suivantes : l'élaboration des monographies sur les formations et les métiers de la localité ; l'étude du rendement scolaire et les tendances d'orientation dans l'établissement ; l'exploitation de la fiche d'orientation en classe de terminale et des données issues de l'évaluation psychométrique et du counseling ; et la participation aux projets de recherche initiés par les services départementaux, régionaux et centraux en charge de l'Orientation Scolaire ; et administratives : la participation aux différents conseils d'établissement, participation aux différents réunions organisées par les responsables départementaux et régionaux des enseignements secondaires, l'élaboration du tableau de bord de l'établissement scolaire (données statistiques), la rédaction des rapports

d'activités, le suivi et l'encadrement des élèves stagiaires de l'Ecole Normale Supérieure, le suivi de la mise en œuvre des textes réglementaires en matière d'orientation-conseil dans l'établissement scolaire, la participation à l'élaboration de l'emploi du temps de classe avec les Censeurs ou les Chefs de travaux. Le tableau suivant a 09 questions.

**Tableau 21** - les items (mesures) de la variable « réalisation des activités administratives et de recherches » le dans questionnaire.

| Codes | Echelle de mesure de la variable « réalisation des activités administratives et de recherches »<br>(questions dichotomiques de Fortin sur le choix de deux réponses « oui » ou « non ») |
|-------|---|
|       | Items   |
| Q27   | Participez-vous aux différents conseils de l'établissement ?  |
| Q28   | Si non, cochez la raison<br>-Je ne suis pas souvent invité                      Je suis parfois invité (e)<br>-j'étais invité (e), mais j'ai eu un empêchement                          |
| Q29   | Participez-vous aux réunions organisées par les responsables départementaux et régionaux des enseignements secondaires ?  |
| Q30   | Étudiez-vous le rendement scolaire et les tendances d'orientation dans l'établissement scolaire ?   |
| Q31   | Faites-vous la rédaction des rapports d'activités ?   |
| Q32   | Etes-vous convié à l'élaboration de l'emploi du temps des classes avec le Censeur ?   |
| Q33   | Non, pourquoi ? -Je ne suis pas souvent invité                      -Je suis parfois invité (e)<br>-j'étais invité (e), mais j'ai eu un empêchement                                     |
| Q34   | Les textes réglementaires en matière d'Orientation Conseil sont-ils respectés dans l'établissement scolaire ?   |
| Q35   | Élaborez-vous des monographies sur les formations et les métiers de la localité (Yaoundé 4)   |
| Q36   | Élaborez-vous du tableau de bord de l'établissement scolaire (données statistiques) ?   |
| Q37   | Participez-vous aux projets de recherche initiés par les Services départementaux, régionaux et centraux en charge de l'Orientation Scolaire ?   |

**Source :** Questionnaire adressé aux conseillers d'orientation

#### 5.2.1.2.1. Réponses des répondants sur la question 27 « Participez-vous aux différents conseils de l'établissement ? »

**Tableau 22** - Réponses des répondants sur la question 27 : Participez-vous aux différents conseils de l'établissement ?

|       | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage_Cumulé |
|-------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Oui   | 03        | 50          | 50,0               | 50,0               |
| Non   | 03        | 50          | 50,0               | 100,0              |
| Total | 06        | 100,0       | 100,0              |                    |

**Source :** Logiciel SPSS version 2.0

Les données du tableau ci-dessus indiquent le taux de participation des CO aux différents conseils de l'établissement. Les résultats de l'étude démontrent que sur l'effectif de 06 CO, 50% participent effectivement aux différents conseils organisés au lycée. Et les autres 50% ne participent pas.

#### 5.2.1.2.2. Réponses des répondants sur la question 29 « Participez-vous aux réunions organisées par les responsables départementaux et régionaux des enseignements secondaires ? »

**Tableau 23** - Réponses des répondants sur la question 29 : Participez-vous aux réunions organisées par les responsables départementaux et régionaux des enseignements secondaires ?

|       | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage_cumulé |
|-------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Oui   | 04        | 66,67       | 66,67              | 66,67              |
| Non   | 02        | 33,33       | 33,33              | 100,0              |
| Total | 06        | 100,0       | 100,0              |                    |

Source : Logiciel SPSS version 2.0

Les données du tableau ci-dessus indiquent le taux de participation des CO aux réunions organisées les responsables départementaux et régionaux des enseignements secondaires. Les résultats de l'étude démontrent que sur les 06 CO interrogés, 04 soient 66,67% assistent souvent aux réunions. Et 02, soient 33,33% ne participent pas.

#### 5.2.1.2.3. Réponses des répondants sur la question 30

« Élaborez-vous du tableau de bord de l'établissement scolaire (données statistiques) ? »

**Tableau 24** - Réponses des répondants sur la question 30 : Élaborez-vous du tableau de bord de l'établissement scolaire (données statistiques) ?

|       | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage_Cumulé |
|-------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Oui   | 05        | 83,33       | 83,33              | 83,33              |
| Non   | 01        | 16,67       | 16,67              | 100,0              |
| Total | 06        | 100,0       | 100,0              |                    |

Source : Logiciel SPSS version 2.0

Les données du tableau ci-dessus indiquent le taux d'élaboration du tableau de bord de l'établissement scolaire (données statistiques) par les CO. Les résultats de l'étude démontrent que sur les 06 CO interrogés, 05 soient 83,33% élaborent les données statistiques. Et 16,67% (01) n'élaborent pas les données statistiques.

**5.2.1.2.4. Réponses des répondants sur la question 31** « Faites-vous la rédaction des rapports d'activités ? »

**Tableau 25** - Réponses des répondants sur la question 31 : Faites-vous la rédaction des rapports d'activités ?

|       | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage_cumulé |
|-------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Oui   | 06        | 100,0       | 100,0              | 100                |
| Non   | 00        | 00          | 00                 | 100,0              |
| Total | 06        | 100,0       | 100,0              |                    |

Source : Logiciel SPSS version 2.0

Les données du tableau ci-dessus indiquent le pourcentage de rédaction des rapports d'activités par les CO. Les résultats de l'étude démontrent que tous les 06 CO interrogés, soient 100% font toujours les rapports d'activités au lycée.

**5.2.1.2.5. Réponses des répondants sur la question 32** « Les textes réglementaires en matière d'Orientation Conseil sont-ils respectés dans l'établissement scolaire ? »

**Tableau 26** - Réponses des répondants sur la question 32 : Les textes réglementaires en matière d'Orientation Conseil sont-ils respectés dans l'établissement scolaire ?

|       | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage_Cumulé |
|-------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Oui   | 04        | 66,67       | 66,67              | 66,67              |
| Non   | 02        | 33,33       | 33,33              | 100,0              |
| Total | 06        | 100,0       | 100,0              |                    |

Source : Logiciel SPSS version 2.0

Les données du tableau ci-dessus indiquent le pourcentage de respect des textes en orientation conseil en vigueur dans l'établissement scolaire par les autres. Les CO démontrent dans les résultats de l'étude que 66,67% de textes règlementaires en matière d'orientation sont respectés dans leur établissement scolaire. Et 33,33% de textes règlementaires en orientation ne sont pas respectés.

**5.2.1.2.6. Réponses des répondants sur la question 34** « Etes-vous convié à l'élaboration des emplois du temps des classes avec les Censeurs ? »

**Tableau 27** - Réponses des répondants sur la question 34 : Etes-vous convié à l'élaboration des emplois du temps des classes avec les Censeurs ?

|       | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage_Cumulé |
|-------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Oui   | 01        | 16,67       | 16,67              | 16,67              |
| Non   | 05        | 83,33       | 83,33              | 100,0              |
| Total | 06        | 100,0       | 100,0              |                    |

Source : Logiciel SPSS version 2.0

Les données du tableau ci-dessus indiquent le pourcentage des CO souvent conviés à l'élaboration des emplois de temps des classes au lycée avec les Censeurs. Les résultats de cette étude montrent que 16,67% sont souvent conviés à l'élaboration des emplois de temps des classes avec les censeurs. Et 83,33% ne sont pas souvent conviés.

#### 5.2.1.2.7. Réponses des répondants sur la question 35 « Élaborez-vous des monographies sur les formations et les métiers de la localité (Yaoundé 4)

**Tableau 28** - Réponses des répondants sur la question 35 : Élaborez-vous des monographies sur les formations et les métiers de la localité (Yaoundé 4)

|       | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|-------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Oui   | 02        | 33,33       | 33,33              | 33,33              |
| Non   | 04        | 66,67       | 66,67              | 100,0              |
| Total | 06        | 100,0       | 100,0              |                    |

Source : Logiciel SPSS version 2.0

Les données du tableau ci-dessus indiquent le pourcentage des CO qui élaborent les monographies sur les formations et les métiers de la localité (Yaoundé 4). Les résultats de cette étude démontrent que 33,33% de CO élaborent souvent les monographies sur les formations et les métiers de Yaoundé 4. Et 66,67% n'élaborent pas les monographies sur les formations et les métiers de Yaoundé 4.

#### 5.2.1.2.8. Réponses des répondants sur la question 36 : « Étudiez-vous le rendement scolaire et les tendances d'orientation dans l'établissement scolaire ? »

**Tableau 29** - Réponses des répondants sur la question 36 : Étudiez-vous le rendement scolaire et les tendances d'orientation dans l'établissement scolaire ?

|                | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|----------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Oui            | 05        | 83,33       | 83,33              | 83,33              |
| Non            | 00        | 00          | 00                 | 100,0              |
| Pas de réponse | 01        | 16,67       | 16,67              |                    |
| Total          | 06        | 100,0       | 100,0              |                    |

Source : Logiciel SPSS version 2.0

Les données du tableau ci-dessus indiquent le pourcentage d'étude du rendement et les tendances d'orientation dans l'établissement scolaire par les CO. Les résultats de cette étude démontrent que 83,33% de CO étudient le rendement et les tendances d'orientation dans l'établissement scolaire. Et 16,67% n'ont pas répondu à cette question.

**5.2.1.2.9. Réponses des répondants sur la question 37 « Participez-vous aux projets de recherche initiés par les Services départementaux, régionaux et centraux en charge de l’Orientation Scolaire ? »**

**Tableau 30 - Réponses des répondants sur la question 37 : Participez-vous aux projets de recherche initiés par les Services départementaux, régionaux et centraux en charge de l’Orientation Scolaire ?**

|       | <b>Effectifs</b> | <b>Pourcentage</b> | <b>Pourcentage valide</b> | <b>Pourcentage_cumulé</b> |
|-------|------------------|--------------------|---------------------------|---------------------------|
| Oui   | 01               | 16,67              | 16,67                     | 16,67                     |
| Non   | 05               | 83,33              | 83,33                     | 100,0                     |
| Total | 06               | 100,0              | 100,0                     |                           |

**Source :** Logiciel SPSS version 2.0

Les données du tableau ci-dessus indiquent le taux de participation des CO aux projets de recherche initiés par les services départementaux, régionaux et centraux en charge de l’orientation scolaire. Les résultats de cette étude montrent que 16,67% de CO participent aux projets de recherche initiés par les services départementaux, régionaux et centraux en charge de l’orientation scolaire. Et 83,33% ne participent pas à ce service.

### **5.2.1.3. « Réalisation des services adaptés »**

MINESEC (2009) propose quatre services adaptés :

#### **- L’évaluation psychologique**

D’une manière générale, l’évaluation psychologique vise à répondre aux orientations stratégiques ci-après : remédier aux difficultés scolaires, contribuer à la formation de la personnalité et assurer l’insertion socioprofessionnelle.

Pour ce faire, elle a recours à de nombreux tests. Leur utilisation permet d’une part d’harmoniser les pratiques et les contenus et d’autre part d’évaluer le rendement des activités d’orientation scolaire. Les tests psychologiques sont à caractère psychométrique et clinique. L’objectif étant d’explorer les aptitudes afin de l’aider à faire des choix scolaires et professionnels judicieux.

#### **-Le counseling**

Le counseling, encore appelé entretien d’aide est un processus de communication de face à face par lequel une personne est aidée à exprimer ses problèmes, à identifier les solutions possibles, à prendre des décisions conséquentes et à leur donner une suite. L’objectif étant d’aider les élèves grâce aux techniques d’entretien d’aide, à affronter leurs problèmes

d'ordre physique, scolaire, affectif, personnel ou social en leur offrant une voie vers la prise de décision et la résolution de leurs problèmes en étroite collaboration avec d'autres services spécialisés.

### **-L'appui aux équipes pédagogiques et éducatives**

L'objectif ici est d'amener les membres des équipes pédagogiques et des équipes éducatives à mieux percevoir le rôle du conseiller d'orientation et son apport dans l'épanouissement et la réussite scolaire de l'élève.

### **-L'assistance aux parents d'élèves**

Elle consiste à sensibiliser les parents sur les problèmes des jeunes (personnels, sociaux et éducatifs) pour les amener à aider leur enfant à s'impliquer dans le travail scolaire ; améliorer leur compréhension des problèmes rencontrés par leurs enfants ; contribuer à la maturation des choix scolaires et professionnels de leurs enfants ; créer un environnement favorable aux études, en assurant un équilibre entre les activités scolaires et extrascolaires. L'objectif étant d'amener les parents à jouer un rôle adéquat dans l'orientation scolaire et professionnelle de leurs enfants.

La variable indépendante « **Réalisation des services adaptés** » comprend 05 questions fermées. Ces questions sont les suivantes :

**Tableau 31** : les items (mesures) de la variable « réalisation des services adaptés » le dans questionnaire

| Codes | Echelle de mesure de la variable « réalisation des services adaptés »<br>(questions dichotomiques de Fortin sur le choix de deux réponses « oui » ou « non »)             |
|-------|---|
|       | Items   |
| Q28   | Avez-vous déjà passé un test psychotechnique dans vos différentes classes fréquentées jusqu'au jour d'aujourd'hui ?   |
| Q31   | Les conseillers d'orientation travaillent-ils avec vous après la sous-moyenne obtenue lors de la remise des copies ou lors échec à votre examen séquentiel, trimestriel ? |
| Q32   | Avez-vous déjà été convoqué au conseil de discipline ?  |
| Q33   | Si oui, lors de votre jugement, avez-vous vu un conseiller d'orientation prendre la parole pour intervenir en votre faveur ?  |
| Q34   | Avez-vous déjà rencontré un conseiller d'orientation pour vous aider à résoudre un problème ?   |

**Source** : Questionnaire adressé aux élèves

### **La tendance des répondants pour les différents items du questionnaire.**

Les tendances des répondants pour chaque question sont les suivantes :

#### **5.2.1.3.1. Réponses des répondants sur la question 28 « Avez-vous déjà passé un test psychotechnique dans vos différentes classes fréquentées jusqu'au jour d'aujourd'hui ? »**

Les réponses des répondants sur cette question seront présentées dans le tableau suivant :

**Tableau 32 - Réponses des répondants sur la question 28**

|                  | <b>Effectifs</b> | <b>Pourcentage</b> | <b>Pourcentage valide</b> | <b>Pourcentage_cumulé</b> |
|------------------|------------------|--------------------|---------------------------|---------------------------|
|                  | 16               | 22,9               | 25,0                      | 25,0                      |
| Non              | 48               | 68,6               | 75,0                      | 100,0                     |
| Valide Total     | 64               | 91,4               | 100,0                     |                           |
| Système manquant | 6                | 8,6                |                           |                           |
| Total            | 70               | 100,0              |                           |                           |

**Source :** Logiciel SPSS version 2.0

Les données du tableau ci-dessus indiquent le nombre de répondants ayant déjà passé un test psychotechnique dans les différentes classes fréquentées jusqu'au jour d'aujourd'hui. Les résultats de l'étude démontrent que 22,9% des répondants ont déjà passé un test psychotechnique dans leur différente classe fréquentée jusqu'au jour d'aujourd'hui. 68,6% n'ont jamais passé le test psychotechnique jusqu'au jour d'aujourd'hui. 8,6% n'ont pas répondu à la question.

