

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix –Travail –Patrie

**MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR**

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE

**DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION**

**SECTION DES ÉLÈVES CONSEILLER
D'ORIENTATION**



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

MINISTRY OF HIGHER EDUCATION

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

**HIGHER TEACHER TRAINING
COLLEGE**

**DEPARTMENT OF SCIENCES OF
EDUCATION**

**GUIDANCE AND COUNSELLING
SECTION**

**COMPÉTENCES SOCIALES ET POSSIBILITÉ D'INSERTION
SOCIOPROFESSIONNELLE DES ÉLÈVES
DES LYCÉES TECHNIQUES DANS LES PROJETS
STRUCTURANTS**

**Enquête menée auprès des Terminales du Lycée Technique
De Nkolbisson**

*Mémoire rédigé et soutenu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de
Conseiller d'Orientation Scolaire, universitaire et Professionnelle (DIPCO)*

Par :

ETEME Roland François

Master I en Ingénierie Économique et Financière

Sous la Direction de :

Dr BIPOUPOUT

Chargé de Cours à l'ENS de Yaoundé

Année Académique 2015-2016

Yaoundé, juin 2016

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	i
DÉDICACE	v
REMERCIEMENTS	vi
LISTE DES SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES	vii
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES ANNEXES	xi
RÉSUMÉ	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	4
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE	4
1.2 POSITION ET FORMULATION DU PROBLÈME	11
1.2.1 Les constats de l'étude.....	11
1.2.2 La formulation du problème	15
1.3 QUESTIONS DE RECHERCHE	17
1.3.1 Question principale.....	17
1.3.2 Questions spécifiques de recherche.....	17
1.4 OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	18
1.4.1 Objectif général	18
1.4.2 Objectifs spécifiques.....	18
1.5 INTERÊTS DE L'ÉTUDE	19
1.5.1 Intérêt pédagogique et éducatif	19
1.5.2 Intérêt scientifique	19
1.5.3 Intérêt social et économique	20
1.6. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE	20
1.6.1 Délimitation temporelle.....	20
1.6.2 Délimitation spatiale.....	21
1.6.3 Délimitation conceptuelle.....	21

CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	22
2.1 CLARIFICATION CONCEPTUELLE.....	22
2.1.1 La notion de compétence.....	22
2.1.2 Les compétences sociales	23
2.1.3 Insertion socioprofessionnelle	25
2.1.4. La possibilité d'insertion socioprofessionnelle	27
2.1.5. Projets structurants	28
2.1.6. Enseignement technique industriel.....	29
2.2 REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	29
2.2.1 Les compétences relationnelles et sociales : de quoi s'agit-il ?	30
2.2.2. Évaluer les compétences sociales : une nécessité pour les organisations, un défi pour les organismes de formation.....	32
2.3. THÉORIES EXPLICATIVES DU SUJET	33
2.3.1. La théorie du sentiment de compétence	34
2.3.1.1. Intérêts du concept pour l'éducation des adultes	35
2.3.1.2. Changements sociaux, contrôle individuel et collectif et sentiment de compétence	35
2.3.1.3. Origines des croyances sur ses compétences	37
2.3.1.4. Le sentiment de compétence et l'autorégulation du fonctionnement humain	39
2.3.2. La Théorie de la motivation en contexte de formation.....	42
2.3.2.1. La motivation en formation	43
2.3.2.2. Les processus de la motivation	44
2.4 FORMULATION DES HYPOTHÈSES	45
2.4.1. Hypothèse générale.....	46
2.4.2. Hypothèses de recherche	46
2.5. DÉFINITION DES VARIABLES ET INDICATEURS	46
2.5.1 Variable dépendante	47
2.5.2 Variables indépendantes	47
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	53
3.1 TYPE DE RECHERCHE	53

3.2. PRÉSENTATION ET JUSTIFICATION DU CHOIX DU SITE DE L'ÉTUDE	54
.....	
3.2.1 Présentation du site : lycée technique de Nkolbisson.....	54
3.2.2 Justification du choix du site	55
3.2.3 Description de la population d'étude.....	55
3.2.3.1. La population cible	56
3.2.3.2. La population accessible.....	56
3.2.3.3. Justification du choix des sujets.....	57
3.3 TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON	57
3.3.1 Technique d'échantillonnage.....	57
3.3.2 Échantillon.....	58
3.4. INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES	60
3.4.1 Le questionnaire	60
3.4.2. Étapes de validation du questionnaire	60
3.4.2.1. La pré-enquête	60
3.4.2.2. Le pré-test	61
3.4.3. Construction du questionnaire	61
3.4.4. Présentation du questionnaire d'enquête	62
3.4.5. Administration du questionnaire	63
3.4.6. Difficultés rencontrées sur le terrain	63
3.5. MÉTHODE DE TRAITEMENT DES DONNÉES	64
3.5.1 Le traitement des données	64
3.5.2. L'outil de la statistique	64
3.5.3. L'outil de la statistique inférentielle et justification du choix	65
3.5.4. Utilisation du coefficient de corrélation comme tests d'hypothèses.....	66
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE	68
.....	
4.1 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE	68
4.1.1 Résultats obtenus sur l'identification des sujets enquêtés	68
4.1.2. présentation des données se rapportant aux thèmes des hypothèses de recherche.....	75
4.1.2.1. Résultats relatifs à la capacité à communiquer avec les autres(CC).....	75

4.1.2.2 Résultats relatifs à la capacité à nouer des relations nouvelles (CN)	78
4.1.2.3 Résultats obtenus relativement à la capacité à travailler en équipe (CT).....	80
4.1.2.4 Résultats relatifs à la possibilité d’insertion dans les projets structurants.....	83
4.2. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	90
4.2.1. Vérification de la première hypothèse (HR ₁)	90
4.2.2 Vérification de la première hypothèse (HR ₂)	92
4.2.3 Vérification de la première hypothèse (HR ₃)	94
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES	99
5.1. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	99
5.1.1. Interprétation des résultats de l’hypothèse de recherche 1	99
5.1.2. Interprétation des résultats de l’hypothèse de recherche 2	100
5.1.3. Interprétation des résultats de l’hypothèse de recherche 3	103
5.2. IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES	104
5.2.1 Une capacité à communiquer pour une insertion socioprofessionnelle effective	104
5.2.2 Un réseau relationnel pour des possibilités d’insertion socioprofessionnelle accrue	105
5.2.3. Un travail en équipe pour une insertion socioprofessionnelle réussie.....	105
5.3. APPORT DE L’ÉTUDE	106
5.4 PISTES POUR LES RECHERCHES FUTURES	107
5.5 SUGGESTIONS ET LIMITES DE L’ÉTUDE	107
5.5.1 Suggestions.....	107
5.5.1.1. Sur le plan pédagogique et éducatif :.....	108
5.5.1.2 Sur le plan social :.....	110
5.5.1.3 Sur le plan économique.....	111
5.5.2 Limites de l’étude	111
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	113
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	117
ANNEXES	127

A

Mes défunts parents

REMERCIEMENTS

Comme tout travail de recherche, ardu par son étendue et complexe dans son développement, cette étude nous a sérieusement éprouvé à chacune de ses étapes. Mais nous nous en sommes sortis chaque fois avec le concours circonstanciel de certaines personnes dont nous ne saurions taire le nom ici. Par l'occasion, nous remercions particulièrement :

- Dr BIPOUPOUT, qui nous a encadrés depuis le début de ce travail avec beaucoup d'engagement et de compréhension ;
- Pr FONKOUA Pierre, notre chef de département, pour la discipline et la rigueur dans le travail au sein du Département des Sciences de l'Education ;
- Tous les enseignants de l'ENS particulièrement ceux du Département des Sciences de l'Education, pour la richesse des enseignements reçus durant nos deux années de formation;
- les responsables du lycée dont Mr. AFAGA pour sa contribution dans les suggestions apportées pour le travail, les conseillers d'orientation et les élèves du lycée Technique de Nkolbisson pour leur disponibilité et leur compréhension dans la réalisation de cette étude ;
- Mes camarades de promotion particulièrement Ayissi Félicité, Abebele Nadine et Habirou Djoulde pour leur aide dans la documentation et la collecte des données.
- Tous ceux dont l'apport a été déterminant et que nous avons oublié, qu'ils se reconnaissent en cette formule unique. Par l'occasion, nous leur adressons un merci du fond du cœur.

Nous ne saurons clore cette partie de remerciements en ignorant la grâce et le souffle de vie que nous procure le Dieu Tout Puissant, celui qui nous met au service de la société toute entière et celui par qui tout est possible.