#### **5.2.1.3.2. Réponses des répondants sur la question 31 : « Les conseillers d'orientation travaillent-ils avec vous après la sous-moyenne obtenue lors de la remise des copies ou lors échec à votre examen séquentiel, trimestriel ? »**

Les réponses des répondants sur cette question seront présentées dans le tableau suivant:

**Tableau 33** - Réponses des répondants sur la question 31 : Les conseillers d'orientation travaillent-ils avec vous après la sous-moyenne obtenue lors de la remise des copies ou lors échec à votre examen séquentiel, trimestriel.

|                  | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage_cumulé |
|------------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Oui              | 10        | 14,3        | 15,6               | 15,6               |
| Non              | 54        | 77,1        | 84,4               | 100,0              |
| Valide Total     | 64        | 91,4        | 100,0              |                    |
| Système manquant | 6         | 8,6         |                    |                    |
| Total            | 70        | 100         |                    |                    |

Source : Logiciel SPSS version 2.0

Les données du tableau ci-dessus indiquent le travail que fait le CO après la sous-moyenne lors de la remise de des copies, ou lors de l'échec aux examens séquentiel, trimestriel et même annuel. Les résultats de l'étude démontrent que 14,3% des conseillers d'orientation travaillent avec les élèves ayant obtenu la sous-moyenne lors de la remise des bulletins ou lors de l'échec à l'examen séquentiel ou trimestriel. 77,1% des conseillers d'orientation ne font pas ce travail suivant le tableau. Et 8,6% n'ont pas répondu.

### 5.2.1.3.3. Réponses des répondants sur la question 32 « Avez-vous déjà été convoqué au conseil de discipline ? »

Les réponses des répondants sur cette question seront présentées dans le tableau suivant:

**Tableau 34** - Réponses des répondants sur la question 32

|                  | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage_Cumulé |
|------------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Oui              | 6         | 8,6         | 27,3               | 27,3               |
| Non              | 16        | 22,9        | 72,7               | 100,0              |
| Valide Total     | 22        | 31,4        | 100,0              |                    |
| Système manquant | 48        | 68,6        |                    |                    |
| Total            | 70        | 100,0       |                    |                    |

Source : Logiciel SPSS version 2.0

Les données du tableau ci-dessus indiquent que les répondants sont souvent convoqués au conseil de discipline. Les résultats de l'étude nous informent que 08,60% des élèves ont déjà été traduit au conseil de discipline. 22,9% n'ont pas encore été traduit. Et 48 n'ont pas répondu à la question.

**5.2.1.3.4. Réponses des répondants sur la question 33 : « Si oui, lors de votre jugement, avez-vous vu un conseiller d'orientation prendre la parole pour intervenir en votre faveur ? »**

Les réponses des répondants sur cette question seront présentées dans le tableau suivant :

**Tableau 35** - Réponses des répondants sur la question 33

|       | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|-------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Oui   |           | 28,6        | 28,6               | 28,6               |
| Non   | 50        | 71,4        | 71,4               | 100,0              |
| Total | 70        | 100,0       | 100,0              |                    |

Source : Logiciel SPSS version 2.0

Les données du tableau ci-dessus indiquent la place du CO lors des jugements dans les conseils de discipline au sein de l'établissement scolaire. Les résultats de l'étude démontrent que parmi les répondants, 28,6% disent que les conseillers d'orientation interviennent en leur faveur lorsqu'ils sont convoqués au conseil de discipline. Et les 71,4% disent « non ».

**5.2.1.3.5. Réponses des répondants sur la question 34 : « Avez-vous déjà rencontré un conseiller d'orientation pour vous aider à résoudre un problème ? »**

**Tableau 36** - Réponses des répondants sur la question 34

|            | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Oui        | 20        | 28,6        | 28,6               | 28,6               |
| Non valide | 50        | 71,4        | 71,4               | 100                |
| Total      | 70        | 100         | 100                |                    |

Source : Logiciel SPSS version 2.0

Les données du tableau ci-dessus indiquent la rencontre du CO par les élèves pour les aider à résoudre un problème. Les résultats de l'étude démontrent que parmi les répondants, 28,6% se font souvent aider par les CO quand ils ont les problèmes. Et 71,4% ont du mal à rencontrer les CO pour les aider à résoudre leur problème.

**5.2.1.4. Variable dépendante : « Choix de filière d'étude »**

La variable indépendante « Choix de filière d'étude » comprend 3 questions fermées. Ces questions sont les suivantes :

**Tableau 37** - les items (mesures) de la variable Choix de filière d'étude » le dans questionnaire

| Codes | Echelle de mesure de la variable « Choix de filière d'étude »<br>(questions dichotomiques de Fortin sur le choix de deux réponses « oui » ou « non ») |
|-------|---|
|       | Items   |
| Q36   | La réalisation des activités de formation a-t-elle été déterminante pour votre choix d'orientation ?  |
| Q37   | La réalisation des services adaptés a-t-elle été déterminante pour votre choix d'orientation ?  |
| Q38   | Je suis satisfait du choix de mon orientation actuelle  |

Source : Questionnaire adressé aux élèves

Les tendances des répondants pour chaque question sont les suivantes :

#### 5.2.1.4.1 Réponses des répondants sur la question 36 : « La réalisation des activités de formation a-t-elle été déterminantes pour votre choix d'orientation ? »

Les réponses des répondants sur cette question seront présentées dans le tableau suivant:

**Tableau 38** - Réponses des répondants sur la question 36

|       | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage Cumulé |
|-------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Oui   | 70        | 100         | 100,0              | 100,0              |
| Total | 70        | 100,0       | 100,0              | 100,0              |

Source : Logiciel SPSS version 2.0

Les données du tableau ci-dessus l'importance des activités de formation dans le choix d'orientation des répondants. Les résultats des études démontrent que tous les répondants estiment avoir été satisfaits parce que la réalisation des activités de formation a été déterminante dans leur choix de filière.

#### 5.2.1.4.2. Réponses des répondants sur la question 37 : « La réalisation des services adaptés a-t-elle été déterminante pour votre choix d'orientation ? »

Les réponses des répondants sur cette question seront présentées dans le tableau suivant :

**Tableau 39** - Réponses des répondants sur la question 37

|       | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage Cumulé |
|-------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Oui   | 66        | 94,3        | 94,3               | 94,3               |
| Non   | 04        | 5,7         | 5,7                | 100,0              |
| Total | 70        | 100,0       | 100,0              |                    |

Source : Logiciel SPSS version 2.0

Le tableau ci-dessus indique la place des services adaptés dans le choix d'orientation des répondants. Ainsi pour les (94,3%) de répondants, la réalisation des services adaptés a été déterminante pour leur choix d'orientation. Et 5,7% de répondants disent que cela n'a pas été pour leur formation.

#### 5.2.1.4.3. Réponses des répondants sur la question 38 « Je suis satisfait du choix de mon orientation actuelle »

Les réponses des répondants sur cette question seront présentées dans le tableau suivant :

**Tableau 40** - Réponses des répondants sur la question 38

|                  | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|------------------|-----------|-------------|--------------------|--------------------|
| Oui              |           | 80,0        | 84,8               | 84,8               |
| Non              | 10        | 14,3        | 15,2               | 100,0              |
| Total valide     | 66        | 94,3        | 100,0              |                    |
| Système manquant | 04        | 5,7         |                    |                    |
| Total            | 70        | 100,0       | 100,0              |                    |

**Source** : Logiciel SPSS version 2.0

Ce tableau indique le degré de satisfaction des répondants sur leur choix d'orientation. Les résultats de l'étude démontrent que 80% de répondants sont satisfaits par leur choix d'orientation actuelle. Et 14,3% non satisfaits par leur orientation actuelle. 5,7% de répondant n'ont pas de réponse.

#### 5.2.2. Les pratiques de l'orientation scolaire par les conseillers d'orientation

Ici, il s'agit de décrire et rendre compte des pratiques d'orientation scolaire par les CO lors de la réalisation des activités de formation, la réalisation des activités administratives et de recherches et la réalisation des services adaptés.

### 5.2.2.1. Réponses des CO sur la réalisation des activités de formation

**Tableau 41 - Réponses des CO sur la réalisation des activités de formation au lycée bilingue d'Ekounou**

| Codes | Questions   | Réponses   |
|-------|---|--|
| Q6    | L'orientation-conseil a-t-elle une tranche horaire sur l'emploi de temps dans toutes les classes du lycée ?   | Non  |
| Q7    | Si non, écrivez ces classes   | 6è, 5è, 4è, 3è, 2 <sup>nd</sup> e A, 1 <sup>ère</sup> et Terminale   |
| Q8    | Dans les classes où l'orientation conseil est programmée, faites-vous normalement les sessions de formation ? | Non  |
| Q9    | Chaque élève a-t-il son emploi de temps individuel ?  | Non  |
| Q10   | Si non pourquoi certains en ont et d'autres pas ? justifiez votre réponse                                     | -tous ne viennent pas au bureau d'orientation<br>-l'élaboration de l'emploi de temps est à la demande de l'élève<br>-certains n'en ont pas besoin<br>-certains ne sollicitent pas.               |
| Q11   | Les élèves vous font-ils part souvent de leur projet scolaire ?   | -certains « oui »<br>-d'autres « non »   |
| Q12   | Si oui, quel est leur projet ?  | -agriculture, informatique<br>-accéder à une école de formation<br>-aller à l'université<br>-concours pour accéder aux grandes écoles<br>-faire la série scientifique                            |
| Q13   | Comment faites-vous pour les aider à réaliser leur projet ?   | -la rédaction des business plan<br>-l'étude des marchés<br>-élaborer un planning d'étude<br>-suivi psychopédagogique<br>-conseils concernant les aptitudes à s'inscrire dans une filière d'étude |
| Q14   | Les élèves vous parlent-ils souvent de leur projet professionnel ?  | Oui  |
| Q15   | Si oui, quel est le métier de leur rêve pour la plupart ?   | -sportif, astronaute, docteur,<br>-médecin, ingénieur, avocat, juge  |
| Q16   | Comment faites-vous pour les aider à suivre le métier de leur rêve ?  | -étude de faisabilité et l'analyse de l'environnement socioéconomique<br>-donne des informations et les conditions d'accès à la profession   |

|            |  |  |
|------------|--|--|
|            |  | -élaboration du projet scolaire,<br>-information sur les réalités du monde du travail,<br>-conseils concernant les différents métiers choisis.   |
| <b>Q17</b> | Etes-vous souvent invité (e) au conseil de discipline ?  | Oui  |
| <b>Q18</b> | Si oui, quels sont les problèmes traités là-bas ?  | vol, insolence envers les enseignants, tricherie, refus de composer, insolvabilité, démission, drague, consommation des stupéfiants, indiscipline, absentéisme, baisse de performance scolaire et insubordination. |
| <b>Q19</b> | Si non, pourquoi ?   |  |
| <b>Q20</b> | Convoquez-vous souvent les parents au lycée pour difficultés scolaires de leurs enfants ?                                  | Oui  |
| <b>Q21</b> | Si oui, listez ces difficultés ?   | Difficultés d'apprentissage, mauvaises performances scolaires, gestion de temps scolaire, baisse de performances.  |
| <b>Q22</b> | Si non, pourquoi ?   |  |
| <b>Q23</b> | Le service d'orientation scolaire organise-t-il des activités publiques nécessitant la participation des élèves au lycée ? | Oui  |
| <b>Q24</b> | Si oui listez ces activités  | Journées Nationales d'Orientation Scolaire, tables-rondes, carrefour-métier, causerie éducative, olympiade.  |

**Source :** Notre étude

Les données du tableau ci-dessus indiquent les réponses des 06 CO interrogés au lycée bilingue d'Ekounou sur la réalisation des activités de formation. En lisant le tableau, on voit que l'orientation scolaire n'a pas une tranche horaire dans toutes les classes du lycée. Elle ne se fait pas en 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, 2<sup>nd</sup>e A, 1<sup>ère</sup> et en Terminale. Les sessions de formation ne se font pas normalement dans les classes dans lesquelles l'orientation est programmée. Chaque élève n'a pas son emploi de temps d'étude individuelle. Certains en ont et d'autres pas parce que: « tous ne viennent pas au bureau d'orientation », « l'élaboration de l'emploi de temps est à la demande de l'élève », « certains n'en ont pas besoin » et « certains n'en sollicitent pas ». Certains élèves font part de leur projet scolaire aux CO, d'autres, non. Ceux qui font part de leur projet parlent de l' « agriculture », « l'informatique », « accéder à une école de formation », « aller à l'université », « concours pour accéder aux grandes écoles », « faire la série scientifique ». Pour aider les élèves ayant un projet, les CO font « la rédaction des business plan », « l'étude des marchés », « élaborent un planning d'étude », font le « suivi psychopédagogique », donnent des « conseils concernant les aptitudes à s'inscrire dans une filière d'étude ». Les élèves leur parlent

souvent de leur projet professionnel. Le métier de leur rêve pour la plupart varie entre « sportif », « astronaute », « docteur », « médecin », « ingénieur », « avocat », et « juge ».

Pour les aider à suivre le métier de leur rêve, les CO font « l'étude de faisabilité et analyse l'environnement socioéconomique », « donne des informations et les conditions d'accès à la profession choisie », font l'« élaboration du projet scolaire », les « informent sur les réalités du monde du travail » et leur donnent les « conseils concernant les différents métiers choisis ». Les CO sont souvent invités au conseil de discipline pour les problèmes de « vol », « insolence envers les enseignants », « tricherie », « refus de composer », « insolvabilité », « démission », « drague », « consommation des stupéfiants », « indiscipline », « absentéisme » et de « baisse de performance scolaire et insubordination ». Les CO convoquent souvent les parents au lycée pour les difficultés scolaire de leur enfant. Ces difficultés étaient les suivantes : « difficultés d'apprentissage », « mauvaises performances scolaires », « mauvaise gestion du temps scolaire », et « baisse de performances scolaire ». Le service d'orientation scolaire organise des activités publiques nécessitant la participation des élèves au lycée. Ces activités sont : « la Journées Nationales d'Orientation Scolaire », « les tables-rondes », « les carrefour-métiers », « les causeries éducatives » et « les olympiades ».

### 5.2.2.2. Réponses des CO sur la réalisation des activités administratives et de recherches

**Tableau 42 - Réponses des CO sur la réalisation des activités administratives et de recherches au lycée bilingue d'Ekounou**

| Codes  | Questions   | Réponses   |
|--|---|--|
| Activités administratives  | Participez-vous aux différents conseils de l'établissement ?  | Non  |
|  | Si non, cochez la raison  |  |
|  | -Je ne suis pas souvent invité Je suis parfois invité (e)<br>-j'étais invité (e), mais j'ai eu un empêchement                                 | Je ne suis pas souvent invité  |
|  | Participez-vous aux réunions organisées par les responsables départementaux et régionaux des enseignements secondaires ?                      | Oui<br>Non   |
|  | Si non, cochez la raison  | -je ne suis pas souvent invité<br>-je suis parfois invité  |
|  | Étudiez-vous le rendement scolaire et les tendances d'orientation dans l'établissement scolaire ?   |  |
|  | Faites-vous la rédaction des rapports d'activités ?   | Oui  |
|  | Etes-vous convié à l'élaboration de l'emploi du temps des classes avec le Censeur ?   | -Non<br>-Oui   |
| Non, pourquoi ? -Je ne suis pas souvent invité -Je suis parfois invité (e)<br>-j'étais invité (e), mais j'ai eu un empêchement | -je ne suis pas souvent invité<br>-je suis parfois invité   |  |
| Activités de recherche   | Les textes réglementaires en matière d'Orientation Conseil sont-ils respectés dans l'établissement scolaire ?                                 | Non  |
|  | Non, pourquoi ?   | -méconnaissance des textes par l'administration<br>-le système de mi-temps<br>-cette question devrait trouver sa réponse auprès de la hiérarchie |
|  | Élaborez-vous des monographies sur les formations et les métiers de la localité (Yaoundé 4)   | Non  |
|  | Élaborez-vous du tableau de bord de l'établissement scolaire (données statistiques) ?   | Oui  |
|  | Participez-vous aux projets de recherche initiés par les Services départementaux, régionaux et centraux en charge de l'Orientation Scolaire ? | Non  |

Source : Notre étude

Les données du tableau ci-dessus indiquent la réponse des 06 CO interrogés sur la réalisation des activités administratives et de recherches au lycée bilingue d'Ekounou, à l'aide d'un guide d'entretien. En lisant le tableau, on voit que les CO ne participent pas aux différents conseils de l'établissement, parce qu'ils ne sont pas souvent invités. Ils participent souvent ou pas aux réunions organisées par les responsables départementaux et régionaux des enseignements secondaires. La raison de la non-participation étant « je ne suis pas souvent invité », « je suis parfois invité ». Ils élaborent le tableau de bord de l'établissement scolaire (données statistiques), font la rédaction des rapports d'activités. Les textes réglementaires en matière d'Orientation Conseil ne sont pas respectés dans l'établissement scolaire, parce qu'il y a la « méconnaissance des textes par l'administration », « le système de mi-temps » à cause de l'effectif de grand groupe. Et pour d'autres CO, « cette question devrait trouver sa réponse auprès de la hiérarchie ».

Les CO sont souvent convié ou pas à l'élaboration de l'emploi du temps des classes avec le Censeur. La raison étant « je ne suis pas souvent invité », « je suis parfois invité ». Ils n'élaborent pas des monographies sur les formations et les métiers de la localité (Yaoundé Par contre, ils étudient le rendement scolaire et les tendances d'orientation dans l'établissement scolaire. Mais, ils ne participent pas aux projets de recherche initiés par les Services départementaux, régionaux et centraux en charge de l'Orientation Scolaire.

### 5.2.2.3. Réponses des conseillers d'orientation sur la réalisation des services adaptés

**Tableau 43 - Réponses des conseillers d'orientation sur la réalisation des services adaptés au lycée bilingue d'Ekounou**

| Codes | Questions  | Réponses  |
|-------|--|---|
| Q38   | Administrez-vous régulièrement des tests psychotechniques aux élèves ?   | Non   |
| Q39   | Si oui écrivez le ou les classes dans lesquelles vous le faites régulièrement  |   |
| Q40   | Cochez-le (s) nom (s) du (des) test (s) effectué (s)<br>-Arbre de Koch,<br>-Examen de la Méthode de travail (EMT)<br>-Échelle d'intelligence<br>-Inventaire d'intérêts professionnels (IRM-R)<br>-Batterie 3e<br>-Autres | -Batterie 3è<br>-Test de raisonnement mathématique<br>-Arbre de Koch,<br>-Examen de la Méthode de travail (EMT)<br>-Échelle d'intelligence<br>-Inventaire d'intérêts professionnels |

|     |   |  |
|-----|---|--|
|     |   | (IRM-R)  |
| Q41 | Parvenez-vous à prendre en charge tous des élèves en situation d'échec ou manifestant des troubles de comportement ou de comportements déviants ? | Non  |
| Q42 | Si oui, expliquez votre mode de travail   |  |
| Q43 | Participez-vous aux réunions des équipes pédagogiques en tant que psychologue des apprentissages dans votre lycée ?                               | Non<br>Oui   |
| Q44 | Si oui, listez ces différentes réunions   | -Assemblée générale<br>-Conseils de classe<br>-Conseils d'enseignement     |
| Q45 | Organisez-vous des rencontres et/ou participez-vous aux réunions des parents d'élèves ?   | Oui  |
| Q46 | Si oui, que faites-vous pendant ces différentes rencontres ?  | -Causeries avec les parents<br>-Conseils<br>-Causerie avec les enseignants |
| Q47 | Recevez-vous souvent les élèves pour les aider à résoudre leur problème ?   | Oui  |
| Q48 | La nature de leur problème était-il d'ordre physique, scolaire, affectif, personnel ou social ? Encerclez la bonne réponse.                       | -physique, -scolaire, -affectif,<br>-personnel, -social                    |

**Source :** Notre étude

Les données du tableau ci-dessus indiquent la réponse des 06 CO interrogés sur la réalisation des services adaptés au lycée bilingue d'Ekounou. En lisant le tableau, on voit que les CO n'administrent pas régulièrement des tests psychotechniques aux élèves. Les tests déjà effectués à ceux-ci sont : « la Batterie 3è », « le Test de raisonnement mathématique », « l'Arbre de Koch », « l'Examen de la Méthode de travail (EMT) », « l'Échelle d'intelligence », l'Inventaire d'intérêts professionnels (IRM-R) ». Les CO ne parviennent pas à prendre en charge tous des élèves en situation d'échec ou manifestant des troubles de comportement ou de comportements déviants. Aussi, ils participent ou pas aux réunions des équipes pédagogiques en tant que psychologue des apprentissages au lycée. Ceux qui y participent font l'Assemblée Générale, les conseils de classe et d'enseignement. Les CO organisent des rencontres et/ou participent aux réunions des parents d'élèves au lycée. Pendant ces différentes rencontres, les CO font « les causeries éducatives avec les parents », donnent des « Conseils », organisent « les causeries avec les enseignants ». Les CO reçoivent souvent les élèves pour les aider à résoudre leur problème. La nature de leur problème était d'ordre « physique », « scolaire », « affectif », « personnel » ou « social ».

### **5.3. VERIFICATION DES HYPOTHESES DE RECHERCHE**

Cette section consiste à réaliser la statistique inférentielle afin de tester les hypothèses de recherche de cette étude adressées aux élèves. La corrélation de Pearson évalue la relation linéaire entre deux variables continues. Une relation est dite linéaire lorsqu'une modification de l'une des variables est associée à une modification proportionnelle de l'autre variable. La vérification de nos hypothèses s'est effectuée dans le respect des étapes suivantes : le rappel de l'hypothèse de recherche et formulation de l'hypothèse nulle et de l'hypothèse alternative ; le choix et explication du seuil de signification  $\alpha$  ; le choix, justification et calcul du test approprié ; l'énoncé de la règle de décision et la conclusion. Aussi, les résultats du guide d'entretien adressé aux CO vont vérifier les hypothèses.

#### **5.3.1 Présentation des étapes de vérification des hypothèses de recherche adressées aux élèves**

Dans cette section, nous allons expliciter les cinq étapes de vérification des hypothèses de recherche.

##### **Etape 1 : Formulation de l'H0 (Hypothèse nulle) et l'Ha (Hypothèse alternative)**

H0 qui est l'hypothèse nulle, n'a été formulée que pour être idéalement rejetée, alors que l'hypothèse alternative Ha a été formulée pour être idéalement acceptée. Ces deux hypothèses statistiques sont rivales (Murray & Spiegel, 1983).

##### **Etape 2 : Choix et explication du seuil de signification**

Nous choisissons dans le cadre de notre travail  $\alpha = 0,05$  pour seuil de signification, puisque nous sommes dans les sciences sociales ; ce qui veut dire que la probabilité que nos résultats soient exacts est de 95%. Cela suppose que nous aurons 5 % de chances de nous tromper et que la relation entre la variable dépendante et la variable indépendante n'est pas le fruit du hasard.

##### **Etape 3 : Choix et justification du test approprié**

Nous utiliserons dans le cadre de notre travail la corrélation de Bravais-Pearson pour vérifier nos hypothèses. En effet, le coefficient de corrélation de Bravais-Pearson est utilisé pour établir l'existence d'un lien entre deux variables quantitatives. Ce coefficient permet également de mesurer la force et l'intensité du lien.

Etant donné que la variable dépendante (choix de la filière d'études au lycée bilingue

d'Ekounou et la variable indépendante (pratique de l'orientation scolaire) sont deux variables quantitatives, le coefficient de corrélation de Bravais Pearson est approprié pour tester les hypothèses de cette étude.

#### **Etape 4 : Calcul du coefficient de corrélation**

Le coefficient de corrélation entre les différentes variables a été calculé à l'aide du logiciel SPSS, version 2.0.

Par convention, on dira que la relation entre deux variables est :

- Parfaite si  $r = 1$
- Très forte si  $r > 0,8$
- Forte si  $r$  se situe entre 0,5 et 0,8
- D'intensité moyenne si  $r$  se situe entre 0,2 et 0,5
- Faible si  $r$  se situe entre 0 et 0,2
- Nul si  $r = 0$

#### **Etape 5 : Règle de décision**

La décision sera prise à partir de la valeur du seuil de significativité  $p$ . Ainsi, si :

-Sig. ou valeur de  $p$  est inférieure à 0,05, accepter l'hypothèse alternative et rejeter l'hypothèse nulle.

-Sig. ou valeur de  $p$  est supérieure à 0,05, rejeter l'hypothèse alternative et accepter l'hypothèse nulle.

La décision sera prise à partir de deux conditions. Ainsi, l'hypothèse alternative ( $H_a$ ) sera acceptée si :

#### **1<sup>ère</sup> condition (par rapport au coefficient de corrélation)**

Le coefficient de corrélation doit avoir une valeur supérieure à 0,5. En d'autres termes, la relation entre la VI et la VD doit être forte.

Par convention, on dira que la relation entre deux variables est :

- Parfaite si  $r = 1$
- Très forte si  $r > 0,8$
- Forte si  $r$  se situe entre 0,5 et 0,8
- D'intensité moyenne si  $r$  se situe entre 0,2 et 0,5
- Faible si  $r$  se situe entre 0 et 0,2
- Nul si  $r = 0$

## 2<sup>ème</sup> condition (par rapport au seuil de significativité p)

-Si Sig. ou valeur de p est inférieure à 0,05, accepter l'hypothèse alternative et rejeter l'hypothèse nulle

-Si Sig. ou valeur de p est supérieure à 0,05, rejeter l'hypothèse alternative et accepter l'hypothèse nulle

### 5.3.2. Vérification de l'hypothèse de recherche HR1

La réalisation des activités de formation guide le choix de la filière d'études des élèves du Lycée Bilingue d'Ekounou. se vérifie chez les élèves et les conseillers d'orientation.

#### 5.3.2.1. Chez les élèves

##### Etape 1 : Formulation des hypothèses

**H<sub>a</sub>** : La réalisation des activités de formation guide le choix de la filière d'études des élèves du Lycée Bilingue d'Ekounou.

**H<sub>o</sub>** : La réalisation des activités de formation ne guide pas le choix de la filière d'études des élèves du Lycée Bilingue d'Ekounou

##### Etape 2 : Seuil de signification $\alpha = 0,05$

##### Etape 3 : Calcul du coefficient de corrélation

Le coefficient de corrélation entre la variable indépendante « Réalisation des activités de formation » et la variable dépendante « choix de la filière d'étude » est exprimé dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 44** : Corrélations entre la variable indépendante « Réalisation des activités de formation » et la variable dépendante « Choix de la filière d'étude ».

|                 |                       |                            | Réalisation formation | Choix filière |
|-----------------|-----------------------|----------------------------|-----------------------|---------------|
| Rho de Spearman | Réalisation formation | Coefficient de corrélation | 1                     | ,227          |
|                 |                       | Sig. (bilatérale)          | .                     | ,149          |
|                 |                       | N                          | 42                    | 42            |
|                 | Choix filière         | Coefficient de corrélation | ,227                  | 1             |
|                 |                       | Sig. (bilatérale)          | ,149                  | .N            |
|                 |                       |                            | 42                    | 66            |

Source : Logiciel SPSS version 2.0

D'après ce tableau, le coefficient de corrélation entre les variables « Réalisation des activités de Formation » et « Choix de la filière » ( $r$  de Pearson = ,227,  $p > ,01$ ) ;

#### **Etape 4 : Application de la règle de décision**

Le tableau ci-dessus présente un coefficient de corrélation entre la variable indépendante « Réalisation des activités de Formation » et la variable dépendante « Choix de la filière » ( $r$  de Pearson = 227,  $p = ,149$ ) ; Ce qui signifie que le lien de la relation entre les deux variables n'est pas significatif.

**Conclusion** : **Ha est rejetée.** Donc, la réalisation des activités de formation ne guide pas le choix de la filière d'études des élèves du Lycée Bilingue d'Ekounou.

#### **5.3.2.2. Chez les conseillers d'orientation**

Les données indiquent les réponses des 06 CO interrogés au lycée bilingue d'Ekounou sur la réalisation des activités de formation. Certains élèves font part de leur projet scolaire aux CO. Ceux qui font part de leur projet parlent de l' « agriculture », « l'informatique », « accéder à une école de formation », « aller à l'université », « concours pour accéder aux grandes écoles », « faire la série scientifique ». Pour aider les élèves ayant un projet, les CO font « la rédaction des business plan », « l'étude des marchés », « élaborent un planning d'étude », font le « suivi psychopédagogique », donnent des « conseils concernant les aptitudes à s'inscrire dans une filière d'étude ». Les élèves leur parlent souvent de leur projet professionnel. Le métier de leur rêve pour la plupart varie entre « sportif », « astronaute », « docteur », « médecin », « ingénieur », « avocat », et « juge ».

Pour les aider à suivre le métier de leur rêve, les conseillers d'orientation font « l'étude de faisabilité et analyse l'environnement socioéconomique », « donne des informations et les conditions d'accès à la profession choisie », font l'« élaboration du projet scolaire », les « informent sur les réalités du monde du travail » et leur donnent les « conseils concernant les différents métiers choisis ». Les conseillers d'orientation sont souvent invités au conseil de discipline pour les problèmes de « vol », « insolence envers les enseignants », « tricherie », « refus de composer », « insolvabilité », « démission », « drague », « consommation des stupéfiants », « indiscipline », « absentéisme » et de « baisse de performance scolaire et insubordination ». Les conseiller d'orientation convoquent souvent les parents au lycée pour les difficultés scolaire de leur enfant. Ces difficultés étaient les suivantes : « difficultés d'apprentissage », « mauvaises performances scolaires », « mauvaise gestion du temps scolaire », et « baisse de performances scolaire ». Le service d'orientation scolaire organise des activités publiques nécessitant la participation des élèves au lycée. Ces activités sont : « la Journées Nationales d'Orientation Scolaire », « les tables-rondes », « les carrefour-métiers », « les causeries éducatives » et « les olympiades ».

En conclusion, pour les conseiller d'orientation, la réalisation des activités de formation guide le choix de la filière d'études des élèves du Lycée Bilingue d'Ekounou. D'où la question « au vue de toutes vos réponses précédentes, la réalisation des activités de formation guide-t-elle le choix de la filière d'étude des élèves au lycée bilingue d'Ekounou ? ».

### **5.3.3. Vérification de l'hypothèse de recherche HRS 2 réservée uniquement aux conseillers d'orientation**

Lors des réponses des 06 conseillers d'orientation interrogés sur la réalisation des activités administratives et de recherches au lycée bilingue d'Ekounou, à l'aide d'un guide d'entretien, ils participent souvent aux réunions organisées par les responsables départementaux et régionaux des enseignements secondaires. Ils élaborent le tableau de bord de l'établissement scolaire (données statistiques), font la rédaction des rapports d'activités. Les conseillers d'orientation sont souvent conviés à l'élaboration de l'emploi du temps des classes avec le Censeur. Ils étudient le rendement scolaire et les tendances d'orientation dans l'établissement scolaire. A la question « au vue de toutes vos réponses précédentes, la réalisation des activités administratives et de recherche guide-t-elle le choix de la filière d'étude des élèves au lycée bilingue d'Ekounou ? » Les conseillers d'orientation ont répondu par l'affirmative.