LISTE DES SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

BAD :	Banque Africaine de Développement
BEP:	Brevet d'Etude Professionnel
BIT:	Bureau International du Travail
BTP:	Bâtiments et Travaux Publics
BUCREP :	Bureau Camerounais de Recensement de la Population du Cameroun
CAP:	Certificat d'Aptitude Professionnel
CRE:	Conférence Régionale des Elus (CRÉ) de l'Abitibi-Témiscaminque
CSEQ:	Conseil Supérieur de l'Education du Québec
DSCE :	Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi
EESI :	Enquête sur l'Emploi et le Secteur Informel
EFTP :	Systèmes d'Enseignement et de Formation Techniques Professionnels
ETFP:	Enseignement Technique ou de la Formation Professionnelle
ETP:	Enseignement Technique et Professionnelle
FRIJ:	Fonds Régional d'investissement Jeunesse
HIMO:	Haute Intensité de Main d'Œuvre
INS:	Institut National de Statistique
INSEE :	Institut National de Statistiques et des Etudes Economiques
IUT :	Institut Universitaire Technologique
LTN:	Lycée Technique de Nkolbisson
MAV:	Maintenance Audiovisuelle
MEM:	Maintenance Electromécanique
MINEFOP:	Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle
OCDE:	Organisation de Coopération et Développement Economique
OIT:	Organisation International du Travail
PNUD :	Programme des Nations Unies pour le Développement
RESEN:	Rapport d'Etat d'un Système Educatif National
SPSS:	Statistical Package for Social Sciences
UNFPA :	Fond des Nations Unies pour la Population

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Interprétation du coefficient de corrélation de Pearson	66
Figure 2 : représentation de la moyenne des sujets ayant répondu pour la capacité à communiquer	77
Figure 3 : représentation de la moyenne des sujets ayant répondu pour la capacité à nouer des relations nouvelles	80
Figure 4 : représentation de la moyenne des sujets ayant répondu pour la Capacité à travailler en équipe	82
Figure 5 : représentation de la moyenne des sujets ayant répondu pour la possibilité d'insertion	87
Figure 6 : Diagramme synthétique de résolution du problème lié à l'influence des compétences sociales sur l'insertion socioprofessionnelle des élèves techniciens dans les projets structurants.	116

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: opérationnalisation de la variable dépendante.....	47
Tableau 2: opérationnalisation des variables indépendantes.....	48
Tableau 3 : tableau synoptique des hypothèses, des variables, indicateurs, items, outils de collecte et d'analyse, modalités.....	49
Tableau 4 : Présentation de la population accessible par série et par sexe.....	56
Tableau 5: présentation de l'échantillon par spécialité et par sexe	58
Tableau 6: présentation du questionnaire de l'enquête	62
Tableau 7 : répartition des répondants selon le sexe.....	68
Tableau 8 : répartition des répondants selon l'âge	69
Tableau 9 : répartition des répondants selon la classe sociale du père	69
Tableau 10 : répartition des répondants selon la classe sociale de la mère.....	70
Tableau 11 : répartition des répondants selon l'option du Bacc.....	71
Tableau 12 : répartition des répondants selon le diplôme d'entrée au lycée technique ...	71
Tableau 13 : répartition des répondants selon l'âge, l'option du Bacc et le sexe	72
Tableau 14 : répartition des répondants selon l'âge, le sexe et la classe sociale du père ..	73
Tableau 15 : répartition des répondants selon l'âge, le sexe et la classe sociale de la mère	74
Tableau 16 : répartition des répondants relatifs aux items de la CC	75
Tableau 17 : répartition des répondants relatifs aux items de la (CN)	78
Tableau 18:répartition des répondants relatifs aux items de la (CT).....	80
Tableau 19:répartition des répondants selon les items de la possibilité d'insertion(PI)...	83
Tableau 20: récapitulatif des moyennes et des écarts- types des items.....	87

Tableau 21: récapitulatif des coefficients de variation, des moyennes et des écarts-types de chaque variable	89
Tableau22 : Matrice des coefficients de corrélation entre les totaux des scores.....	89
Tableau 23 : matrice de corrélation entre les items du CC et la PI.....	91
Tableau 24: corrélation et niveaux de significativité entre les items du CC et le score total de la PI	91
Tableau 25 : matrice de corrélation entre les items du CN et la PI.....	93
Tableau 26 : corrélation et niveaux de significativité entre les items du CN et le score total de la PI	93
Tableau 27 : matrice de corrélation entre les items du CT et la PI	95
Tableau 28 : corrélation et niveaux de significativité entre les items du CT et le score total de la PI	95
Tableau 29: Récapitulatif des résultats après vérification des hypothèses de recherche .	97

LISTE DES ANNEXES

- ✓ **Annexe 1** : Autorisation de recherche
- ✓ **Annexe 2** : Questionnaire adressé aux élèves
- ✓ **Annexe 3** : Table du coefficient de corrélation de Bravais Pearson

RÉSUMÉ

Le présent mémoire s'intitule «compétences sociales et possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants : cas des terminales du lycée technique de Nkolbisson». Cette étude part du constat selon lequel la plupart des projets structurants recrutent les techniciens étrangers au détriment des techniciens Cameroun. Cette étude pose le problème de la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves techniciens de nos lycées et CETIC. Il s'agit là d'un thème d'actualité, car il se situe dans un contexte où l'émergence de notre pays nécessite les efforts conjugués de tout le monde pour la création de richesse. La question principale de cette étude est : dans quelle mesure les compétences sociales influencent-elles l'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants ?

L'objectif général de cette étude est de vérifier s'il existe un lien entre les compétences sociales et l'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants. Pour mener nos investigations, nous sommes partis de l'hypothèse générale selon laquelle « les compétences sociales influencent la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants. » Ne pouvant être directement opérationnelle, cette hypothèse a été éclatée en trois (03) hypothèses de recherche à savoir :

- ✓ **HR₁** : la capacité à communiquer avec les autres influence la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.
- ✓ **HR₂** : la capacité à nouer des relations nouvelles influence la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.
- ✓ **HR₃** : la capacité à travailler en équipe influence la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.

Pour vérifier ces hypothèses de recherche, nous avons grâce à la technique d'échantillonnage stratifiée, prélevé un échantillon représentatif de 169 sujets parmi les sujets scolarisés en classe de terminale du LTN, qui ont constitué notre population d'étude. Bien plus, à travers un questionnaire que nous avons passé auprès dudit échantillon, nous avons recueilli les données sur un échantillon réel de 164 élèves avec 5 questionnaires perdus et inexploités. La stratégie d'analyse des résultats a consisté à établir sur la base du Test du coefficient de corrélation de Pearson, une relation entre nos différentes variables. À l'issue des calculs grâce au logiciel SPSS, toutes nos hypothèses de recherche ont été confirmées.

La conclusion qui découle de ce travail est la suivante : les compétences sociales contribuent significativement à l'insertion socioprofessionnelle des élèves techniciens dans les projets structurants. L'amélioration de la situation dépend amplement des efforts concertés entre les pouvoirs publics, la communauté éducative et les familles elles-mêmes.

ABSTRACT

The present term paper entitled "social skills and the ability to socio-professional integration of students of technical high schools in structuring projects: the case of terminal technical school Nkolbisson" .This study on the finding that most structural projects recruit foreign technicians at the expense of Cameroon technicians. This study raises the question of the possibility of socio-professional integration of technicians and students in our schools Cetic. This is a hot subject because it is in a context in which the emergence of our country requires the combined efforts of everyone for wealth creation. The main question of this study is: to what extent social skills did they influence the socio-professional integration of students of technical colleges in structural projects?

The general objective of this study is to check whether there is a link between social skills and socio-professional integration of students of technical high schools in structuring projects. To conduct our investigations, we started from the general assumption that 'social skills influence the possibility of socio-professional integration of students of technical high schools in structuring projects. "Not being directly operational, this assumption was split into three (03) research hypotheses are:

- ✓ HR1: the ability to communicate with others influences the possibility of socio-professional integration of students of technical high schools in structuring projects.
- ✓ HR2: the ability to forge new relationships affects the possibility of socio-professional integration of students of technical high schools in structuring projects.
- ✓ HR3: the ability to work in teams influences the possibility of socio-socio-professional integration of students of technical high schools in structuring projects.

To check these research hypotheses, we have through the stratified sampling technique, a representative sample of 169 subjects from the subjects enrolled in sixth form of LTN, which constituted our study population. Moreover, through an ordinal type of questionnaire we administered to said sample we collected data for an actual sample of 164 students for lack of five lost and untapped questionnaires. The results of the analysis strategy were to establish on the basis of the test of the correlation coefficient of Pearson, a relationship between our variables. After calculations using SPSS software, our research hypotheses were confirmed.

The conclusion which erupts from this work is as follows. Social competence contributes significantly in the socio-professional integration of technical students in projects. The amelioration of the situation simply depends on the joined efforts between public power, the educational family and the family itself.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le temps semble bien révolu où s’alignaient en séquence logique et prévisible le choix d’un métier ou d’une profession, l’apprentissage de ce métier ou de cette profession, l’insertion sur le marché du travail, l’acquisition de compétences ou de responsabilités et, enfin, la retraite. Au fil des dernières décennies, l’insertion socioprofessionnelle est devenue de plus en plus ardue pour les jeunes adultes en général et plus particulièrement pour ceux qui sont sous-scolarisés ou fragilisés par une situation personnelle pénible (Fournier, Boivin et Viel, 1998).

Actuellement au Cameroun, les notions d’employabilité et d’insertion sont au cœur du discours des politiques d’emploi. Développer l’employabilité renvoie à la mise en place des dispositifs de formation permettant aux personnes d’acquérir et/ou de développer les compétences nécessaires pour l’accès à l’emploi et de répondre aux exigences du marché du travail. Ces dispositifs ont pour objectifs principal de mieux armer les personnes « *pour qu’elles puissent profiter des opportunités* » (Rose, 2007, p.171), et de les accompagner pour assurer la transition professionnelle.

De ce fait, l’employabilité désigne l’ensemble des compétences qu’une personne doit posséder pour qu’elle puisse assurer son insertion sur le marché du travail et de préserver son emploi. D’autant plus, qu’actuellement, surtout avec la montée du chômage, la possession d’un diplôme ou d’un certificat professionnel ou d’un titre de qualification n’assure plus de façon automatique, l’accès au travail. À partir des années 1980, la concurrence, la compétitivité, les évolutions organisationnelles et les exigences économiques ont poussé progressivement les entreprises d’abandonner, en partie, les anciens critères de sélection basés sur la qualification pour se glisser vers la valorisation des compétences.