### **5.3.4. Vérification de l'hypothèse de recherche HRS 3**

Cette hypothèse se vérifie chez les élèves et les conseillers d'orientation.

#### **5.3.4.1. Chez les élèves**

##### Etape 1 : Formulation des hypothèses

**H<sub>a</sub>** : La réalisation des services adaptés guide le choix de la filière d'études des élèves du lycée Bilingue d'Ekounou

**H<sub>o</sub>** : La réalisation des services adaptés ne guide pas le choix de la filière d'études des élèves du Lycée Bilingue d'Ekounou

##### Etape 2 : Seuil de signification $\alpha =$

0,05

##### Etape 3 : Calcul du coefficient de corrélation

Le coefficient de corrélation entre la variable indépendante « Réalisation des services adaptés » et la variable dépendante « choix de la filière d'étude » est

exprimée dans la tableau ci-dessous :

**Tableau 45** - Corrélations entre la variable indépendante « Réalisation des services adaptés » et la variable dépendante « Choix de la filière d'étude »

|                 |                                  | Réalisation des services adaptés | Choix filière |    |
|-----------------|----------------------------------|----------------------------------|---------------|----|
| Rho de Spearman | Réalisation des services adaptés | Coefficient de corrélation       | 1             |    |
|                 |                                  | Sig. (bilatérale)                | .             |    |
|                 |                                  | N                                | 42            |    |
|                 | Choix filière                    | Coefficient de corrélation       | ,111          | 1  |
|                 |                                  | Sig. (bilatérale)                | ,641          | -  |
|                 |                                  | .N                               | 42            | 66 |

**Source** : Logiciel SPSS version 2.0

D'après ce tableau, le coefficient de corrélation entre la variable dépendante « Réalisation des activités des services adaptés » et la variable dépendante « Choix de la filière » ( $r$  de Pearson = ,111,  $p > ,01$ ) ;

**Etape 4 : Application de la règle de décision**

Le tableau ci-dessus présente un coefficient de corrélation entre les variables les variables « Réalisation des services adaptés » et « Choix de la filière » ( $r$  de Pearson = ,111  $p = ,641$ ) ; Ce qui signifie que le lien de la relation entre les deux variables n'est pas significatif.

**Conclusion** : **Ha est rejetée.** Donc, la réalisation des services adaptés ne guide pas le choix de la filière d'études des élèves du Lycée Bilingue d'Ekounou.

**5.3.4.2. Chez les conseillers d'orientation**

Les données indiquent la réponse des 06 CO interrogés sur la réalisation des services adaptés au lycée bilingue d'Ekounou. Les tests déjà effectués à ceux-ci sont : « la Batterie 3è », « le Test de raisonnement mathématique », « l'Arbre de Koch », « l'Examen de la Méthode de travail (EMT) », « l'Échelle d'intelligence », l'Inventaire d'intérêts professionnels (IRM-R) ». Aussi, ils participent aux réunions des équipes pédagogiques en tant que psychologue des apprentissages au lycée. Ceux qui y participent font l'Assemblée Générale, les conseils de classe et d'enseignement. Les CO organisent des rencontres et/ou participent aux réunions des parents d'élèves au lycée. Pendant ces différentes rencontres,

les CO font « les causeries éducatives avec les parents », donnent des « Conseils », organisent « les causeries avec les enseignants ». Les CO reçoivent souvent les élèves pour les aider à résoudre leur problème. La nature de leur problème était d'ordre « physique », « scolaire », « affectif », « personnel » ou « social ».

En conclusion, pour les CO, la réalisation des activités des services adaptés guide le choix de la filière d'études des élèves du Lycée Bilingue d'Ekounou. D'où la question « au vue de toutes vos réponses précédentes, la réalisation des activités des services adaptés guide-t-elle le choix de la filière d'étude des élèves au lycée bilingue d'Ekounou ? »

En somme, il était question de présenter les résultats. Cette présentation s'est faite grâce aux caractéristiques socio démographiques des répondants, la tendance des réponses aux différentes questions et la vérification des hypothèses.

## **CHAPITRE 6 : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS**

Ce chapitre est consacré à l'interprétation, la discussion des résultats obtenus auprès d'un échantillon des élèves redoublant le second cycle au lycée bilingue d'Ekounou (Cameroun) et l'implication de cette étude.

### **6.1. INTERPRETATION DES RESULTATS**

Ils s'interprètent suivant la pratique de l'orientation scolaire et le choix de la filière d'étude des élèves.

#### **6.1.1. L'orientation scolaire**

Dans la présente étude, l'orientation scolaire a été étudiée à partir de la réalisation des activités de formation, de la réalisation des services adaptés et la réalisation des activités administratives et de recherches. Les analyses descriptives effectuées révèle les élèves redoublant le second cycle du lycée bilingue d'Ekounou semblent n'avoir pas perçu l'importance de réaliser les activités de formation dans leur choix de filière d'études. En effet, la moyenne ( $r$  de Pearson =, 227,  $p >,01$ ) des scores obtenus sur cette dimension est nettement inférieure à la moyenne théorique. Et pourtant chez les CO, le guide d'entretien à eux alloué révèle qu'au lycée bilingue d'Ekounou, les activités de formation guident les élèves dans leur choix de filière d'études.

Dans un contexte où la fonction du conseiller d'orientation au Cameroun est considérée comme un luxe ou une sinécure, la façon dont l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle est gérée au Cameroun, laisse croire que n'importe quel acteur dans le système éducatif peut se muer en conseiller d'orientation (familles, parents, enseignants, ...). Ce qui fait que le cahier de charge (le travail) du conseiller d'orientation n'est pas considéré à sa juste valeur. Une fois la filière choisie par ses proches, certains élèves persévèrent dans l'institution, obtiennent des diplômes et s'intègrent dans la société. D'autres par contre abandonnent l'école, incapables de supporter ces influences. En outre, dans le cadre particulier du Cameroun, ce sont les parents qui sont responsables de leurs enfants, du paiement de leur scolarité et souvent de leurs choix scolaires. En orientant eux même leurs enfants, sans le savoir, les familles (parents, oncles, tantes, ami (es), enseignant

(es)...) seraient ainsi en partie responsables de la problématique de l'inadéquation formation emploi et des déperditions scolaires (redoublement et abandon) (Bomda, 2008a, 2008b).

Même en lisant certaines réponses du questionnaire adressé aux conseillers d'orientation, au lycée bilingue d'Ekounou, toutes les classes du second cycle n'ont pas de tranche horaire pour le cours d'orientation conseil. Certains élèves ont un emploi de temps donné par le CO, et d'autres par leur famille. Presque tout leur projet professionnel a été choisi par leur parent. Certains parents sont convoqués mais tous ne viennent pas.

Aussi, les résultats de l'interprétation de la réalisation des activités administratives et de recherche des CO et le choix de filière montrent que les CO participent souvent au conseils d'établissement, sont parfois invités aux réunions organisées par les responsables régionaux, départementaux du ministère des enseignements secondaires, élaborent les données statistiques et les rapports d'activités, parfois conviés à l'élaboration des emplois de temps des classes par les censeurs, étudient les tendances d'orientation dans l'établissement scolaire. Au regard de ces résultats, la réalisation des activités administratives et de recherche guident le choix de la filière d'étude des élèves au lycée bilingue d'Ekounou.

Par ailleurs, les résultats des analyses descriptives ont également révélé que les élèves redoublant interrogés semblent ne pas bien comprendre l'importance des services adaptés dans le choix de leur filière d'étude. En réalité, la moyenne ( $r$  de Pearson =, 111,  $p > 01$ ) des scores obtenus sur cette dimension est nettement inférieure à la moyenne théorique. Ce résultat traduit clairement que la réalisation des services adaptés ne guide pas le choix de la filière d'études des élèves du Lycée Bilingue d'Ekounou. Selon Ginzberg et al., (1951) les élèves dans cette tranche d'âge semblent avoir un problème de « maturation ». Pour ces auteurs, jusqu'à 11-17 ans, les choix consistent davantage en des essais ; il s'agit d'y voir clair, de trouver de bon moyens pour se repérer. Durant cette période, quatre considérations sont introduites au fur et à mesure : premièrement les intérêts ; entre 11-12 ans, le jeune fonde son choix sur ce seul critère, puis, à partir de 13-14 ans, il fait intervenir un autre facteur à savoir ses capacités à exercer le métier, vers 15-16 ans, l'accent est mis sur ce qui importe pour lui, ce que sa profession lui permettra de faire dans sa vie, bref, sur ses valeurs. Une transition marque la fin de la période des essais ; le jeune est toujours dans une situation de dépendance tant à la maison qu'au lycée et ne peut faire les expériences nécessaires pour trouver les réponses aux questions qu'il sait néanmoins désormais se poser.

Aussi, le guide d'entretien adressé aux CO montre que la réalisation des services adaptés guide le choix de la filière d'études des élèves du Lycée Bilingue d'Ekounou.

### **6.1.2. Choix de filière d'étude**

Dans le cadre de cette étude, le choix de filière d'étude a été étudié en deux dimensions : oui ou non. Les résultats des analyses descriptives révèlent des scores relatifs au nombre de « oui » sont largement supérieurs au nombre de « non ». Ce qui veut dire que les élèves redoublants de cette étude sont nettement en confiance, qu'ils semblent comprendre beaucoup de chose sur la nécessité de l'orientation scolaire au sein d'un établissement.

## **6.2. DISCUSSION DES RESULTATS**

Dans cette rubrique, il sera question de discuter des résultats obtenus aux tests d'hypothèses adressés aux élèves et aux conseillers d'orientation.

### **6.2.1. Tests d'hypothèses adressés aux élèves**

Deux hypothèses ont permis d'analyser les résultats du questionnaire adressé aux élèves.

#### **6.2.1.1. Les activités de formation et le choix de filière d'étude de l'élève**

**H1** : La réalisation des activités de formation guide le choix de la filière d'études des élèves du Lycée Bilingue d'Ekounou. Cette hypothèse, au regard des résultats obtenus, a été infirmée. Les résultats des analyses ont indiqué qu'il n'existe aucun effet statistiquement significatif entre la « Réalisation des activités de Formation » et « Choix de la filière » ( $r$  de Pearson = 227 ;  $p > ,01$ ) ; Cela laisse penser que la réalisation des activités de formation par le CO ne semble pas guider le choix de la filière d'étude des élèves. Le résultat infirmé de cette hypothèse s'expliquerait par ce que le ROCARE (2010) appelle « orientation formelle » et « orientation non formelle ». Au rang de la forme formelle il y a : la rencontre avec le conseiller d'orientation et la décision du conseil de classe (Décret 2001/041). Par contre la forme non formelle renvoie à une orientation faite par les réseaux sociaux (les parents, l'ainé social...) et ou réalisée par le sujet lui-même sans l'intervention d'un professionnel.

#### **6.2.1.2. Les services adaptés et le choix de filière de l'élève**

L'hypothèse 3 a été formulée comme suit : « la réalisation des services adaptés guide le choix de filière d'étude des élèves du lycée bilingue d'Ekounou ». Cette hypothèse, au regard des

résultats obtenus, a été infirmée ( $r$  de Pearson = 111;  $p = 641$ ). Tout se passe comme si les services adaptés ne guident pas le choix de la filière d'étude des élèves. Ces résultats démontrent que le choix de filière n'est pas conditionné pas les services adaptés.

### **6.2.2. Tests d'hypothèses adressés aux conseillers d'orientation**

Trois hypothèses analysent les résultats du questionnaire adressé aux CO. C'est à ce niveau qu'apparaît l'analyse qualitative de ce travail au niveau du guide d'entretien sur les activités administratives et de recherche.

#### **6.2.2.1. Les activités de formation et le choix de filière d'étude de l'élève**

**H1** : La réalisation des activités de formation guide le choix de la filière d'études des élèves du Lycée Bilingue d'Ekounou.

Le questionnaire adressé aux CO montre que ces professionnels d'orientation semblent avoir une grande volonté d'exercer. Mais, les réponses montrent que l'orientation scolaire n'a pas une tranche horaire dans toutes les classes du lycée. Elle ne se fait pas en 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, 2<sup>nd</sup>e A, 1<sup>ère</sup> et en Terminale. Les sessions de formation ne se font pas normalement dans les classes dans lesquelles l'orientation est programmée. Chaque élève n'a pas son emploi de temps d'étude individuelle. Certains en ont et d'autres pas parce que: « tous ne viennent pas au bureau d'orientation », « l'élaboration de l'emploi de temps est à la demande de l'élève », « certains n'en ont pas besoin » et « certains n'en sollicitent pas ». Certains élèves font part de leur projet scolaire aux CO, d'autres, non. Ceux qui font part de leur projet parlent de l' « agriculture », « l'informatique », « accéder à une école de formation », « aller à l'université », « concours pour accéder aux grandes écoles », « faire la série scientifique ». Pour aider les élèves ayant un projet, les CO font « la rédaction des business plan », « l'étude des marchés », « élaborent un planning d'étude », font le « suivi psychopédagogique », donnent des « conseils concernant les aptitudes à s'inscrire dans une filière d'étude ». Les élèves leur parlent souvent de leur projet professionnel. Le métier de leur rêve pour la plupart varie entre « sportif », « astronaute », « docteur », « médecin », « ingénieur », « avocat », et « juge ».

Pour les aider à suivre le métier de leur rêve, les CO font « l'étude de faisabilité et analyse l'environnement socioéconomique », « donne des informations et les conditions d'accès à la profession choisie », font l'« élaboration du projet scolaire », les « informent sur les réalités du monde du travail » et leur donnent les « conseils concernant les différents métiers choisis ». Les CO sont souvent invités au conseil de discipline pour les problèmes de « vol », « insolence envers

les enseignants », « tricherie », « refus de composer », « insolvabilité », « démission », « drague », « consommation des stupéfiants », « indiscipline », « absentéisme » et de « baisse de performance scolaire et insubordination ». Les CO convoquent souvent les parents au lycée pour les difficultés scolaires de leur enfant. Ces difficultés étaient les suivantes : « difficultés d'apprentissage », « mauvaises performances scolaires », « mauvaise gestion du temps scolaire », et « baisse de performances scolaire ». Le service d'orientation scolaire organise des activités publiques nécessitant la participation des élèves au lycée. Ces activités sont : « la Journées Nationales d'Orientation Scolaire », « les tables-rondes », « les carrefour-métiers », « les causeries éducatives » et « les olympiades ».

#### **6.2.2.2. Les activités administratives et de recherches et le choix de filière d'étude de l'élève**

L'hypothèse 2 a été formulée comme suit : « la réalisation des activités administratives et de recherches guide le choix de la filière d'étude des élèves du lycée bilingue d'Ekounou ». Le guide d'entretien lié à cette hypothèse concernait beaucoup plus les professionnels d'orientation. Les résultats obtenus après l'analyse de leur contenu montrent que les CO ne participent pas aux différents conseils de l'établissement, parce qu'ils ne sont pas souvent invités. Ils participent souvent ou pas aux réunions organisées par les responsables départementaux et régionaux des enseignements secondaires. La raison de la non-participation étant « je ne suis pas souvent invité », « je suis parfois invité ». Ils élaborent le tableau de bord de l'établissement scolaire (données statistiques), font la rédaction des rapports d'activités. Les textes réglementaires en matière d'Orientation Conseil ne sont pas respectés dans l'établissement scolaire, parce qu'il y a la « méconnaissance des textes par l'administration », « le système de mi-temps » à cause de l'effectif de grand groupe. Et pour d'autres CO, « cette question devrait trouver sa réponse auprès de la hiérarchie ».