Cette valorisation ne se limite pas seulement aux compétences techniques mais elle s’étend aux qualités personnelles et comportementales : autonomie, engagement pour l’entreprise, sens de responsabilité, confidentialité et discrétion, prise de décision, etc. De ce fait, nous assistons, aujourd’hui, à une sélectivité accrue et exigeante de la part des entreprises

et des organismes de recrutement qui rend l'insertion et l'accès à l'emploi l'un des problèmes majeurs pour les demandeurs d'emploi, ainsi que pour toute la société.

À l'analyse de l'insertion socioprofessionnelle des diplômés de l'ETP, on observe à ce jour que, malgré la conjoncture économique relativement favorable au Cameroun avec un taux de croissance qui oscille autour de 5% du PIB et le vaste programme des projets structurants, les jeunes des lycées techniques du Cameroun peinent à s'y insérer en nombre suffisant et même de façon durable. Les grands bénéficiaires étant à cet effet les techniciens étrangers en fonction de la nationalité de l'entreprise qui présente le meilleur projet de construction de l'infrastructure.

À la lumière de ce constat sus présenté, l'on est en droit de se demander ce qui explique le chômage des jeunes techniciens du Cameroun en particulier ceux du LTN, malgré le regain d'activité observée dans les multiples secteurs techniques. Cette situation n'est-elle pas engendrée par l'inadéquation entre les compétences et les besoins ? Qu'est-ce qui peut entraver l'insertion professionnelle des jeunes techniciens du LTN dans les projets structurants ? Donc, à travers ce travail, nous cherchons à comprendre la nature de ces compétences, sont-elles des compétences liées seulement à la personnalité de l'individu et à son propre comportement ou elles sont plus larges que cela ? Pourraient-elles être développées ? Quel est le dispositif de formation adéquat qui permettrait l'acquisition, le développement, le maintien et le transfert de ces compétences ? Quels sont les facteurs favorisant le développement de ces compétences ?

Face à toutes ces questions problématiques, découlent une question principale celle de savoir dans quelle mesure les compétences sociales influencent-elles l'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants ? L'objectif de notre étude étant de vérifier s'il existe un lien entre les compétences sociales et l'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants. Cet objectif vise spécifiquement à : examiner s'il existe une relation entre la capacité à communiquer avec les autres et l'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants ; vérifier s'il existe un lien entre la capacité à nouer des relations nouvelles et l'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets

structurants ;vérifier s'il existe un lien entre la capacité à travailler en équipe et l'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.

Les objectifs étant fixes, comment les atteindre et obtenir par la suite les résultats ? Pour cela, il faudra opérationnaliser notre hypothèse générale. Elle vise en outre de savoir si les compétences sociales influencent la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.

Pour le faire, nous utiliserons une recherche quantitative de type corrélative et compréhensible dont le questionnaire est le principal outil de collecte des données. À ce titre, elle a un caractère d'étude préliminaire ouvrant des perspectives pour des recherches ultérieures, plus fournies et plus détaillées.

La réalisation de notre mémoire s'articulera autour de cinq chapitres :

Le chapitre I : construit la problématique de la recherche et positionne le problème

Le chapitre II : élabore la revue de la littérature de l'étude par la définition des notions clés, le recensement d'écrits et la présentation des théories explicatives du sujet.

Le chapitre III : présente la démarche méthodologique.

Le chapitre IV : présente les résultats de l'étude et les analyses y relatives.

Le chapitre V : planche sur les interprétations et les implications professionnelles. Il débouche sur les suggestions et perspectives pratiques.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Quivy et Campenhoudt (2006, p.75) définissent la problématique comme « *l'approche ou la perspective théorique qu'on décide d'adopter pour traiter le problème posé autour d'un sujet d'étude* ». C'est dans cette mouvance que Chenier cité par Olivier, Bedard et Ferron (2005, p. 11) soutient que la problématique « *est un problème construit autour d'une absence ou d'un écart d'information* ». C'est par ailleurs un ensemble de question qu'une science ou une philosophie se pose relativement à un domaine particulier. À cet effet, tout travail qui veut revêtir un caractère objectif et scientifique doit nécessairement passer par le contexte général de l'étude, la formulation et la position du problème, les questions de recherche, les objectifs que l'on envisage d'atteindre, l'intérêt et enfin la délimitation du champ d'étude.

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

L'Afrique est le continent au monde où la proportion des jeunes est la plus élevée (environ 35%) et le restera encore dans les décennies à venir. Parmi les défis majeurs auxquels font face cette jeunesse, figurent le chômage, le sous-emploi, le manque de compétences ou d'éducation appropriée, la pauvreté, le faible accès au capital, etc. (Unfpa, 2011). Elle est constituée à plus de la moitié d'une population jeune qui a moins de 25 ans et la transition démographique ne démarre que lentement. Le système éducatif comme le marché du travail subissent une pression démographique bien plus élevée qu'ailleurs. Elle marquera encore les prochaines décennies.

Malgré une croissance économique soutenue depuis des années et des progrès en termes d'éducatives et de formation, la question de l'emploi des jeunes et de leur employabilité reste un défi majeur pour les pays. Pour relever le défi de l'insertion professionnelle et sociale des jeunes en Afrique Subsaharienne, les institutions internationales préconisent la modernisation des systèmes d'enseignement et de formation techniques professionnels (EFTP) formels, informels et non formels axées sur le développement des compétences pour l'emploi et de la capacité d'entreprendre (Huyghe, Barlet et Gauron, 2013).

Les réformes entreprises par certains pays restent superficielles et peu adaptées à l'évolution de l'environnement du travail. Les systèmes éducatifs en vigueur privilégient les qualifications diplômantes et non techniques. Ils sont restés dans la logique de former des commis pour l'administration publique et non de véritables agents ayant une qualification technique avérée. À l'issue de la formation, les diplômés sont livrés à eux-mêmes et ne bénéficient pas d'un accompagnement adéquat leur permettant d'accéder à des emplois offerts par les entreprises et qui correspondent à leurs réelles compétences.

Depuis l'indépendance, le Cameroun fait face à une forte croissance démographique et la population camerounaise est essentiellement jeune : environ deux tiers de la population camerounaise est âgé de moins de 25 ans. La moitié de ces jeunes participe au marché du travail, tandis que les autres sont soit inactifs, soit encore scolarisés. La population active jeune représente près de 20 % de la population active totale (Njike Njikam, Lontchi Tchoffo et Fotzeu Mwaffo, 2005). Les villes de Yaoundé, Kribi et bien d'autres sont le reflet de cette réalité. L'un des principaux objectifs stratégiques de la politique gouvernementale de développement est de concilier la maîtrise de la croissance démographique du pays afin qu'elle soit en harmonie avec ses possibilités économiques.

Selon le BUCREP (Bureau Camerounais de Recensement de la Population du Cameroun), le Cameroun comptait 17123688 habitants lors du troisième Recensement Général de la Population et de l'habitat de Novembre 2005 avec un taux de croissance démographique de 2,7% par an. Celle-ci atteindrait 26,5 millions en 2020. Ce développement rapide de la population explique pour la cause la forte pression aux portes des institutions éducatives du pays. Nombreuses sont les conséquences liées à ce boom démographique. Notamment, nous avons les problèmes de formations de tous ces jeunes et de leur insertion dans le tissu économique. Il ressort de cela que la situation de l'emploi ne s'améliore pas (DSCE, 2009) alors que le nombre de diplômés de l'enseignement secondaire ne cesse de croître chaque année.

C'est sans doute ce qui explique la situation précaire du marché du travail camerounais due à une combinaison complexe de plusieurs facteurs. Parmi les facteurs souvent évoqués ou étudiés, on retrouve les éléments liés à l'évolution démographique du pays. En effet, l'évolution démographique à elle seule, si elle n'est pas contrôlée, peut être source de distorsions majeures : forte arrivée de nouveaux entrants sur le marché du travail, baisse des

salaires et par conséquent des revenus, précarisation de l'emploi avec le développement de l'informel. Ces dernières peuvent ensuite avoir un effet sur la demande d'éducation ; en effet, le manque de perspectives dans le secteur formel et la baisse des salaires peut provoquer un retrait du système éducatif s'il est ressenti que le retour sur éducation diminue.

Sur le plan éducatif, la formation au niveau secondaire ne peut être qu'insuffisante pour l'employabilité des bacheliers non pas seulement à cause des contre-performances qu'accuse l'école aujourd'hui, mais aussi parce qu'il n'est pas possible à l'école de donner aux élèves toutes les compétences dont toutes les entreprises pourraient avoir besoin. C'est pourquoi :

L'école doit donner aux élèves les connaissances de base et développer des capacités qui puissent leur permettre 1) de s'insérer sur le marché du travail et dans la société, 2) de répondre aux exigences de ce marché, et 3) de pouvoir suivre des formations en cours d'emploi. Ces dernières sont indispensables parce que les connaissances évoluent, ainsi que la technologie utilisée dans les entreprises évoluent sans cesse, et souvent plus vite que l'actualisation des programmes de formation (Mumpasi Lututala, 2012, p.6).

Le développement des programmes adaptés au marché de l'emploi, l'instauration des partenariats entre les structures de formation et les entreprises, la professionnalisation des programmes d'enseignements, l'instauration des programmes de formation en cours d'emploi dans les entreprises, l'accueil par les entreprises des élèves et étudiants stagiaires, sont autant de propositions qui ont été faites pour doter les bacheliers des compétences du domaine cognitif, psychomoteur, et socio-affectif qui sont exigées par les employeurs (Perevet, 2014). L'éducation constitue un investissement utile pour les individus qui la reçoivent et qu'elle contribue à déterminer leurs conditions économiques et sociales dans leur vie adulte (Resen, 2003).

Cela est important dans une perspective de production efficace des services éducatifs comme dans celle de la production des élites pour les prochaines générations. Le Cameroun dans le cadre du développement humain et afin de doter les ressources humaines de la nation des capacités nécessaires pour bâtir une économie émergente à l'horizon 2035, il entend mettre un accent important sur la formation du capital humain, à travers la mise en œuvre avec détermination de la stratégie sectorielle de l'éducation. Ceci prouve qu'après plus de cinquante années d'indépendance, le Cameroun a fait des efforts considérables pour le développement de son système éducatif avec pour objectif le développement économique du pays.

Les niveaux de qualification sont faibles vu les avancées technologiques et l'analphabétisme est encore important dans les zones rurales. Les jeunes sortis du système scolaire de façon précoce ne possèdent pas ou plus les bases nécessaires au suivi d'une formation professionnelle. Ils manquent également de compétences professionnelles et souffrent d'un accès difficile aux stages et au monde du travail de façon générale. Ils ne disposent d'information ni sur les secteurs d'activités et les métiers, ni sur les besoins des entreprises (y compris celles du secteur informel, fortement majoritaires dans notre pays), ni sur l'offre de formation professionnelle. De plus, l'offre de formation est faible et concentrée essentiellement dans les villes. Accéder à ces formations représente un coût que ne peuvent en général pas assumer les familles.

Par ailleurs, les orientations vers les formations, lorsqu'elles existent, se font en grande partie « par défaut » et l'on constate des taux de déperdition importants. Le suivi post-formation est généralement inexistant, les projets professionnels ne sont pas construits et les jeunes ne sont pas préparés à la recherche d'emploi (Mezo'o, 2015). Le manque de réseaux relationnels, les difficultés de mobilité, de santé ou d'instabilité familiale, rendent souvent encore plus complexe la problématique de l'insertion professionnelle. Enfin, l'absence de dispositif d'information et d'orientation professionnelle et le manque de concertation entre les acteurs qui travaillent sur l'insertion par des entrées spécifiques (création d'entreprises, formation, jeunesse ou accompagnement social), ne permettent pas d'agir efficacement et de produire les synergies nécessaires.

Sur le plan social, le chômage et le sous-emploi des jeunes coûtent très cher à la société. Dans nos sociétés dominées par l'économie, l'emploi est presque une condition d'accès à la pleine citoyenneté. C'est le garant de l'autonomie de chacun, mais c'est aussi la forme de socialisation la plus importante, celle qui permet à chacun d'amorcer la réalisation de son projet de vie et de jouer pleinement son rôle social. Quand le « moins-avoir » équivaut au « moins-être », les difficultés d'insertion sur le marché du travail n'ont pas pour seules conséquences les frustrations qu'engendre l'absence d'un pouvoir de consommation, mais débouchent aussi sur la dévalorisation de ses propres capacités et aptitudes, la diminution et la perte de l'estime de soi, le repli sur soi et le retrait de la vie sociale et démocratique.

Un lien entre l'insertion professionnelle et l'insertion sociale a tôt fait de s'établir, mettant en évidence l'importance d'occuper un emploi pour jouir d'une véritable identité

sociale. Toutefois, devant la rareté des emplois qui s'accompagne d'une montée du chômage et de l'exclusion sociale, il convient aujourd'hui de s'interroger sur la nature de la transition entre l'école et la « vie active », ou le passage de la jeunesse au monde adulte, et sur le sens que chacun doit y trouver pour se réaliser pleinement (Cseq,2012).

Jusqu'ici caractéristique des sociétés industrielles Contemporaines, le cycle de vie en trois étapes distinctes : jeunesse-formation, vie adulte- production, vieillesse-inaction, est en train de disparaître. De ce fait, il ressort du rapport du Conseil supérieur de l'éducation du Québec (Cseq, 2012) que le processus d'insertion des jeunes est de plus en plus complexe. Une Complexité marquée par un passage du monde de la formation au monde du travail qui ne va plus de soi et n'est plus seulement du ressort de l'individu.

De toute évidence, si la formation s'avère un enjeu majeur pour l'insertion en emploi et exige que le système éducatif soit en prise sur la réalité du travail, elle ne saurait pallier les ratés de l'économie et du système productif ou contrer à tout coup les dysfonctionnements qui peuvent naître de la transformation du marché. Et ce, même dans un contexte où l'on encourage fortement le développement du potentiel entrepreneurial des jeunes et où l'on confie à l'école le mandat de s'inscrire dans ce mouvement en favorisant l'acquisition des compétences, qualités et aptitudes nécessaires à cette voie d'insertion sur le marché du travail ; le rôle des partenaires socio-économiques de l'éducation est loin d'être négligeable en la matière.

Économiquement, L'analyse du chômage des jeunes en Afrique révèle l'existence d'une inadéquation entre la formation et l'emploi des jeunes, et des déséquilibres sur le marché du travail. Cette situation serait aussi justifiée par les tensions croissantes qu'on observe sur le marché du travail en lien avec l'accroissement de la population, l'accélération de l'urbanisation et surtout un niveau de plus en plus élevée de l'instruction des jeunes, dans un environnement professionnel en crise (Mumpasi Lututala, 2012).

En effet, la forte dynamique démographique en Afrique, avec son corollaire d'une population de plus en plus jeune, les progrès réalisés dans le domaine de l'enseignement, notamment primaire au cours des dernières décennies, l'inefficacité des systèmes éducatifs africains se traduisant par un phénomène important d'abandons scolaires, sont autant de facteurs qui contribuent à accroître la demande d'emplois.

La faible croissance de l'économie formelle est l'une des causes principales du taux élevé du chômage des jeunes notamment parmi ceux qui, dans les pays en développement, ont un niveau élevé d'instruction. Les jeunes sont confrontés à des difficultés d'insertion sur le marché du travail et sont davantage victimes de chômage que les autres catégories d'actifs (EESI, 2005). Au sens du Bureau International du Travail (BIT) et de l'enquête sur l'emploi en 2005, il ressort que le taux de chômage croît avec le niveau d'instruction soit : « *10% pour les individus ayant atteint au plus le niveau du premier cycle du secondaire, entre 10,7% et 11,8% pour ceux du second cycle et 13,4% pour ceux de l'enseignement supérieur* » (EESI, 2005, p. 12).

Le système économique apparaît insuffisamment dynamique et structuré pour répondre à la demande massive et continue d'emplois décents. Les arrivées annuelles sur le marché de l'emploi en Afrique subsaharienne devraient passer de 17 millions en 2010 à 27 millions en 2030, ce qui correspond à une augmentation de 50%. Pour mémoire, entre 2000 et 2008, 20% seulement des 73 millions d'emplois créés en Afrique ont concerné les 15-24 ans. Une proportion importante 74% des jeunes âgés de 25 à 34 ans exercent dans le secteur informel (BAD, OCDE, PNUD, et CEA, 2012).

Ainsi, en 2012, lors de la 101^e session conjointe de l'OIT, du PNUD, de la BAD et de l'OCDE Cité par (Huyghe, Barlet, et Gauron, 2013, p.3) ont alerté sur l'urgence à agir en faveur de la jeunesse en Afrique car : « *Une forte croissance ne suffit pas à garantir un emploi productif à tous. De vastes pans de la population, en particulier les jeunes, peuvent se retrouver laissés-pour-compte et frustrés* ». De plus, En l'absence de processus politique qui leur permette de s'exprimer et d'influencer l'action publique, c'est l'instabilité qui menace, comme ce fut le cas avec le printemps arabe dans les pays du Maghreb. Il y a donc urgence de réorienter l'agenda des pays Africains vers une stratégie de croissance inclusive créatrice d'emplois et durable dont l'objectif premier est de répondre aux besoins spécifiques des jeunes (Huyghe, Barlet, et Gauron, 2013).

La physionomie de notre système éducatif est dominée par l'enseignement général et même dans l'enseignement technique, le volet pratique n'est pas accentué, ce qui pose de sérieux problèmes d'insertion professionnelle. Ceci fait que le marché de l'emploi a d'un côté des employeurs exigeant une certaine expérience ou même simplement une certaine

employabilité des jeunes en quête d'emploi, mais ne présentant généralement le profil recherché. Ce paradoxe pousse les jeunes au chômage ou à la précarité (Fozing, 2015).

Sur le plan politique, L'analyse du marché du travail des jeunes au Cameroun révèle des situations préoccupantes aussi bien pour ceux en activité que pour ceux en situation de chômage. L'environnement économique qui est redevenu favorable (en termes de croissance économique) ne produit pas encore les effets attendus sur le marché du travail. Les mécanismes de répercussion des fruits de la croissance sont bloqués par le système administratif et politique. La volonté politique de placer la problématique de l'emploi en général et de l'emploi des jeunes en particulier au cœur de la problématique de développement est encore faible. Les procédures administratives, l'environnement juridique, le cadre réglementaire ne sont pas favorables au développement de certains secteurs économiques potentiellement sources de création d'emploi nouveaux (Njike Njikam, Lontchi Tchoffo et Fotzeu Mwaffo, 2005).