Les CO sont souvent convié ou pas à l'élaboration de l'emploi du temps des classes avec le Censeur. La raison étant « je ne suis pas souvent invité », « je suis parfois invité ». Ils n'élaborent pas des monographies sur les formations et les métiers de la localité (Yaoundé). Par contre, ils étudient le rendement scolaire et les tendances d'orientation dans l'établissement scolaire. Mais, ils ne participent pas aux projets de recherche initiés par les Services départementaux, régionaux et centraux en charge de l'Orientation Scolaire.

#### **6.2.2.3. Les services adaptés et le choix de filière de l'élève**

L'hypothèse 3 a été formulée comme suit : « la réalisation des services adaptés guide le choix de filière d'étude des élèves du lycée bilingue d'Ekounou ».

Au lycée, les CO n'administrent pas régulièrement des tests psychotechniques aux élèves. Les tests déjà effectués à ceux-ci sont : « la Batterie 3è », « le Test de raisonnement mathématique », « l'Arbre de Koch », « l'Examen de la Méthode de travail (EMT) », « l'Échelle d'intelligence », l'Inventaire d'intérêts professionnels (IRM-R) ». Les CO ne parviennent pas à prendre en charge tous des élèves en situation d'échec ou manifestant des troubles de comportement ou de comportements déviants. Aussi, ils participent ou pas aux réunions des équipes pédagogiques en tant que psychologue des apprentissages au lycée. Ceux qui y participent font l'Assemblée Générale, les conseils de classe et d'enseignement. Les CO organisent des rencontres et/ou participent aux réunions des parents d'élèves au lycée. Pendant ces différentes rencontres, les CO font « les causeries éducatives avec les parents », donnent des « Conseils », organisent « les causeries avec les enseignants ». Les CO reçoivent souvent les élèves pour les aider à résoudre leur problème. La nature de leur problème était d'ordre « physique », « scolaire », « affectif », « personnel » ou « social ».

### **6.3. IMPLICATIONS DE L'ETUDE**

Les résultats de cette étude apportent une lecture intéressante sur la pratique de l'orientation scolaire dans le choix de la filière d'étude des élèves redoublant du second cycle du lycée bilingue d'Ekounou au Cameroun. Dans un environnement scolaire de plus en plus entropique où l'orientation scolaire est devenue l'apanage de tout le monde (parents, enseignants, voisins, ...) Et cet état de chose ne permet pas aux professionnels d'orientation d'exercer pleinement leurs activités. Mais aussi surprenant que cela puisse paraître, les résultats de cette étude démontrent un relatif du bon choix de la filière d'étude des élèves redoublants du second cycle dans ce contexte. Les résultats indiquent clairement que le travail des professionnels de l'orientation scolaire n'est pas considéré à sa juste valeur. Cette recherche va au-delà des approches dominantes en intervention, orientation et éducation extrascolaire qui ont souvent expliquées l'importance de la pratique de l'orientation scolaire dans le choix de la filière d'étude des élèves: les activités de formation, les activités administratives et de recherches et les services adaptés, etc...

Il serait souhaitable désormais que les CO considèrent un peu plus les propositions théoriques de la TSCOSP et de l'ACP. Avec la TSCOSP, le sentiment d'efficacité personnelle ou d'auto-efficacité ou sentiment de compétence sont les jugements que les personnes portent sur leurs propres capacités d'organisation et de réalisation des activités qui permettent d'atteindre les types de résultats déterminés. Ce sentiment est acquis par quatre principaux types d'expériences

d'apprentissage : les expériences individuelles de maîtrise, l'apprentissage par observation ou modelage, la persuasion sociale et les états physiologiques et affectifs. Les attentes des résultats qui font références aux croyances personnelles relatives aux conséquences et aux résultats de la réalisation de comportements particuliers. Et les buts personnels qui sont l'intention qu'a une personne de s'engager dans une activité précise pour atteindre un objectif particulier. (Bandura, 1986 ; Lent, 2008)

Aussi la proposition théorique de l'Approche Centrée sur la Personne (ACP) de (Carl Rogers, 2001) est une thérapie qui considère que le patient possède en lui la solution à son problème ainsi que les ressources nécessaires pour le résoudre. Ici, le thérapeute (CO) est dans une écoute dite « active » et se doit également d'observer les attitudes fondamentales suivantes à l'égard du client:

**-L'empathie** : C'est un profond sentiment de compréhension de l'aidant (e) (le CO) qui saisit la difficulté de l'aidé (l'élève) comme si elle pénétrait dans son univers. Comme si elle se mettait à sa place pour se rendre compte de ce qu'il vit et de la façon dont il vit, et qui lui apporte le réconfort dont il a besoin, mais sans s'identifier à son vécu et sans en vivre elle-même les émotions. La relation d'aide informelle est surtout fondée sur l'empathie et, au cours d'un entretien formel, l'aidant (e) crée un climat de compréhension empathique, source de confiance et de connivence thérapeutique et la base du soutien qu'elle apporte à l'aidé. C'est-à-dire la capacité à se mettre à la place de son client et à entrer dans son univers et ses sentiments.

**-La congruence** : Il s'agit de la manière d'être de l'infirmière (le CO) qui manifeste une certaine adéquation entre ce qu'elle ressent, ce qu'elle pense, ce qu'elle dit et ce qu'elle fait et entre son comportement verbal et son comportement non verbal. En agissant ainsi, elle crée une harmonie entre ses émotions, ses pensées et ses actions. Cette harmonie interne lui permet d'exprimer ce qu'elle pense de manière thérapeutique ou de faire ce qu'elle croit approprié afin de faciliter une prise de conscience chez l'aidé ou une évolution de la relation qu'elle entretient avec lui. C'est à dire l'accord avec soi-même qui incitera son client à rétablir sa propre congruence et à déjouer certains mécanismes de défense.

**-L'acceptation positive inconditionnelle** : il s'agit d'un sentiment d'ouverture à l'expérience de l'autre, à sa souffrance et à sa manière d'être sans exigence de changement, ce qui constitue la première condition à l'établissement d'une relation d'aide. L'aidant (e) reconnaît l'aidé dans toute sa dignité en dépit de son aspect physique, de son caractère, de ses valeurs et de sa conduite et consent à s'en occuper de manière active et chaleureuse. Et ce, quel que soit ce qui est dit ou

vécu par la personne au cours de la séance. Le client (l'élève) se sent respecté sans avoir l'impression d'être jugé.

- **La présence.** La relation d'aide est d'abord une présence à l'autre (l'élève), « être là ». Ce concept peut se définir comme la capacité physique d'être là et la capacité psychologique d'être avec la personne (l'élève). Il symbolise à la fois la force qui suscite la confiance et qui rassure et la douceur qui suppose une approche humaine et bienveillante. Sa signification lui vient des richesses intérieures de la / du soignant (e) qui l'assure, sans même parler, celle-ci par sa qualité d'être, laisse émaner le calme, espoir et sécurité.

- **L'écoute.** L'écoute est souvent synonyme de disponibilité dans le temps, mais aussi de disponibilité intérieure pour être prêt (e) à accueillir ce que dit l'autre. L'écoute est à la fois silence et parole, elle est le silence qui parle de notre ouverture bienveillante à la demande du malade et de sa souffrance. Ce n'est pas le silence froid de la neutralité ou le silence vide de la distraction, mais le silence chaleureux de la/ du soignant (e) qui laisse une place au malade, qui lui donne un espace de vie, un pouvoir et qui le communique par là son désir d'écouter.

-**Le respect chaleureux.** La relation d'aide repose sur la confiance et le respect. Par le respect, l'aidant (e) (le CO) reconnaît dans l'autre (l'élève) une personne humaine investie d'une dignité et d'une valeur très grande. Elle la perçoit comme un être unique et libre capable de prendre des décisions, même et si c'est parfois avec de l'aide. La respecter, c'est lui manifester de l'estime, la traiter avec déférence et politesse, c'est l'accueillir dans sa différence et lui montrer une considération réelle pour ce qu'elle est.

-**L'authenticité.** Il s'agit de la capacité de l'aidant (e) de demeurer strictement il/elle-même au cours de la relation avec l'aidé. Grâce à l'authenticité, le/la soignant (e), spontané (e) et ouvert(e), ne cherche pas à présenter une façade artificielle et ne se prétend pas être l'expert (e) de la situation de l'autre. Cette capacité est essentielle à l'établissement du climat de confiance et de simplicité nécessaire à la création d'une scène alliance thérapeutique entre l'aidant (e) et l'aidé (e). L'authenticité est souvent confondue avec la congruence, il existe un lien profond entre ces deux concepts. Une personne authentique manifeste un certain degré de congruence entre ce qu'elle pense, ressent et exprime.

Le CO doit aussi tenir compte du cadre. Le cadre thérapeutique désigne l'ensemble des conditions pratiques et psychologiques qui, ajustées aux possibilités du patient, permettent un processus ou une relation à visée thérapeutique. Ce sont des éléments fixes non rigidifiés - un espace, un rituel, des repères temporels, des règles et seuils -, mais également des personnes, un

objectif, une ambiance et surtout une conception, celle de l'esprit dans et à partir duquel se fait le soin.

Le cadre analytique classique est défini par des critères précis suivants :

- fréquence, durée, localisation de l'intervention ;
- position des personnes (setting) ;
- rapport contractuel (paiement des séances) ;
- modalités d'intervention (essentiellement verbale libre) ;
- confidentialité, secret ;
- la règle d'abstinence (refus de répondre à la place, de se mettre à la place ou le patient souhaite mettre l'analyste dans le transfert) ;
- la règle de neutralité (aucun jugement, aucun conseil, aucune directive).

Sur le plan pratique, les résultats de la présente étude commandent définitivement un programme d'accompagnement des professionnels d'orientation qui apparait de plus en plus comme une ressource dans l'exercice de leur travail dans le contexte de notre pays. Le choix d'une filière d'étude au Cameroun serait l'apanage de tout le monde. Les professionnels d'orientation ne seraient pas pris entièrement en compte lors de la décision finale.

En somme, ce chapitre six interprète et discute les résultats sans oublier l'implication de l'étude. En effet, ces résultats présentés sont justifiés par la considération de l'orientation scolaire et ses professionnels aujourd'hui en contexte camerounais.

## CONCLUSION

Dans ce travail de recherche, nous avons abordé la problématique du manque de confiance au travail du CO lors de l'accompagnement au bon choix de filière d'étude des élèves comme l'une des ressources importantes dans l'insertion sociale des élèves. En effet, le travail du CO reste une base fondamentale pour le choix de filière d'étude chez les élèves. Ce travail donne des résultats à deux volets : chez les élèves et chez les CO. Après avoir interrogé les élèves redoublants, les résultats se présentent comme suit :

-Les analyses descriptives effectuées révèlent les élèves redoublant le second cycle du lycée bilingue d'Ekounou semblent n'avoir pas perçu l'importance de réaliser les activités de formation dans leur choix de filière d'études. En effet, la moyenne ( $r$  de Pearson =, 227,  $p >,01$ ) des scores obtenus sur cette dimension est nettement inférieure à la moyenne théorique.

-Les résultats des analyses descriptives ont également révélé que les élèves redoublant interrogés semblent ne pas bien comprendre l'importance des services adaptés dans le choix de leur filière d'étude. En réalité, la moyenne ( $r$  de Pearson =, 111,  $p > 01$ ) des scores obtenus sur cette dimension est nettement inférieure à la moyenne théorique. Ce résultat traduit clairement que la réalisation des services adaptés ne guide pas le choix de la filière d'études des élèves du Lycée Bilingue d'Ekounou.

Et chez les CO, nous avons les résultats suivants recueillis par un guide d'entretien:

-La réalisation des activités de formation guide le choix de la filière d'études des élèves du Lycée Bilingue d'Ekounou. Les réponses montrent que l'orientation scolaire n'a pas une tranche horaire dans toutes les classes du lycée. Elle ne se fait pas en 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, 2<sup>nd</sup>e A, 1<sup>ère</sup> et en Terminale. Les sessions de formation ne se font pas normalement dans les classes dans lesquelles l'orientation est programmée. Chaque élève n'a pas son emploi de temps d'étude individuelle. Certains en ont et d'autres pas parce que: « tous ne viennent pas au bureau d'orientation », « l'élaboration de l'emploi de temps est à la demande de l'élève », « certains n'en ont pas besoin » et « certains n'en sollicitent pas ». Certains élèves font part de leur projet scolaire aux CO, d'autres, non. Ceux qui font part de leur projet parlent de l'« agriculture », « l'informatique », « accéder à une école de formation », « aller à l'université », « concours pour accéder aux grandes écoles », « faire la série scientifique ». Pour aider les élèves ayant un projet, les CO font « la rédaction des business plan », « l'étude des marchés », « élaborent un planning d'étude », font le « suivi psychopédagogique », donnent des « conseils concernant les aptitudes à

s'inscrire dans une filière d'étude ». Les élèves leur parlent souvent de leur projet professionnel. Le métier de leur rêve pour la plupart varie entre « sportif », « astronaute », « docteur », « médecin », « ingénieur », « avocat », et « juge ».

Pour les aider à suivre le métier de leur rêve, les CO font « l'étude de faisabilité et analyse l'environnement socioéconomique », « donne des informations et les conditions d'accès à la profession choisie », font l'« élaboration du projet scolaire », les « informent sur les réalités du monde du travail » et leur donnent les « conseils concernant les différents métiers choisis ». Les CO sont souvent invités au conseil de discipline pour les problèmes de « vol », « insolence envers les enseignants », « tricherie », « refus de composer », « insolvabilité », « démission », « drague », « consommation des stupéfiants », « indiscipline », « absentéisme » et de « baisse de performance scolaire et insubordination ». Les CO convoquent souvent les parents au lycée pour les difficultés scolaires de leur enfant. Ces difficultés étaient les suivantes : « difficultés d'apprentissage », « mauvaises performances scolaires », « mauvaise gestion du temps scolaire », et « baisse de performances scolaire ». Le service d'orientation scolaire organise des activités publiques nécessitant la participation des élèves au lycée. Ces activités sont : « la Journées Nationales d'Orientation Scolaire », « les tables-rondes », « les carrefour-métiers », « les causeries éducatives » et « les olympiades ».

- la réalisation des activités administratives et de recherches guide le choix de la filière d'étude des élèves du lycée bilingue d'Ekounou. Les résultats obtenus après l'analyse de leur contenu montrent que les CO ne participent pas aux différents conseils de l'établissement, parce qu'ils ne sont pas souvent invités. Ils participent souvent ou pas aux réunions organisées par les responsables départementaux et régionaux des enseignements secondaires. La raison de la non-participation étant « je ne suis pas souvent invité », « je suis parfois invité ». Ils élaborent le tableau de bord de l'établissement scolaire (données statistiques), font la rédaction des rapports d'activités. Les textes réglementaires en matière d'Orientation Conseil ne sont pas respectés dans l'établissement scolaire, parce qu'il y a la « méconnaissance des textes par l'administration », « le système de mi-temps » à cause de l'effectif de grand groupe. Et pour d'autres CO, « cette question devrait trouver sa réponse auprès de la hiérarchie ».