À l'occasion de son message traditionnel à la jeunesse le 10 Février 2015, le Chef de l'État camerounais a prescrit au gouvernement de mettre en œuvre des réformes visant la professionnalisation des métiers. À cet effet, il invitait :

Le gouvernement, à travers les structures mises en place, à poursuivre la formation Professionnelle, la promotion de l'auto-emploi et le financement des microprojets. Je demande également aux chambres consulaires, aux organisations patronales, bref au secteur privé, de Prendre leur part de responsabilité (Invoice, 2015, p.2).

Ce discours vient simplement s'arrimer aux nombreux objectifs déjà énoncés par le plan urgence pour l'accélération de la croissance économique En ce qui concerne l'accroissement de l'offre d'emplois décents en faveur des jeunes, il s'agira de :

- ✓ veillé à l'application effective des textes sur la sous-traitance dans les grands projets en cours de réalisation ;
- ✓ promouvoir les approches HIMO et l'utilisation des matériaux locaux ;
- ✓ renforcer la formation professionnelle des jeunes et leur auto-emploi ;
- ✓ mettre en place le dispositif d'information et de suivi du marché de l'emploi ;
- ✓ mettre en place des mesures d'incitation en faveur des entreprises pour créer des emplois.

L'objectif étant, d'une part le développement d'un dispositif d'appui ciblé à l'auto-emploi avec pour corollaire la réduction du sous-emploi et la migration constante du secteur informel vers le secteur formel. D'autre part, cette politique gouvernementale en matière d'auto-emploi sera promue avec détermination pour accompagner le développement des secteurs porteurs de croissance. Le secteur privé n'est pas en marge de ce vaste mouvement de lutter contre le chômage. Dans le cadre du désengagement de l'État du secteur productif et de la libéralisation de l'économie, ce secteur a été reconnu comme le moteur de la croissance et pourvoyeur d'emplois et partenaire de l'État dans la mise en œuvre de la stratégie. La fonction publique ne peut à elle seule résoudre le problème du chômage notamment celui des jeunes.

Nous venons de situer le contexte dans lequel notre étude évolue et comment elle se manifeste dans notre environnement. Dès lors, la seule interrogation qui vaille serait celle de savoir : quels peuvent-être les constats et le problème qui découlent de ce contexte ?

1.2 POSITION ET FORMULATION DU PROBLÈME

Dans cette partie, nous reviendrons de manière claire et précise sur les différents constats qui sous-tendent cette étude. Par la suite, après l'analyse effectuée sur ces constats, il sera question de formuler le problème de cette recherche pour ensuite dégager une question de recherche.

1.2.1 Les constats de l'étude

Les atouts économiques du Cameroun, l'amélioration du climat des affaires, des perspectives de croissance économique toujours meilleure au fil des années sont assez d'éléments parmi tant d'autres qui devraient permettre de juguler le chômage. Ce fléau ne laisse plus un grand choix à ceux qui recherchent un emploi. On a en effet l'impression que "*chacun prend ce qu'il trouve*". L'emploi des jeunes est un enjeu majeur et ancien qui, notamment sous la pression des actualités démographiques, sociales et politique des pays, est de plus en plus fortement pris en considération par les partenaires techniques et financiers, les acteurs locaux impliqués et les organisations de solidarité internationale.

À l'analyse de l'insertion socioprofessionnelle des diplômés de l'ETP, on observe à ce jour que, malgré la conjoncture économique relativement favorable au Cameroun et « les

besoins exprimés par les entreprises en techniciens qualifiés dans le secteur du BTP » (Tadzong, 2008, p.13), les jeunes bacheliers du LTN issus de ladite filière et de toutes les autres sont sérieusement frappés par le chômage. En 2010 par exemple, le taux de chômage des jeunes sortis de l'enseignement professionnel secondaire trois ans plus tôt, variait de 3% à 45% selon la spécialité de la formation (Arrighi, 2012). Il poursuit en ce sens en déclarant :

Si les bacheliers accèdent plus facilement à l'emploi que les titulaires d'un CAP ou d'un BEP, l'approche par le seul niveau des diplômés s'avère donc réductrice pour analyser l'insertion. L'évolution des métiers explique certaines difficultés, et vient interroger la pertinence de l'architecture de l'offre de formation dans certains domaines (Arrighi, 2012, p.1).

Dans le rapport de l'OCDE de 2010 rédigé par Scarpetta, Sonnet, et Manfredi consacré à la montée du chômage des jeunes dans la crise, ils soulignaient les limites d'une politique de l'emploi basée sur : *« acquérir des compétences d'abord, travailler après »,* et préconisaient la solution de l'apprentissage qui présente *« un double dividende : sécuriser la transition vers un emploi qualifié, baisser le coût du travail compensé par un engagement de formation de la part des employeurs »* (Scarpetta, Sonnet, et Manfredi, 2010, p. 159) .

Les États Généraux de l'Emploi appuyés par l'EESI organisés respectivement en 2005 par le MINEFOP et l'INS ont permis d'établir le diagnostic de la situation des emplois au Cameroun, et d'élaborer un document de politique nationale de l'emploi et de la formation professionnelle valide en 2007 (DSCE, 2009). Ledit document poursuit ensuite que : *« Cette politique doit orienter résolument l'éducation vers les secteurs et les projets qui contribuent à la professionnalisation des jeunes et ont un impact immédiat sur l'économie et le développement social »* (DSCE, 2009, p.85).

Le Cameroun compte plusieurs lycées techniques. Pourtant, nous constatons que les élèves et les étudiants des universités sont en majorité les couches les plus exposées à ces problèmes d'insertion professionnelle. La grande partie des causes liées à cette situation tirent leur origine du manque de compétences leur permettant de postuler à un emploi. C'est dans cette perspective de lutte contre le sous-emploi que le gouvernement à travers le ministre des enseignements secondaires lors du lancement de l'année scolaire 2015-2016 préconise de : *« Développer l'entrepreneuriat en milieu scolaire »* (Bapes Bapes, 2015, p.2).

Ainsi au courant de cette année 2015-2016, le ministre a annoncé l'implantation des spécialités : maintenance électromagnétique et technicien géomètre-topographe. Ce discours a été fondateur à plusieurs égards et vu le thème de cérémonie : « *Professionnalisation des enseignements pour la formation des citoyens aptes à soutenir la croissance* ». Dès lors, il s'agira en plus des actions déjà amorcées pour professionnaliser la formation : « *De renforcer le partenariat avec les milieux socioprofessionnels à travers l'intensification de la formation par l'alternance école/entreprise et le perfectionnement des enseignants avec les stages en entreprises* » a ajouté le ministre.

Concernant cet enseignement technique, la performance des élèves du second cycle n'est pas excellente (Resen ,2003). Il enregistre des taux de chômage élevés et d'insertion dans le secteur moderne médiocre et le revenu du premier cycle est meilleur, en ce sens que si leur accès au secteur moderne est limité, leurs performances en termes de revenus dans le secteur informel sont correctes et leur taux de chômage est dans la moyenne. L'enseignement secondaire se développe et le taux de passage du primaire au secondaire s'élève mais sans effets d'entraînement suffisants sur la formation, qui a vocation à préparer à l'insertion (enseignement technique ou de la formation professionnelle / ETFP), seules 9% des élèves du secondaire le sont dans une filière de l'ETFP.

Aujourd'hui, les données du marché de l'emploi ont changé, les projets structurants offrent des possibilités d'emploi énormes pour nos jeunes techniciens sortant des lycées. Le constat sur le terrain est tout à fait le contraire. La réalité dans ces chantiers est la part belle faite aux techniciens étrangers notamment chinois qui occupent à plus de 50% les postes d'emplois. Pourtant selon une circulaire signée par le Premier Ministre Chef du Gouvernement au mois de juin 2012, les quotas sont les suivants 50% au moins pour les emplois d'encadrement, 60% pour les emplois de maîtrise, 80% pour les emplois d'exécution. Malheureusement toutes ces dispositions sont foulées au pied.

Selon un cadre du Ministère de l'emploi et de la formation professionnelle rencontré lors de notre collecte des statistiques qui a souhaité rester dans l'anonymat, ce dernier affirme que :

Le nombre d'expatriés autorisés à exercer est de 650 travailleurs. La plus part sont des chinois. Les camerounais sont confinés à des tâches subalternes, les conditions de travail sont inhumaines. Impossible de prendre une pause. Le travail commence à 6

heures pour s'achever à 18h et parfois au-delà. Ceux qui sont dans les chantiers de construction des barrages, ne sont pas logés, pas de prime d'indemnité de logement. Tandis que les patrons boivent de l'eau minérale, les employés nationaux se ravitaillent dans les puits. Des eaux parfois souillées qui causent des maladies diarrhéiques. Mais une fois votre absence pour cause de maladie découverte, vous êtes virés sans autre forme de procès ceci sans dédommagement (Employé anonyme minefop, 2015, para.4).

Au vu de tous ces éléments, notre constat s'appuierait sur les propos de Claude Dubar, qui considère que l'emploi est une denrée de plus en plus rare et sélective, régie par des facteurs subjectifs. De ce fait, l'accès à un emploi dans les projets structurants est devenu un terrain de concurrence difficile et inégalitaire. « *Aujourd'hui, se vendre, se faire apprécier, se mettre en valeur, est devenu aussi important que de travailler* » (Dubar, 1993, p.83). Les difficultés que les demandeurs d'emploi rencontrent pour accéder à un emploi sont liées en grande partie à la tertiarisation de l'économie et l'omniprésence du client au cœur des relations de travail qui exigent aux futurs employés d'avoir des habilités cognitives, relationnelles et sociales adaptées.

Suite à une étude menée par Laberon, Vonthron et Carrasset rentrant dans le cadre de dispositifs de formation pour l'insertion des jeunes demandeurs d'emploi, les résultats « *montrent que les employeurs valorisent les compétences liées au comportement et à la personnalité et que leur représentation de l'efficacité professionnelle est différente lors de la sélection et de l'intégration* » (Laberon, Vonthron et Carrasset, 2003, pp.211-212). De même, Bellier (2004) montre, à travers ses travaux, que lors des opérations de recrutement, de promotion et de l'envoi en formation, les décisions des cadres et des managers sont basées principalement sur les « *savoir – être* ».

Ce constat est également renforcé par le discours politique ambiant au Cameroun qui insiste sur le fait que les compétences, c'est primordial. Pour les travailleurs, les compétences sont synonymes d'aptitude à l'emploi et de mobilité sociale. Elles sont la meilleure assurance contre le chômage et un vecteur important de développement personnel et de citoyenneté active. Au final, notre constat se résume comme suit : actuellement, la possession d'un diplôme ou d'un certificat professionnel ou d'un titre de qualification n'assure plus, d'une façon automatique l'accès à l'emploi de manière générale et particulièrement dans les projets structurants.

1.2.2 La formulation du problème

La formation est considérée comme un dispositif ou action qui doit, en prenant en compte les contraintes du marché du travail et l'évolution technologique, permettre l'employabilité des personnes. Cette employabilité est étroitement liée au degré de compétences relationnelles et sociales que le demandeur d'emploi doit posséder. L'acquisition et le développement de ces compétences ne se fait pas d'une façon automatique puisqu'il s'agit, d'abord, de personnes peu ou pas qualifiées, fragilisées ou pas et hétérogènes (chacune a sa propre trajectoire professionnelle, ses motivations, ses attentes, etc.). il s'agit aussi de compétences difficiles à évaluer puisqu'elles renferment à la fois une dimension personnelle (connaissance de soi, capacités relatives à soi, capacité à se remettre en cause,...), une dimension sociale et relationnelle (attitudes relationnelles et de communication et liées à l'image de soi, capacité à s'adapter et s'interférer avec des environnements plus ou moins complexes, savoir travailler en groupe et en collaboration, etc.), et une dimension cognitive (capacités méthodologiques, capacités d'analyse critique des situations, d'analyse du contexte dans lequel nous agissons de la manière dont l'action est menée, etc.)

Après le constat préalablement établi, cette étude s'interroge sur la nature de ces compétences dites « relationnelles et sociales » sont-elles des compétences ? comment les observer sur le terrain ? Sont-elles liées à la personnalité ou elles sont plus larges que cela ? ces compétences peuvent-elles être évaluées ? Avec quel outil ? À partir de ces questionnements et du constat sus-établi, le problème qui sous-tend cette étude est celui de l'influence de ces compétences sociales sur la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.

Bien que ces compétences soient de plus en plus recherchées sur le marché du travail, Thibault et Jean Charest (2003, p.435) avancent l'idée que : « *leur développement n'est pas forcément ni totalement assuré par le système scolaire ou par les employeurs* ». Dans ce cas, ces compétences peuvent-elles être développées ? comment et par quelles méthodes ? Les mettre en œuvre au sein d'une organisation ou d'un organisme de formation ? cela implique-t-il de travailler sur la personnalité (engagement, motivation, projet personnel, etc.) de l'individu ou prendre en considération d'autres facteurs externes ? Les différentes lectures effectuées ont permis de comprendre que « *l'acquisition, la mise en œuvre ou la maintenance des compétences suppose la motivation* » (Le Boterf, Barzucchetti, et Vincent, 1992, p.108).

La motivation anime et rend possible l'exercice de la compétence. De son côté, François (2003, p.34) souligne que *«la façon dont les personnes conçoivent les compétences joue un rôle dans les processus motivationnels »* Ceci amenant donc à constater que la motivation agit sur l'acquisition et le développement des compétences.

Eu égard à leur faible compétence, leur manque d'expérience professionnelle et leur accès limité aux réseaux de connaissance et de financement, et face à la prépondérance quantitative et qualitative de l'offre par rapport à la demande, ces jeunes qui doivent à tout prix travailler acceptent des emplois peu décents, principalement dans l'économie informelle. En dépit de la motivation de ces jeunes travailleurs à lancer leurs propres entreprises ou à travailler dans des entreprises formelles, leur productivité est trop souvent compromise par un certain nombre de contraintes, notamment: i) le manque de compétences techniques et d'employabilité pour pouvoir établir des contacts avec d'autres acteurs économiques; ii) le manque d'informations sur les offres d'emplois, les besoins du marché et les «niches»; et iii) le manque de compétences entrepreneuriales et financières et la rétention des employeurs. Ces contraintes ajoutées à l'inadéquation entre les systèmes éducatifs et le marché du travail constituent un frein aux bacheliers qui se retrouvent dans le cercle vicieux du chômage et du sous-emploi (Mumpasi Lututala, 2012).

Cette étude s'inscrit dans le champ des relations entre école-marché du travail. Plus précisément, cette thématique explore les contours de la notion des compétences telle que étudié en psychologie du travail. Elle cherche à approfondir aussi la question de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes élèves des lycées techniques, pour mieux comprendre le rôle de l'orientation conseil dans le processus d'accompagnement vers l'emploi. La formation technique et le développement des compétences professionnelles des apprenants au regard des exigences de qualifications des futures travailleurs, des besoins politico-économiques du marché de l'emploi, de l'émergence technologique et de la problématique de l'insertion sociale des jeunes constituent désormais des enjeux de grandes importances.

Pour Clignet (1964) cité par Bomda, Manto et Tanang (2010, p.8) : *« une politique d'information et orientation scolaire et professionnelle devrait permettre à la population scolaire d'effectuer des choix (...) quant à son avenir en fonction des perspectives d'emploi »*. Autrement dit, l'orientation- conseil participe dans une certaine mesure à résorber cette question d'emploi. Ainsi, l'arrêté N°67/B1/1464/MINEDUC/CAB du 19 Février 2001 portant

définition des missions des ressources et la gestion du conseiller d'orientation au sein d'un établissement scolaire stipule à son article 4 que : « *Les missions du conseiller d'orientation consistent à tous les niveaux d'enseignement à préparer les jeunes à l'insertion professionnelle* ».

De plus, selon Bomda (2008) cité par Ngonu (2014, p.15), l'un des rôles du conseiller d'orientation qu'il est important de relever ici est sans doute celui de : « *facilitateur de la transition non seulement entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur d'une part, mais aussi entre l'école et le monde de l'emploi d'autre part* ». Il ressort de cela que le conseiller d'orientation devrait concentrer toute son attention sur l'individu pour essayer de le préparer sur les difficultés du monde de l'emploi et lui montrer les techniques pour s'insérer facilement.

1.3 QUESTIONS DE RECHERCHE

La question de recherche est celle sur laquelle se bâtie l'hypothèse générale. C'est une proposition de recherche car elle est intimement liée à l'hypothèse de l'étude (Evola, 2013). Ainsi, On distinguera une question de recherche principale et des questions de recherche spécifique. Elles sont la base de notre travail de recherche et définissent nos objectifs.

1.3.1 Question principale

De manière formelle, il importe de se demander : dans quelle mesure les compétences sociales influencent-elles la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants?

1.3.2 Questions spécifiques de recherche

La question principale de recherche ci-dessous énoncée se décline en trois questions spécifiques de recherche.

QSR₁: dans quelle mesure la capacité à communiquer avec les autres influence-t-elle la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants?

QSR₂: dans quelle mesure la capacité à nouer des relations nouvelles influence-t-elles la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants?

QSR₃: dans quelle mesure la capacité à travailler en équipe influence-t-elle la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants?

Après avoir énoncé les questions de recherche, il devient dès lors très important pour nous de baliser notre recherche en se fixant des objectifs clairs et précis.

1.4 OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Les objectifs cités par Essono (2014, p.10) sont : « *des déclarations affirmatives qui expliquent ce que le chercheur vise, cherche à atteindre. Ils expriment l'intention générale du chercheur ou le but de la recherche et spécifient les opérations ou actes que le chercheur devra poser pour atteindre les résultats escomptés* ». Les objectifs de la présente étude sont de deux ordres à savoir : Un objectif général et des objectifs spécifiques.

1.4.1 Objectif général

De manière générale, l'étude a pour objectif de vérifier s'il existe un lien entre les compétences sociales et la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.

1.4.2 Objectifs spécifiques

OS₁ : examiner s'il existe une relation entre la capacité à communiquer avec les autres et la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.

OS₂ : vérifier s'il existe un lien entre la capacité à nouer des relations nouvelles et la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.

OS₃ : vérifier s'il existe un lien entre la capacité à travailler en équipe et la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants

Nos objectifs étant ainsi définis, il nous revient de préciser l'intérêt des sujets auxquels nous comptons parvenir.