Les CO sont souvent convié ou pas à l'élaboration de l'emploi du temps des classes avec le Censeur. La raison étant « je ne suis pas souvent invité », « je suis parfois invité ». Ils n'élaborent pas des monographies sur les formations et les métiers de la localité (Yaoundé). Par contre, ils étudient le rendement scolaire et les tendances d'orientation dans l'établissement

scolaire. Mais, ils ne participent pas aux projets de recherche initiés par les Services départementaux, régionaux et centraux en charge de l'Orientation Scolaire.

- la réalisation des services adaptés guide le choix de filière d'étude des élèves du lycée bilingue d'Ekounou. Au lycée, les CO n'administrent pas régulièrement des tests psychotechniques aux élèves. Les tests déjà effectués à ceux-ci sont : « la Batterie 3è », « le Test de raisonnement mathématique », « l'Arbre de Koch », « l'Examen de la Méthode de travail (EMT) », « l'Échelle d'intelligence », l'Inventaire d'intérêts professionnels (IRM-R) ». Les CO ne parviennent pas à prendre en charge tous des élèves en situation d'échec ou manifestant des troubles de comportement ou de comportements déviants. Aussi, ils participent ou pas aux réunions des équipes pédagogiques en tant que psychologue des apprentissages au lycée. Ceux qui y participent font l'Assemblée Générale, les conseils de classe et d'enseignement. Les CO organisent des rencontres et/ou participent aux réunions des parents d'élèves au lycée. Pendant ces différentes rencontres, les CO font « les causeries éducatives avec les parents », donnent des « Conseils », organisent « les causeries avec les enseignants ». Les CO reçoivent souvent les élèves pour les aider à résoudre leur problème. La nature de leur problème était d'ordre « physique », « scolaire », « affectif », « personnel » ou « social ».

Au terme de ce travail, nous remarquons que le travail des CO est parfois contraint à subir les pressions des parents et des pairs qui pourraient un peu troubler la réflexion de l'apprenant. D'où l'importance d'une perpétuelle éducation à l'orientation de la population par les professionnels.

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Affleck, D. M. (1937). "Therapeutic utilization of probationary authority vested in a private agency", *Journal of Social Work process*, vol. 1, n°1, pp.104-126.
- Akondzo Nguiambo, J. & Kani, M. M. (2011). Les intentions d'orientation de futurs bacheliers du second degré congolais. Université Marien Ngouabi, Brazzaville. *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, N° 6, pp. 56-82 [www.la-recherche-en-education.org](http://www.la-recherche-en-education.org)
- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Montréal : Les presses de l'Université du Québec.
- Amougou, E. I. (2007). *Influence de l'environnement familial sur les choix des séries d'étude et persévérance scolaire chez les adolescentes du secondaire*. Mémoire rédigé en vue de l'obtention du DIPCO. [Mémoire non publié]. ENS Yaoundé.
- Anadon, M. (2019). Les méthodes mixtes; implications pour la recherché "dite" qualitative. *Recherches qualitatives*, 38(1), 105-123. <https://doi.org/10.7202/1059650ar>
- Arrêté N° 67/B1/1464/MINEDUC/CAB du 19 février 2001, fixant les missions du conseiller d'orientation au Cameroun.
- Arrêté N°67/B1/1464/MINEDUC/CAB du 19 février 2001, portant définition des missions, des ressources et de la gestion des Conseillers d'orientation au sein des établissements scolaires.
- Baudelet, C. & Establet, R. (2006). *Allez les filles*. Paris : Seuil.
- Beucher, C. (2004). *La nature du rapport au savoir au regard des Aspirations et projets professionnels d'adolescents de cinquième secondaire dans un contexte d'approche orientante : l'ancrage dans le rapport au savoir*. [Thèse de doctorat en éducation]. Université du Québec. <https://www.usherbrooke.ca>
- Blanchet & al. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod
- Bomda, J. (2021b). Le droit à l'information et à l'orientation scolaire et professionnelle (IOSP) au Cameroun face au défi du jacobinisme hérité de la tutelle française. *International Multilingual Journal of Science and Technology (IMJST)*, 6 (1), 2343-2358

- Bomda, J. (2008). *Orientation-conseil scolaire et universitaire au Cameroun, l'urgence d'une remédiation*. Paris : L'Harmattan, 368 pages.
- Bomda, J. (2016). *La fonction du conseiller d'orientation au Cameroun : un luxe ? ou une sinécure ?* Paris: L'Harmattan
- Bomda, J. (2013b). *Droit à l'éducation et à l'orientation scolaire et professionnelle : analyse d'une description constante ? L'exemple camerounais*. Manuscrit non achevé, Yaoundé.
- Bouquin, C. & Guglielmetti, C. (2012). *Etude de trois déterminants des choix d'orientation vers des filières sélectives pré et post baccalauréat pour les élèves de troisième générale : l'appartenance sexuelle, le diplôme des parents et le sentiment d'efficacité personnelle, Thématique I : Perspective psychosociales et sociocognitives*. Centre de Formation des Conseillers d'Orientation-Psychologues : Université d'Aix-Marseille UFR ALLSH Pole de psychologie, Sciences de l'éducation.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. c. (1999). *La reproduction*. Paris : Edition Minit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Edition Minit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. c. (1964). *Les Héritiers, les étudiants et la culture*. Paris: Edition Minit.
- Brown, J.F. (1940). *Psychodynamics of Abnormal Behavior*. New Fork : McGraw. Hill Book Company, p .290
- Circulaire N°7/B1/1464 MINEDUC/CAB, précisant les principes, les mécanismes de fonctionnement et les procédures d'orientation et de conseil des élèves du 19 février 2001.
- Cherkaoui, M. (1993). *Sociologie de l'éducation*. Que sais-je ? PUF.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York, USA : Plenum.
- Décret N°2000/359 du 05 décembre 2000, portant statut particulier des corps de l'Education Nationale
- Décret N°2001/041 du 19 février 2001, portant organisation des établissements scolaires et fixant les attributions des responsables de l'administration scolaire.

- De Landsheere, G. (1972). *Evaluation continue et examen : précis de docimologie*. Paris : Nathan.
- De Laveault, D. & Grégoire, J., (2002). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en science de l'éducation*. 2<sup>ème</sup> édition. Bruxelles : De Boeck Université.
- Dong Nguetsop, F. M. & Fozing, I. (2016). Aspiration professionnelle des jeunes bacheliers au Cameroun: l'influence de la pratique de l'orientation scolaire revisitée. *Education et scolarisation*, 42, <http://journal.openedition.org/edso/1863>.
- Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège : continuités et ruptures. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 19, 111-127.
- Dumora, B. (1990). Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité. *L'orientation Scolaire et Professionnelles*, 37/3.
- Dumora, B., & Lannegrand, L. (1996). Les mécanismes implicites dans la décision d'orientation. *Les Cahiers Internationaux et la Psychologie Sociale*, 30, P.37-57.
- Duru-Bellat, M. & Jarousse, J.P. (1996). Le masculin et le féminin dans le modèle éducatif des parents. *Economies et Statistiques*, 293, 77-93.
- Dutercq & al. (2018, 8-9 Novembre). *Politique et dispositifs d'orientation : un bilan international*. [Conférence de comparaisons de comparaisons internationales]. Rapport scientifique. Education à l'orientation : comment construire un parcours d'orientation tout au long de la scolarité ?
- Fonkeng Epah, G., Chaffi, C. I. & Bomda, J. (2014). *Précis de méthodologie pour étudiants et chercheurs en sciences sociales*. Yaoundé : Association Camerounaise de Coaching et d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle.
- Fonkoua, P. & Youtha, R. (2008). *Le conseiller d'orientation, sa formation et sa pratique au niveau des enseignements secondaires*. Yaoundé : Communication.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : PUF.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : Dunod.

- Guichard, J. (2003). *De l'éducation à la carrière à l'éducation à l'humanité : quelles perspectives pour les approches éducatives en orientation au 21<sup>ème</sup> siècle ?* Paris : Carriérologie.
- Ginsberg, E., Ginsburg, S.W., Axelard, S. & Herma, J.L. (1951). *Occupational choice: an approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Ginsberg, E. (1980). *Occupational choice: an approach to a general theory*. New York : Columbia University Press.
- Holland, J. (1973). *L'essor d'une psychologie des intérêts professionnels*. Prentice-Hall.
- Jodelet, D. (1997). *Les représentations sociales*. Sociologie d'aujourd'hui, PUF.
- Kemtchuain Taghe, F-X. & Bomda, J. (2015). Processus de construction de soi et choix professionnel chez les étudiants camerounais. *Education et socialisation*, Les Cahiers du CERFEE, (38). <http://edso.revues.org/1357>.
- Kengne Tenekeu, J.V. (2019). *Les intentions d'orientation des élèves des classes de troisième des lycées et collèges de l'Arrondissement de Bertoua premier : influence de l'âge, du facteur genre et du niveau d'études des parents*. Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Conseiller d'Orientation. [Mémoire non publié]. ENS Bertoua, Université de Ngaoundéré.
- Keumegni (2009). *Représentations sociales et usages des langues officielles et locales au Cameroun : le cas de la ville de Bafoussam*. Mémoire présenté en vue de l'obtention du DEA en Lettres modernes françaises. [Mémoire non publié]. Université de Yaoundé I.
- Kouassi Affoué, M. (2016). Résilience scolaire chez les enfants déficients auditifs de l'école Ivoirienne pour les sourds (ECIS). Université Félix Houphouët-Boigny/Côte d'Ivoire, *UFR/Sciences de l'Homme et de la Société*, Laboratoire de Psychologie Génétique Différentielle. <https://eujournal.org>
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, (30), 607-610.
- Larousse (2009). Pratique. Dans *Le Dictionnaire Larousse*.
- Larousse (2009). Orientation. Dans *Le Dictionnaire Larousse*.

- Larousse (2009). Filière. Dans *Le Dictionnaire Larousse*.
- Lemaire, S. & Lesueur, B. (2005). Bachelier S : motivations et choix d'orientation après le baccalauréat. *Note d'information du MEN*, 05.15.
- Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle: considérations théoriques et pratiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(1), 57-90, <http://journals.openedition.org/OSP/1597>.
- Loi N° 98/004 du 14 avril 1998, portant orientation de l'éducation au Cameroun.
- Louvet, E. & Duret, Y. (2007). Choix d'orientation au lycée, motivation et parcours scolaires: une étude longitudinale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 46/2, Adolescence et orientation, <http://journals.openedition.org/10.4000/OSP.5411>
- Mama Bilegue, J.R. (2002). *La didactique générale de l'enseignement*. Yaoundé : Edition CLE.
- Maslow A. H.(1943). Theory of human motivation. *Psychological Review*, n° 80.
- Mazalon, E., Beaucher, C. & Langlois, M. (2010). L'évolution et la détermination des projets d'élèves inscrits dans un programme de formation professionnelle en alternance travail-études. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3 (10), 1-20.
- Mbwassak, R. (2022). Pratique des activités d'orientation-conseil et projet professionnel de l'élève au Cameroun. *Education et socialisation*. URL : <http://journals.org/edso/20045> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.20045>
- Mendiburu, J-P. (2003). La fonction du cadre. *Gestalt*. 2 (25), 11-25 <https://doi.org/10.3917/gest.025.0011>
- Mezo'o, L., G. (2019). *Pratique de l'orientation scolaire et efficacité du conseiller d'orientation dans le système éducatif camerounais: cas des établissements du secondaire public des villes de Yaoundé et de Douala*. [Thèse de Doctorat Ph D non publiée]. Faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé 1.
- Ministère des enseignements secondaires (2009). *Cahier des charges du conseiller d'orientation*. Les Editions de l'Imprimerie Nationale. 68 pages.
- Ministère des enseignements secondaires (2020). *Programme d'études de l'orientation-conseil*. MINESEC.

- Ministère de l'économie et de l'aménagement du territoire. (2009). *Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi 2010-2019*
- Ministère de l'économie et de l'aménagement du territoire. (2013). *Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation (2013-2020)*
- Ministère de l'emploi et de la formation professionnelle (2015). *Le Plan d'Action National pour l'Emploi des Jeunes (PANEJ) 2016-2020*. Ministère de l'emploi et de la formation professionnelle du Cameroun
- Mpome, G. A. (2018). *Statut socioéconomique des parents et choix de carrière de l'adolescente : étude menée auprès des élèves de 3<sup>ème</sup> du Lycée d'Anguissa*. Mémoire rédigé en vue de l'obtention du DIPCO. [Mémoire non publié]. ENS Yaoundé.
- Mpoung Mbia, T. J. (2017). *Facteurs explicatifs de l'indécision de choix de carrière des apprenants du second cycle de l'enseignement secondaire général : cas du lycée bilingue d'Etoug-Ebe*. Mémoire rédigé en vue de l'obtention du DIPCO. [Mémoire non publié]. ENS Yaoundé.
- Nawal Bensalem (2005). *Le meilleur itinéraire scolaire : les plans de déplacement*, 1<sup>ère</sup> édition. Paris : PUF, 177 p.
- Noumba, I. (2008). Un profil de l'abandon au Cameroun. *Revue d'économie du développement*, 16 (1), 37-62. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/edd.221.0037>
- Okéné, R. (2009). *Défis et perspective de l'orientation conseil au Cameroun*. Paris: L'Harmattan.
- Okéné, R. (2013). *L'orientation des jeunes en Afrique*. Paris: L'Harmattan.
- Porter, E. H. (1941). *The Development and Evaluation of a Measure of Counseling Interview Procedures*. Columbus, Ohio: State University, (Unpublished thesis).
- Rogers, C. (1942). *La relation d'aide et la psychothérapie* (J. P. Zigliara, trad. 17<sup>ème</sup> éd). Montrouge : France, (2011).
- Rogers, C. (2001). *L'Approche Centrée sur la Personne*. Lausanne : Editions RANDIN.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation and intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Ryan & Deci, (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Seligman, M. E.P. (2006). *Learned optimism: how to change your mind and your life*. New York: Vintage Books.

Simard, C. (2012). Les étapes guidant la conduite d'un processus d'orientation scolaire et professionnelle chez les conseillers d'orientation du réseau d'enseignement collégial. *Rapport d'activités, Faculté des sciences de l'éducation*.

Sovet, L. & Bomda, J. (2016, Décembre). Statut et mission du conseiller d'orientation en Afrique Subsaharienne francophone. In *Congrès PTO-SUD*, Abidjan, Cote d'Ivoire.

Super, D. E. (1963). La définition et la mesure du comportement en début de carrière: une première formulation. *Le journal du personnel et de l'orientation*. 9(42). <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1963.tb02394.x>

Taft, J (1933). *The Dynamics of therapy*, New York: The Macmillan Company, p.60.

Taft, J. (1993). *The dynamics of therapy*, Reprinted by permission of the Macmillan company, p.155-156.

Terrail, J.P., (1992 a). Les difficultés d'accès aux diplômes des enfants de familles dissociées. In *Sociétés contemporaines* N° 11-12, Septembre/Décembre, PP. 1-18

Terrail, J.P., (1992 c). Réussite scolaire : la mobilisation des filles. In: *Sociétés contemporaines* N° 11-12, Septembre/Décembre, PP.53-89.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cure of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press, 2<sup>ème</sup> édition.

Tsafak, G. (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation*. Paris : L'Harmattan. Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *La découverte : Travail, genre et sociétés*, 18, 87-108.

Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et le Culture (1990, 5-9 mars).

*Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*. [Conférence mondiale sur l'éducation pour tous]. Jomtien : Thailand

- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Vouillot, F. (2002). *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*. Collection Autrement dit. Ministre de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, Centre National de la Documentation Pédagogique.
- Wafing Fotsa (2009). *Ouverture aux technologies de l'information et de la communication et performance professionnelle des conseillers d'orientation au Cameroun : le cas des lycées de Yaoundé*. En vue de l'obtention du Master 2 de recherche à distance Francophone. [Mémoire]. Université de Rouen : Département Sciences de l'Education.
- Yopa, H. (2014). *Pratiques didactiques et performances des élèves en mathématiques : cas de quatre écoles primaires publiques de l'Inspection d'Arrondissement de l'Education de Base de Bangangté*. Mémoire de Master II en sciences de l'éducation. [Mémoire non publié]. Université de Yaoundé I.