1.5 INTERÊTS DE L'ÉTUDE

L'intérêt de l'étude peut se définir comme l'utilité, l'importance, le profit, qu'on peut tirer de l'étude. Les résultats de cette étude seraient intéressants pour toute la communauté éducative et même pour la société en général. L'intérêt de cette étude repose sur trois points essentiels : pédagogique, scientifique, social et économique.

1.5.1 Intérêt pédagogique et éducatif

La pédagogie peut se définir entre autre comme une science qui étudie les méthodes de l'éducation et de la transmission du savoir ou encore la manière de transmettre des connaissances à des élèves. Elle s'occupe de l'interaction enseignant-élève ainsi notre étude permettra de déceler tous les éléments qui entrent en jeu lors de cette interaction, et permettra de voir quels sont les éléments néfastes au bon déroulement de cette pratique éducative.

Cette recherche s'inscrit dans le champ des relations école-monde du travail, ou encore monde économique – formation emploi. Ce champ s'est longtemps préoccupé des problèmes de l'adéquation formation – emploi. Aujourd'hui, il est plus que nécessaire d'explorer les contenus de l'orientation en relation avec l'insertion professionnelle. Il s'agit pour l'ensemble de la communauté éducatrice et en particulier des conseillers d'orientation d'accompagner les diplômés de l'enseignement technique dans leurs stratégies de recherche d'emploi et de les inciter à être acteur de leur avenir professionnelle.

1.5.2 Intérêt scientifique

Ce travail est l'expression de nos premiers pas dans la recherche. L'étude sur les compétences des apprenants et leur insertion socioprofessionnelle a un intérêt certain de nos jours. La notion de compétence fait de nos jours l'objet de discours et de pratiques variés. Force est de constater que bien souvent, les travaux disponibles se cantonnent à définir ce qu'est la compétence sans proposer une théorie de sa construction Wittorski (1997). Le monde de l'emploi devenant de plus en plus exigeant, un certain niveau de qualifications en technique de recherche d'emploi est davantage requis. C'est ainsi que cette étude nous permettra d'apporter notre modeste contribution dans la recherche des causes, des conséquences et des

solutions envisageables qui permettront d'endiguer le phénomène de sous-emploi des élèves techniciens dans les projets structurants du Cameroun.

1.5.3 Intérêt social et économique

Sur le plan social, notre sujet d'étude vient se ranger dans la réflexion pour la résolution du problème du chômage des jeunes camerounais. Il vient ainsi se greffer sur le processus d'insertion professionnelle des jeunes apprenants à travers la formation reçue dans les établissements d'enseignements techniques. Cette étude que nous menons interpelle à la fois les décideurs, les enseignants, les apprenants et tous les autres membres de la communauté éducative. Les décisions allant dans le sens de l'amélioration et l'efficacité de la formation professionnelle. Les enseignants pour une bonne action de formation, transmission des connaissances en vue de développer les compétences chez les apprenants. Ceux-ci doivent bien suivre les cours, subir une formation qui leur permette d'acquérir les compétences.

Sur le plan économique, notre sujet s'inscrit dans le cadre de la recherche des pistes de solutions au problème de l'emploi au Cameroun à travers l'adéquation formation – emploi. Face aux grands défis que le pays veut relever à l'horizon 2035, l'éducation occupe une place de choix. C'est la raison pour laquelle la jeunesse doit être bien formée pour aider le pays à être émergent à l'horizon 2035. Un accent doit être mis sur la formation professionnelle pour former des jeunes de plus en plus compétents et professionnels.

Le thème que nous avons choisi d'étudier étant un phénomène social et économique d'actualité, nous ne saurions mener nos investigations sans toutefois déterminer le cadre précis dans lequel nous allons évoluer.

1.6. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

Délimiter une étude consiste à déterminer les contours à trois niveaux : le temps, l'espace et le concept. (Abarello, 2003). La délimitation d'un sujet d'étude permet donc de recentrer le sujet et de le mettre dans un cadre bien précis.

1.6.1 Délimitation temporelle

Compte tenu du temps qui nous est imparti pour la réalisation de cet étude, il est nécessaire voire primordial de circonscrire d'abord notre champ d'étude. À cet effet, nous

allons focaliser notre recherche principalement au lycée technique de Nkolbisson. . Cette étude est menée au cours de l'année académique 2015 -2016 allant de Juillet 2015 à Juin 2016.

1.6.2 Délimitation spatiale

La question liée à la difficulté d'accès à l'emploi touche la plupart des diplômés au Cameroun. Ce travail se limite à la région du Centre et se déploie dans les villes de Yaoundé. Toutefois, cette étude sera menée uniquement sur les élèves de terminale de l'enseignement technique en raison des possibilités d'emploi qu'offrent les chantiers des projets structurants.

1.6.3 Délimitation conceptuelle

Cette étude porte de façon générale sur les difficultés d'insertion professionnelles des diplômés des lycées techniques dans les chantiers des projets structurants du Cameroun. La thématique concernant les compétences sociales étant suffisamment vaste mais très peu abordée dans notre contexte, cette étude se limitera sur l'influence remarquable qu'exerce le développement desdites compétences sur les possibilités d'insertion professionnelles des élèves de l'enseignement technique.

Ce chapitre nous aura permis de formuler et de présenter la position du problème, de dégager les objectifs de notre étude, ainsi que ses intérêts sans oublier la délimitation tant sur le plan spatio-temporel que conceptuel.

CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Le problème que nous avons posé dans le chapitre précédent à donner lieu à une question de recherche principale et à des questions de recherche spécifiques, lesquelles sont circonscrites, dans un cadre théorique bien précis. Dès lors, il s'agit pour nous de faire l'état de la question en cherchant l'applicabilité de notre sujet à travers les théories et les écrits qui ont été élaborés par les scientifiques aguerris.

2.1 CLARIFICATION CONCEPTUELLE

Il est nécessaire de préciser les sens qu'on donne aux mots utilisés dans un travail scientifique. Cela s'impose au moins pour deux raisons : la délimitation de ce qu'on va traiter et la nécessité de débarrasser le lecteur des illusions du sens commun. En procédant à une définition systématique des concepts, on évite la confusion et on situe le domaine de la recherche (Grawitz, 1986).

2.1.1 La notion de compétence

La notion de compétence est aujourd'hui largement utilisée dans plusieurs domaines, « *sa définition souffre encore aujourd'hui d'un manque d'unanimité au sein de la communauté scientifique* » (Persais, 2004, p.119). Il est donc difficile de circonscrire cette notion dans une définition-type car « *son usage diffère en fonction des approches développées et des situations d'études souvent guidées par des enjeux spécifiques* » (Valléry et Leduc, 2010, p.215). Ces multiples usages donnent parfois le sentiment qu'il s'agit d'une notion « *vide de contenu* » (Aubert, 2003, p.86) ou comme un mot « *valise* » (Valléry et Leduc, 2010).

Cependant, même si les définitions sont nombreuses et semblent disparates, les auteurs se sont mis d'accord sur certaines caractéristiques, une sorte de consensus. Enlart (2011, p.231) dégage et résume ces caractéristiques en quatre points, à savoir :

La compétence permet d'agir et c'est la qu'elle devient repérable ; la compétence est contextualisée ; les compétences sont constituées de rubriques : savoir, savoir-faire et savoir-être ; l'intégration de ces contenus (il ne s'agit pas d'une somme mais il s'agit de capacités intégrées, combinées, structurées, construites...)

À la lumière de ces caractéristiques communes, elle considère que *«la compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisantes dans un contexte particulier en mobilisant diverses capacités de manière intégrée »*Enlart (2011, p.232). Donc, pour Enlart, la compétence mobilise diverses capacités de manière intégrée pour résoudre un problème donné dans un contexte précis. Cette définition donnée par Sandra Enlart, permet de mettre en exergue deux types d'aspects *« la mobilisation de capacités de manière intégrée nous renvoie aux aspects cognitifs, tandis que le contexte particulier peut être conçu comme recouvrant, entre autre, des aspects sociaux de différents niveaux de généralités »* (Coulet, 2011, p.5).

Pour le Boterf (2010, p.17), *« la compétence n'est pas une addition : considérer la compétence comme une somme ou une simple addition de ressources, c'est raisonner en termes d'assemblages et non pas de combinatoire »*. Quant à Aubert (2007, p.87), la compétence est *« caractéristique individuelle ou collective attachée à la disponibilité de mobiliser, adopter et de mettre en œuvre de manière efficace dans un contexte donné un ensemble de connaissance et d'attitudes comportementales »*.

De ce fait, nous pouvons dire que la compétence est un processus complexe qui permet la production d'une performance par la mobilisation et la mise en œuvre de capacités intégrées et structurées dans un contexte donné. La compétence est donc contextualisée et *« permet d'agir et c'est dans et par l'action qu'on peut la repérer. Elle n'existe pas en soi, indépendamment de l'activité ou du problème à résoudre »* (Valléry et Leduc, 2010, p.216).

2.1.2 Les compétences sociales

Les compétences sociales – objet au centre de notre propos – interviennent dans la gestion des interactions avec l'environnement social ; elles se fondent, notamment, sur la connaissance de l'autre dans le cadre d'une situation donnée. Elles sont usuellement définies comme l'aptitude à se comporter de manière socialement appropriée dans différents contextes (Guillain, Pry & Alles - Jardel, 2001 ; Schneider & Alsaker, 1993). Il s'agit donc d'une

capacité à coopérer avec d'autres (Fligstein, 2001), c'est-à-dire « à *interagir avec autrui de manière socialement efficace, à adopter des comportements socialement adaptés et entretenir des relations sociales satisfaisantes* » (Dépret & Filisetti, 2001, p.306). La spécificité de ces compétences tient notamment aux situations dans lesquelles elles peuvent être mobilisées.