## ANNEXES

UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DEPARTEMENT D'EDUCATION SPECIALISEE  
\*\*\*\*\*  
CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN  
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET EDUCATIVES  
\*\*\*\*\*  
UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN  
SCIENCES DE L'EDUCATION ET INGENIERIE EDUCATIVE  
\*\*\*\*\*  
DEPARTEMENT D'EDUCATION SPECIALISEE  
\*\*\*\*\*  
FILIERE : INTERVENTION, ORIENTATION ET EDUCATION  
EXTRASCOLAIRE  
\*\*\*\*\*



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
THE FACULTY OF EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DEPARTMENT OF SPECIALIZED EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
POST GRADUATE SCHOOL FOR THE SOCIAL AND  
EDUCATIONAL SCIENCES  
\*\*\*\*\*  
RESEARCH UNIT AND DOCTORAL TRAINING IN  
EDUCATION AND EDUCATIONAL ENGINEERING  
\*\*\*\*\*  
DEPARTMENT OF SPECIALIZED EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
INTERVENTION, ORIENTATION AND POSTCURRICULA  
ACTIVITY  
\*\*\*\*\*

### Annexes A : QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ELEVES

Très cher (e)s élèves,

Ce questionnaire est adressé à toi, élève redoublant du second cycle de l'Enseignement Secondaire Général de la section francophone du lycée bilingue d'Ekounou. Il est dédié à la collecte des données sur le travail de recherche suivant : « Pratiques de l'orientation scolaire et choix de la filière d'étude par les élèves du lycée bilingue d'Ekounou ». Cette recherche a pour but de décrire la pratique de l'orientation scolaire au lycée bilingue d'Ekounou pour comprendre la cause du redoublement des élèves au second cycle après son orientation dans une filière d'étude. Nous vous garantissons le strict anonymat dans l'exploitation de vos réponses.

#### **N.B : Comment répondre au questionnaire ?**

- Indiquez votre degré d'accord ou de désaccord en encerclant.
- Répondez en suivant la consigne de la question posée dans le respect de votre opinion.
- Répondez le plus spontanément possible.
- Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, seul votre avis compte.
- Veuillez répondre à l'ensemble des questions car, si des réponses sont manquantes, votre questionnaire ne pourra malheureusement pas être exploité dans l'analyse des résultats.

Nous vous remercions d'avance d'avoir accepté de faire avancer la recherche par votre franche collaboration.

#### **Identification de l'enquêté**

Dans cette section, entourez la lettre qui vous convient :

- 1 : âge    a) 10-15ans    b) 15-20ans    c) 20-25ans    d) 25-30ans
- 2 : Sexe    a) Masculin    b) féminin
- 3 : Etablissement fréquenté (lycée ou Collège privé) en    a) 2020/2021    b) 2021/2022  
c) 2022/2023

- 4 : classe actuelle (ajoutez la série) a) 2<sup>nde</sup>                      1<sup>ère</sup>                      Tle
- 5 : Quantième année de redoublement ? a) 1<sup>ère</sup> année                      b) 2<sup>ème</sup> année                      c) 3<sup>ème</sup> année                      d) autre.....
- 6 : Listez les autres classes redoublées avant la classe actuelle .....

**La réalisation des activités de formation**

- 7-Sur votre emploi de temps de la classe, avez-vous une tranche horaire réservée au cours d'orientation conseil ?    Oui                      non
- 8-Si oui, écrivez l'heure de ce cours.....
- 9-Votre conseiller d'orientation fait-il cours régulièrement ? oui                      non
- 10-Avez-vous un emploi de temps d'études donné par le conseiller d'orientation ? oui non
- 11-Si non pourquoi ne l'avez-vous pas ? Justifiez votre réponse .....
- 12-Avez-vous un projet scolaire avant votre orientation dans votre classe actuelle ? oui non
- 13-Si oui, quel était le projet ? .....
- 14-Avez-vous un métier d'avenir qui vous passionnait avant votre orientation dans cette classe ? oui                      non
- 15-Si oui, quel était le métier de votre rêve ? .....
- 16-Ce métier vous intéresse-t-il toujours ? oui                      non
- 17-Si non pourquoi ? .....
- 18-Si oui pourquoi ? .....
- 19-Etes-vous souvent puni au lycée ? oui                      non
- 20-Par qui ? .....
- 21-Motif de votre punition ? .....
- 22-Avez-vous été déjà traduit au conseil de discipline ? oui                      non
- 23-Si oui, quel était le motif ? .....
- 24-Vos parents ont-ils déjà été convoqués pour indiscipline au lycée ? Oui                      non
- 25-Si oui quel était le motif de votre indiscipline ? .....
- 26-Le service d'orientation organise-t-il des activités publiques nécessitant la participation des élèves au lycée ?    a) oui                      b) non
- 27-Si oui listez ces activités .....

**La réalisation des services adaptés**

- 28-Avez-vous déjà passé un test psychotechnique dans vos différentes classes fréquentées jusqu'au jour d'aujourd'hui ? oui                      non

29-Si oui écrivez-le ou les classes dans lesquelles vous avez effectués le test .....

30-Cochez-le (s) nom (s) du (des) test (s) effectué (s) dans ces classes

-Arbre de Koch,

-Examen de la Méthode de travail (EMT)

-Échelle d'intelligence

-Inventaire d'intérêts professionnels (IRM-R)

-Batterie 3e

-Autres .....

31-Les conseillers d'orientation travaillent-ils avec vous après la sous-moyenne obtenue après remise des copies ou échec à votre examen séquentiel, trimestriel ? oui non

32-Avez-vous déjà été convoqué au conseil de discipline ? oui non

33-Si oui, lors de votre jugement, avez-vous vu un conseiller d'orientation prendre la parole pour intervenir en votre faveur ? oui non

34-Avez-vous déjà rencontré un conseiller d'orientation pour vous aider à résoudre un problème ? Oui non

35-Quel était le problème ? .....

UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
 \*\*\*\*\*  
 FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION  
 \*\*\*\*\*  
 DEPARTEMENT D'EDUCATION SPECIALISEE  
 \*\*\*\*\*  
 CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE  
 EN SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET EDUCATIVES  
 \*\*\*\*\*  
 UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE  
 EN SCIENCES DE L'EDUCATION ET INGENIERIE  
 EDUCATIVE  
 \*\*\*\*\*  
 DEPARTEMENT D'EDUCATION SPECIALISEE  
 \*\*\*\*\*  
 FILIERE : INTERVENTION, ORIENTATION ET EDUCATION  
 EXTRASCOLAIRE  
 \*\*\*\*\*



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
 \*\*\*\*\*  
 THE FACULTY OF EDUCATION  
 \*\*\*\*\*  
 DEPARTMENT OF SPECIALIZED EDUCATION  
 \*\*\*\*\*  
 POST GRADUATE SCHOOL FOR THE SOCIAL AND  
 EDUCATIONAL SCIENCES  
 \*\*\*\*\*  
 RESEARCH UNIT AND DOCTORAL TRAINING IN  
 EDUCATION AND EDUCATIONAL ENGINEERING  
 \*\*\*\*\*  
 DEPARTMENT OF SPECIALIZED EDUCATION  
 \*\*\*\*\*  
 INTERVENTION, ORIENTATION AND POSTCURRICULA  
 ACTIVITY  
 \*\*\*\*\*

## **Annexes B : GUIDE D'ENTRETIEN ADRESSE AUX CONSEILLER (E) S D'ORIENTATION**

Madame/Monsieur,

Ce guide d'entretien est adressé à vous, conseiller (e) d'orientation de l'Enseignement Secondaire Général de la section francophone en service au lycée bilingue d'Ekounou. Il est dédié à la collecte des données sur le travail de recherche suivant : « Pratiques de l'orientation scolaire et choix de la filière d'étude par les élèves du lycée bilingue d'Ekounou ». Cette recherche a pour but de décrire la pratique de l'Orientation Scolaire au lycée d'Ekounou pour comprendre la cause du redoublement des élèves au second cycle après son orientation dans une filière d'étude. Nous vous garantissons le strict anonymat dans l'exploitation de vos réponses.

### **N.B : Comment répondre à ce guide ?**

- Indiquez votre degré d'accord ou de désaccord en encerclant.
- Répondez en suivant la consigne de la question posée dans le respect de votre opinion.
- Répondez le plus spontanément possible.
- Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, seul votre avis compte.
- Veuillez à répondre à l'ensemble des questions car, si des réponses sont manquantes, votre réponse ne pourra malheureusement pas être exploitée dans l'analyse des résultats.

Nous vous remercions d'avance d'avoir accepté de faire avancer la recherche par votre franche collaboration.

### **Identification de l'enquêté**

Dans cette section, entourez la lettre qui vous convient :

- 1- âge    a) 25-30ans    b) 30-50ans    c) 50ans et plus
- 2- Sexe    a) Masculin    b) féminin
- 3- Lieu de travail en a) 2020/2021.....    b) 2021/2022.....    c) 2022/2023 .....
- 4- classe de travail actuelle (ajoutez la série SVP) a) 2<sup>nde</sup>    b) 1<sup>ère</sup>    c) Tle
- 5- Ancienneté au lycée d'Ekounou ? .....

### **La réalisation des activités de formation**

6-L'orientation-conseil a-t-elle une tranche horaire sur l'emploi de temps dans toutes les classes du lycée ? oui non

7-Si non, écrivez ces classes .....

8-Dans les classes où l'orientation conseil est programmée, faites-vous normalement les sessions de formation ? oui non

9-Chaque élève a-t-il son emploi de temps individuel ? oui non

10-Si non pourquoi certains en ont et d'autres pas ? Justifiez votre réponse .....

11-Les élèves vous font-ils part souvent de leur projet scolaire ? oui non

12-Si oui, quel est leur projet ? .....

13-Comment faites-vous pour les aider à réaliser leur projet ? .....

14-Les élèves vous parlent-ils souvent de leur projet professionnel ? oui non

15-Si oui, quel est le métier de leur rêve pour la plupart ? .....

16-Comment faites-vous pour les aider à suivre le métier de leur rêve ?.....

17-Etes-vous souvent invité (e) au conseil de discipline ? oui non

18-Si oui, quels sont les problèmes traités là-bas ? .....

19-Si non, pourquoi ? .....

20-Convoquez-vous souvent les parents au lycée pour difficultés scolaires de leurs enfants ? Oui non

21-Si oui, listez ces difficultés ? .....

22-Si non, pourquoi ? .....

23-Le service d'orientation organise-t-il des activités publiques nécessitant la participation des élèves au lycée ? a) oui b) non

24-Si oui listez ces activités .....

### **La réalisation des activités administratives et de recherches**

25-Participez-vous aux différents conseils de l'établissement ? oui non

Si non, cochez la raison

-Je ne suis pas souvent invité Je suis parfois invité (e)

-j'étais invité (e), mais j'ai eu un empêchement

26-Participez-vous aux réunions organisées par les responsables départementaux et régionaux des enseignements secondaires ? oui non

27-Si non, cochez la raison

-Je ne suis pas souvent invité Je suis parfois invité (e)

-j'étais invité (e), mais j'ai eu un empêchement

28-Élaborez-vous du tableau de bord de l'établissement scolaire (données statistiques) ? oui  
non

29-Faites-vous la rédaction des rapports d'activités ? oui non

30-Les textes réglementaires en matière d'Orientation Conseil sont-ils respectés dans  
l'établissement scolaire ? oui non

31-Non, pourquoi ? .....

32-Etes-vous convié à l'élaboration de l'emploi du temps des classes avec le Censeur ? oui  
non

**33-Si non, pourquoi ?** -Je ne suis pas souvent invité Je suis parfois invité (e)

-j'étais invité (e), mais j'ai eu un empêchement

34-Élaborez-vous des monographies sur les formations et les métiers de la localité (Yaoundé 4) ?  
Oui Non

35-Étudiez-vous le rendement scolaire et les tendances d'orientation dans l'établissement  
scolaire ?

36-Participez-vous aux projets de recherche initiés par les Services départementaux, régionaux et  
centraux en charge de l'Orientation Scolaire ? oui non

#### **La réalisation des services adaptés**

37-Administrez-vous régulièrement des tests psychotechniques aux élèves ? oui non

38-Si oui écrivez le ou les classes dans lesquelles vous le faites régulièrement .....

39-Cochez-le (s) nom (s) du (des) test (s) effectué (s)

-Arbre de Koch,

-Examen de la Méthode de travail (EMT)

-Échelle d'intelligence

-Inventaire d'intérêts professionnels (IRM-R)

-Batterie 3e

-Autres .....

40-Parvenez-vous à Prendre en charge tous des élèves en situation d'échec ou manifestant des  
troubles de comportement ou de comportements déviants ? oui non

41-Si oui, expliquez votre mode de travail.....

42-Participez-vous aux réunions des équipes pédagogiques en tant que psychologue des  
apprentissages dans votre lycée ? oui non

43-Si oui, listez ces différentes réunions .....

44-Organisez-vous des rencontres et/ou participez-vous aux réunions des parents d'élèves ? oui  
non

45-Si oui, que faites-vous pendant ces différentes rencontres ? .....

46-Recevez-vous souvent les élèves pour les aider à résoudre leur problème ?    Oui  
non

47-La nature de leur problème était d'ordre physique, scolaire, affectif, personnel ou social ?

Encerchez la bonne réponse.

## TABLE DES MATIERES

|  |      |
|--|------|
| ATTENTION.....                                 | i    |
| SOMMAIRE .....                                 | ii   |
| DÉDICACE.....                                  | iii  |
| REMERCIEMENTS.....                             | iv   |
| LISTE DES TABLEAUX .....                       | v    |
| LISTE DES FIGURES.....                         | viii |
| LISTE DES ABREVIATIONS .....                   | ix   |
| RESUMÉ.....                                    | xi   |
| ABSTRACT .....                                 | xii  |
| INTRODUCTION.....                              | 1    |
| PARTIE 1 : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE .....    | 4    |
| CHAPITRE 1: PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE .....     | 5    |
| 1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE..... | 5    |
| 1.1.1. Contexte de l'étude .....               | 5    |
| 1.1.2. Justification de l'étude .....          | 10   |
| 1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME.....  | 11   |
| 1.3. QUESTION DE RECHERCHE.....                | 16   |
| 1.3.1. Question principale.....                | 16   |
| 1.3.2. Questions secondaires.....              | 16   |
| 1.4. OBJECTIF DE L'ÉTUDE .....                 | 16   |
| 1.4.1. Objectif général.....                   | 16   |
| 1.4.2. Objectifs spécifiques.....              | 17   |
| 1.5. PERTINENCE DE L'ÉTUDE.....                | 17   |
| 1.5.1. Intérêt professionnel .....             | 17   |
| 1.5.2. Intérêt scientifique.....               | 17   |

|  |           |
|--|-----------|
| 1.5.3. Intérêt économique.....   | 17        |
| <b>1.6. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE .....</b>  | <b>18</b> |
| 1.6.1. Délimitation thématique .....   | 18        |
| 1.6.2. Délimitation géographique .....   | 18        |
| 1.6.3. Délimitation temporelle .....   | 18        |
| <b>CHAPITRE 2 : THÉORIES EXPLICATIVES DU SUJET .....</b>   | <b>19</b> |
| <b>2.1. LA THÉORIE D'UNE CONCEPTION SOCIALE COGNITIVE DE<br/>L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE.....</b>  | <b>19</b> |
| 2.1.1. Présentation générale de la TSCOSP .....  | 19        |
| 2.1.2. Les variables de la théorie .....   | 20        |
| 2.1.2.1. Le sentiment d'efficacité personnelle ou d'auto-efficacité ou sentiment de<br>compétence.....   | 20        |
| 2.1.2.2. Les attentes des résultats .....  | 21        |
| 2.1.2.3. Les buts personnels .....   | 21        |
| 2.1.3. Les modèles de la théorie.....  | 22        |
| 2.1.3.1. Modèle des intérêts.....  | 22        |
| 2.1.3.2. Modèle du choix professionnel .....   | 25        |
| 2.1.3.3. Modèle du niveau de réussite atteint .....  | 29        |
| 2.1.4. Application de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et<br>professionnelle aux domaines de l'éducation et de l'aide à l'orientation..... | 31        |
| 2.1.4.1. Favoriser les aspirations professionnelles et les intérêts des jeunes gens.....   | 31        |
| 2.1.4.2. Faciliter le choix professionnel et sa réalisation .....  | 34        |
| 2.1.4.3. Élargir l'éventail des options envisageables.....   | 35        |
| 2.1.4.4. Faire face aux obstacles et construire des soutiens .....   | 36        |
| 2.1.4.5. Faciliter la réussite professionnelle.....  | 37        |
| <b>2.2. LA THÉORIE DE L'APPROCHE CENTRÉE SUR LA PERSONNE (ACP) .....</b>   | <b>39</b> |
| 2.2.1. Comment se passe une séance d'ACP (Scialom, Rogers, 1947) .....   | 40        |
| 2.2.2. Conseils psychologiques .....   | 43        |

|   |           |
|---|-----------|
| 2.2.2.1. Conseil psychologique .....                                      | 43        |
| 2.2.2.2. Le counseling .....  | 44        |
| 2.2.2.3. L'accompagnement psychologique.....                              | 44        |
| 2.2.2.4. Relation d'aide psychologique.....                               | 45        |
| 2.2.3. L'éthique, la morale et la déontologie de la relation d'aide ..... | 48        |
| 2.2.4. Qu'est-ce que le cadre thérapeutique ? .....                       | 48        |
| 2.2.4.1. Définition.....  | 48        |
| 2.2.4.2. Le cadre professionnel .....                                     | 50        |
| 2.2.4.3. Le cadre conceptuel.....   | 50        |
| 2.2.4.4. Le cadre pratique .....  | 50        |
| 2.2.4.4.1. L'espace de rencontre .....                                    | 50        |
| 2.2.4.4.2. Le rythme des interventions .....                              | 51        |
| 2.2.4.4.3. La sécurité .....  | 51        |
| 2.2.4.4.4. La rémunération.....   | 52        |
| 2.2.4.5. Le cadre interne du thérapeute.....                              | 52        |
| 2.2.5. Le contrat dans la relation d'aide.....                            | 53        |
| 2.2.6. La création de la relation d'aide .....                            | 54        |
| 2.2.6.1. La relation d'aide comme relation unique.....                    | 54        |
| 2.2.6.2. Aspects fondamentaux de la relation thérapeutique.....           | 55        |
| 2.2.6.3. La structuration dans la relation d'aide .....                   | 58        |
| <b>CHAPITRE 3 : REVUE DE LA LITTERATURE .....</b>                         | <b>60</b> |
| <b>3.1. APPROCHE DÉFINITIONNELLE DES CONCEPTS .....</b>                   | <b>60</b> |
| 3.1.1. Pratique de l'orientation scolaire.....                            | 60        |
| 3.1.2. Choix de la filière d'étude.....                                   | 63        |
| 3.1.3. Activités de formation .....                                       | 65        |
| 3.1.4. Activités administratives et de recherche.....                     | 66        |
| 3.1.5. Services adaptés.....  | 67        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>3.2. REVUE DE LA LITTERATURE.....</b>  | <b>68</b>  |
| <b>3.2.1. La pratique de l'orientation scolaire .....</b>   | <b>68</b>  |
| <b>3.3. LE CHOIX DE LA FILIÈRE D'ÉTUDE DES APPRENANTS.....</b>                                    | <b>81</b>  |
| <b>3.3.1. Motivation au choix de la filière scolaire .....</b>                                    | <b>82</b>  |
| <b>3.3.2. Le choix de filière suivant la crise identitaire .....</b>                              | <b>84</b>  |
| <b>3.3.3. Le développement d'intention d'orientation d'avenir chez les jeunes .....</b>           | <b>84</b>  |
| <b>3.3.4. Choix d'orientation des élèves.....</b>   | <b>86</b>  |
| <b>PARTIE 2 : CADRE OPÉRATOIRE .....</b>  | <b>88</b>  |
| <b>CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....</b>  | <b>89</b>  |
| <b>4.1. TYPE DE RECHERCHE.....</b>  | <b>89</b>  |
| <b>4.2. VARIABLES DE RECHERCHE .....</b>  | <b>90</b>  |
| <b>4.2.1. Opérationnalisation de la variable indépendante .....</b>                               | <b>90</b>  |
| <b>4.2.2. Opérationnalisation de la variable dépendante.....</b>                                  | <b>92</b>  |
| <b>4.2.3. Tableau d'opérationnalisation des variables .....</b>                                   | <b>93</b>  |
| <b>4.3.1. Hypothèse générale .....</b>  | <b>95</b>  |
| <b>4.3.2. Hypothèses de recherche secondaire .....</b>  | <b>95</b>  |
| <b>4.4. OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES .....</b>   | <b>95</b>  |
| <b>4.4.1. Choix et justification de l'outil de collecte de données .....</b>                      | <b>95</b>  |
| <b>4.4.2. Élaboration du questionnaire et du guide d'entretien .....</b>                          | <b>96</b>  |
| <b>4.4.2.1. La note introductive .....</b>  | <b>96</b>  |
| <b>4.4.2.2. Les instruments de mesure des variables .....</b>                                     | <b>98</b>  |
| <b>4.4.2.3. La pré-enquête.....</b>   | <b>98</b>  |
| <b>4.4.2.4. La validation du questionnaire et du guide d'entretien (étude de fiabilité) .....</b> | <b>99</b>  |
| <b>4.5. SITE DE L'ÉTUDE.....</b>  | <b>99</b>  |
| <b>4.5.1. Présentation du site de l'étude .....</b>   | <b>99</b>  |
| <b>4.5.2. Le second cycle francophone : le terrain d'étude.....</b>                               | <b>100</b> |
| <b>4.6. PARTICIPANTS À L'ÉTUDE.....</b>   | <b>100</b> |

|   |            |
|---|------------|
| <b>4.6.1. Choix des participants .....</b>  | <b>100</b> |
| <b>4.6.2. Critères d'inclusion .....</b>  | <b>101</b> |
| <b>4.6.3. Critères d'exclusion.....</b>   | <b>101</b> |
| <b>4.6.4. La population parente.....</b>  | <b>101</b> |
| <b>4.6.5. La population cible.....</b>  | <b>101</b> |
| <b>4.6.6. La population accessible .....</b>  | <b>102</b> |
| <b>4.7. COLLECTE DES DONNÉES ET DIFFICULTÉS RENCONTRÉES SUR LE<br/>TERRAIN.....</b>   | <b>104</b> |
| <b>4.7.1. Administration du questionnaire, du guide d'entretien et collecte des données ..</b>  | <b>105</b> |
| <b>4.7.2. Les difficultés rencontrées sur le terrain.....</b>   | <b>105</b> |
| <b>4.8. LE TRAITEMENT DES DONNÉES .....</b>   | <b>105</b> |
| <b>4.9. LA DÉMARCHE STATISTIQUE.....</b>  | <b>106</b> |
| <b>4.9.1. L'analyse descriptive.....</b>  | <b>106</b> |
| <b>4.9.2. L'analyse inférentielle.....</b>  | <b>106</b> |
| <b>CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....</b>  | <b>107</b> |
| <b>5.1. CARACTERISTIQUES SOCIO DÉMOGRAPHIQUES DES RÉPONDANTS ..</b>   | <b>107</b> |
| <b>5.1.1 Genre des répondants .....</b>   | <b>107</b> |
| <b>5.1.4 Classe .....</b>   | <b>109</b> |
| <b>5.1.5 Année de redoublement .....</b>  | <b>110</b> |
| <b>5.2. TENDANCE DES RÉPONSES DES DIFFÉRENTES QUESTIONS. ....</b>   | <b>111</b> |
| <b>5.2.1. Les pratiques de l'orientation scolaire par les élèves redoublants du lycée ....</b>  | <b>111</b> |
| <b>5.2.1.1. « Réalisation des activités de formation » .....</b>  | <b>111</b> |
| <b>5.2.1.1.1 Réponses des répondants sur la question 7 : « Sur votre emploi de temps de la<br/>classe, avez-vous une tranche horaire réservée au cours d'orientation ».....</b> | <b>112</b> |
| <b>5.2.1.1.2. Réponses des répondants sur la question 9 : « Votre conseiller d'orientation fait-<br/>il cours régulièrement ? » .....</b>                                       | <b>113</b> |
| <b>5.2.1.1.3 Réponses des répondants sur la question 10 : « Avez-vous un emploi de temps<br/>d'études donné par le conseiller d'orientation ? ».....</b>                        | <b>114</b> |

|  |     |
|--|-----|
| <b>5.2.1.1.4. Réponses des répondants sur la question 12 : « Aviez-vous un projet scolaire avant votre orientation dans votre classe actuelle ? »</b>  | 114 |
| <b>5.2.1.1.5. Réponses des répondants sur la question 14 : « Aviez-vous un métier d'avenir qui vous passionnait avant votre orientation dans cette classe ? »</b>  | 115 |
| <b>5.2.1.1.6. Réponses des répondants sur la question 16 : « Ce métier vous intéresse-t-il toujours ? »</b>  | 115 |
| <b>5.2.1.1.7. Réponses des répondants sur la question 19 : « Etes-vous souvent puni au lycée ? »</b>   | 115 |
| <b>5.2.1.1.8. Réponses des répondants sur la question 22 : « Avez-vous été déjà traduit au conseil de discipline ? »</b>   | 116 |
| <b>5.2.1.1.9. Réponses des répondants sur la question 24 : « Vos parents ont-ils déjà été ...</b>  | 116 |
| <b>5.2.1.1.10. Réponses des répondants sur la question 26 : « Le service d'orientation organise-t-il des activités publiques nécessitant la participation des élèves au lycée ? »</b>  | 117 |
| <b>5.2.1.2. La réalisation des activités administratives et de recherches</b>  | 117 |
| <b>5.2.1.2.1. Réponses des répondants sur la question 27 « Participez-vous aux différents</b>  | 118 |
| <b>5.2.1.2.2. Réponses des répondants sur la question 29</b>   | 119 |
| <b>5.2.1.2.3. Réponses des répondants sur la question 30</b>   | 119 |
| <b>5.2.1.2.6. Réponses des répondants sur la question 34 « Etes-vous convié à l'élaboration des</b>  | 120 |
| <b>5.2.1.2.9. Réponses des répondants sur la question 37 « Participez-vous aux projets de</b>  | 122 |
| <b>5.2.1.3. « Réalisation des services adaptés »</b>   | 122 |
| <b>5.2.1.3.1. Réponses des répondants sur la question 28 « Avez-vous déjà passé un test psychotechnique dans vos différentes classes fréquentées jusqu'au jour d'aujourd'hui ? »</b>   | 124 |
| <b>5.2.1.3.2. Réponses des répondants sur la question 31 : « Les conseillers d'orientation travaillent-ils avec vous après la sous-moyenne obtenue lors de la remise des copies ou lors échec à votre examen séquentiel, trimestriel ? »</b> | 124 |
| <b>5.2.1.3.3. Réponses des répondants sur la question 32 « Avez-vous déjà été convoqué au conseil de discipline ? »</b>  | 125 |

|   |     |
|---|-----|
| 5.2.1.3.4. Réponses des répondants sur la question 33 : « Si oui, lors de votre jugement, avez-vous vu un conseiller d'orientation prendre la parole pour intervenir en votre faveur ? »..... | 126 |
| 5.2.1.3.5. Réponses des répondants sur la question 34 : « Avez-vous déjà rencontré un conseiller d'orientation pour vous aider à résoudre un problème ? ».....                                | 126 |
| 5.2.1.4. Variable dépendante : « Choix de filière d'étude ».....  | 126 |
| 5.2.1.4.1 Réponses des répondants sur la question 36 : « La réalisation des activités de formation a-t-elle été déterminantes pour votre choix d'orientation ? ».....                         | 127 |
| 5.2.1.4.2. Réponses des répondants sur la question 37 : « La réalisation des services adaptés a-t-elle été déterminante pour votre choix d'orientation ? ».....                               | 127 |
| 5.2.1.4.3. Réponses des répondants sur la question 38 « Je suis satisfait du choix de mon orientation actuelle » .....  | 128 |
| 5.2.2. Les pratiques de l'orientation scolaire par les conseillers d'orientation.....   | 128 |
| 5.2.2.1. Réponses des CO sur la réalisation des activités de formation .....  | 129 |
| 5.2.2.2. Réponses des CO sur la réalisation des activités administratives et de recherches .....  | 132 |
| 5.2.2.3. Réponses des conseillers d'orientation sur la réalisation des services adaptés..   | 133 |
| 5.3. VERIFICATION DES HYPOTHESES DE RECHERCHE.....  | 135 |
| 5.3.1 Présentation des étapes de vérification des hypothèses de recherche adressées aux élèves.....   | 135 |
| 5.3.2. Vérification de l'hypothèse de recherche HR1 .....   | 137 |
| 5.3.2.1. Chez les élèves.....   | 137 |
| 5.3.2.2. Chez les conseillers d'orientation.....  | 138 |
| 5.3.3. Vérification de l'hypothèse de recherche HRS 2 réservée uniquement aux conseillers d'orientation.....  | 139 |
| 5.3.4. Vérification de l'hypothèse de recherche HRS 3.....  | 139 |
| 5.3.4.1. Chez les élèves.....   | 139 |
| 5.3.4.2. Chez les conseillers d'orientation.....  | 140 |
| CHAPITRE 6 : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS.....  | 142 |

|   |            |
|---|------------|
| <b>6.1. INTERPRETATION DES RESULTATS .....</b>  | <b>142</b> |
| 6.1.1. L'orientation scolaire .....   | 142        |
| 6.1.2. Choix de filière d'étude.....  | 144        |
| <b>6.2. DISCUSSION DES RESULTATS .....</b>  | <b>144</b> |
| 6.2.1. Tests d'hypothèses adressés aux élèves .....   | 144        |
| 6.2.1.1. Les activités de formation et le choix de filière d'étude de l'élève.....                      | 144        |
| 6.2.1.2. Les services adaptés et le choix de filière de l'élève.....                                    | 144        |
| 6.2.2. Tests d'hypothèses adressés aux conseillers d'orientation .....                                  | 145        |
| 6.2.2.1. Les activités de formation et le choix de filière d'étude de l'élève.....                      | 145        |
| 6.2.2.2. Les activités administratives et de recherches et le choix de filière d'étude de l'élève ..... | 146        |
| 6.2.2.3. Les services adaptés et le choix de filière de l'élève.....                                    | 146        |
| <b>6.3. IMPLICATIONS DE L'ETUDE .....</b>   | <b>147</b> |
| <b>CONCLUSION.....</b>  | <b>151</b> |
| <b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>  | <b>154</b> |
| <b>ANNEXES.....</b>   | <b>162</b> |
| <b>TABLE DES MATIERES .....</b>   | <b>169</b> |