En effet, ces capacités d'action peuvent s'appliquer dans la vie quotidienne, hors travail, sous la forme d'une anticipation des réactions des interlocuteurs, du sens des responsabilités ou de la maîtrise de l'image de soi (Dutrénit, 1997). Dans tous les cas, les compétences sociales sont médiatisées par la communication verbale et non-verbale orientée vers autrui ; laquelle prend un rôle important dans la construction même de l'activité humaine et dans sa compréhension, particulièrement pour le travail (Boutet, 1995).

En situation professionnelle, les compétences sociales apparaissent comme des modulateurs contribuant directement à la performance des opérateurs (Ferris, Witt & Hochwarter, 2001 ; Witt & Ferris, 2003). À titre d'exemple, la maîtrise des mécanismes d'influence et de persuasion est considérée comme une compétence sociale dont les effets s'observent dans le changement d'attitude ou de comportement d'un tiers (Dillard & Marshall, 2003). Bien que la qualité des interactions influe sur la perception des compétences sociales, celles-ci semblent n'avoir qu'un impact relatif sur la qualité des relations interindividuelles (Nezlek, 2001).

Plus précisément, ces compétences reposent sur un ensemble de savoir-être et savoir-faire relationnels (Bellier, 1998 ; Bellier-Michel, 1993). Les premiers sont décrits comme étant l'initiative, la ténacité, la créativité, la sociabilité, l'esprit critique, la confiance en soi, la communication, les aptitudes à apprendre et à se former, l'adaptabilité... Quant aux seconds, ce sont l'ensemble des capacités à coopérer efficacement avec autrui telles que des capacités d'écoute, de négociation, de travail en groupe, de communication, de travail en réseau. Ces savoirs sociaux semblent fortement incorporés à la personnalité ; d'ailleurs les nombreuses études anglo-saxonnes sur ce thème abordent systématiquement les compétences sociales en lien avec les traits de caractère à l'aide d'inventaires de personnalité (Bellier-Michel, 1997).

D'après Bourdieu (1980), toutes ces capacités font partie de « *l'habitus* » à savoir un ensemble de dispositions acquises, de manières d'être ou de faire qui s'incarnent dans les corps. Elles sont issues en grande partie des processus de socialisation mis en œuvre dans les expériences de vie quotidienne hors travail, comme l'éducation scolaire et familiale (Austin &

Pinkleton, 2001). Au final, la compétence sociale semble regrouper un ensemble hétérogène de savoir sociaux et de caractéristiques personnelles en référence à des formes de codages culturels et sociaux, des règles ou des normes sociales en vigueur.

2.1.3 Insertion socioprofessionnelle

Insertion

L'insertion est un « *mot fortement polysémique servant à designer l'accès au marché du travail et l'intégration sociale de population spécifique,...* » (Dubar, 2007, p.257). Selon ce sociologue, le terme d'insertion est apparu dans les années 1960, mais il ne concerne à cette époque, que les personnes handicapées ne possédant pas les aptitudes et les attitudes normales pour s'insérer dans le marché du travail. Étymologiquement, le terme insertion est composé du mot insérer qui vient du latin « *in-sere* » qui signifie « *introduire dans* ». Dans cette optique insérer veut dire avoir une place, être assuré de position sociale et de position professionnelle, bref c'est trouver la place dans un milieu.

Dans notre contexte, il s'agit du milieu professionnel. Vernières (1997) pense que l'insertion est un processus complexe étant donné ses aspects multiformes touchant aussi bien aux domaines de l'éducation que les marchés du travail et des systèmes de formations. Vultur (2003), reprenant (Mansuy et autres, 2001) définit l'insertion comme un processus dynamique qui caractérise le passage du système éducatif à une position d'activité relativement stabilisée.

Insertion socioprofessionnelle

Selon les travaux de Fournier, Boivin et Viel (1998), ils définissent l'insertion professionnelle selon deux axes majeurs. Chacun des axes étant constitués d'indicateurs ou de paramètres qui expliquent ce que pensent les jeunes à propos du marché de l'emploi.

- ✓ *Premier axe : l'insertion socioprofessionnelle est considérée dans une perspective développementale*

Cet axe regroupe cinq indicateurs ou paramètres : la satisfaction au travail, l'occupation d'emplois en lien avec la formation, le sentiment de maîtrise des compétences dans son domaine, la reconnaissance de ses compétences par les pairs et le milieu et, finalement, la continuité du processus toute la vie durant.

- **L'insertion socioprofessionnelle est une question de satisfaction au travail.**

La personne qui a réussi son insertion socioprofessionnelle est principalement celle qui a atteint un certain bien-être psychologique au travail et qui a l'impression d'avoir trouvé sa place sur le marché du travail. Elle est satisfaite de son sort et se trouve motivée à poursuivre sa vie professionnelle.

- **L'insertion socioprofessionnelle est une question d'occupation d'emplois en lien avec la formation.**

L'emploi permet de poursuivre un cheminement professionnel et d'atteindre les objectifs qu'elle s'était fixés en poursuivant ses études dans un domaine spécifique. La personne peut gagner sa vie avec le métier ou la profession qu'elle a préalablement choisie, même si elle n'occupe pas un emploi à temps plein ou permanent. En fait, la personne insérée socioprofessionnellement à l'occasion de mettre en pratique ce qu'elle a appris dans le système éducatif et de cheminer sur le marché du travail dans une ligne directrice relativement spécifique et surtout qu'elle a choisie

- **L'insertion socioprofessionnelle est une question de sentiment de maîtrise des compétences dans son domaine d'études**

La personne insérée socioprofessionnellement doit non seulement avoir un emploi dans son domaine d'études, mais elle doit en plus avoir réussi à dépasser les apprentissages faits à l'école et être en mesure de les utiliser pertinemment sur le marché du travail. Elle a réussi à acquérir suffisamment d'expérience de travail dans son domaine et a développé une expertise assez solide pour ne pas craindre le chômage de longue durée si elle perd son emploi. La maîtrise des compétences dans son domaine fait d'elle une travailleuse créative plutôt qu'une simple exécutante. La personne insérée socioprofessionnellement a eu suffisamment d'expériences sur le marché du travail pour développer et maîtriser ses compétences; elle se considère apte à planifier une carrière à long terme et qui repose sur ses propres choix.

- **L'insertion socioprofessionnelle est principalement une question de reconnaissance, cette fois par les pairs et par le milieu, de la maîtrise des compétences dans son domaine d'études.**

La personne insérée socioprofessionnellement se sent d'abord et avant tout valorisée et reconnue par ses pairs. Elle a réussi à établir sa crédibilité dans son champ d'expertise. Elle est reconnue dans son milieu de travail, ce qui se traduit notamment par de l'avancement et des

promotions. Elle se voit confier des responsabilités et des projets d'envergure dans son milieu de travail.

- **L'insertion socioprofessionnelle est principalement un processus continu, toujours inachevé, en ce sens qu'il se poursuit tout au long des expériences personnelles et professionnelles**

La fin de l'insertion socioprofessionnelle équivaldrait à la fin du développement personnel et professionnel. La fin de l'insertion socioprofessionnelle équivaldrait à la fin du développement personnel et professionnel.

- ✓ *Deuxième axe : l'insertion socioprofessionnelle surtout liée aux conditions économiques de l'emploi et à la valeur instrumentale du travail*

Cet axe regroupe deux indicateurs ou paramètres. Ces indicateurs sont le fait d'être en emploi et d'avoir le contrôle de sa situation financière pour concevoir des projets de vie.

- **L'insertion socioprofessionnelle renvoie surtout au fait d'être en emploi.**

La personne insérée socioprofessionnellement se définit d'abord et avant tout comme celle qui occupe un emploi rémunéré, quel que soit le domaine de l'emploi occupé et peu importe que cet emploi soit permanent, à temps plein, à temps partiel, à durée déterminée ou non.

- **L'insertion socioprofessionnelle se définit principalement par le sentiment de contrôle de sa situation financière et dépasse la simple survivance quotidienne.**

Une personne insérée socioprofessionnellement doit bien plus que simplement gagner sa vie et assurer ses besoins de base; elle doit aussi, grâce à l'emploi ou aux emplois qu'elle occupe, avoir la possibilité d'acheter des biens (maison, voiture, etc.) et de réaliser des projets de vie (par exemple, fonder une famille).

2.1.4. La possibilité d'insertion socioprofessionnelle

Aujourd'hui, la question de l'insertion professionnelle est bien devenue une problématique centrale de chaque Etat, de chaque gouvernement, de chaque famille etc. (Basle et Dubois, 2012). Ces derniers voient aux possibilités d'insertion professionnelles : « *les opportunités offertes aux étudiants d'intégrer le marché de l'emploi dans des meilleures dispositions mentales* » (Basle et Dubois, 2012, p.84). Au regard de leurs propos, ces derniers ont insisté sur des marqueurs qui constituent des gages de réussite pour la sortie de la précarité. Il

s'agit d'abord de la prise en compte d' « *Une communication appropriée de l'innovation* ». À l'intérieur de cela, ils mettent par exemple la participation aux comités de pilotage pour l'emploi ; consultation des articles : radio, télévision, presse écrite...etc. L'autre point sur lequel ils ont insisté concerner « *un fort engagement des chercheurs d'emploi* ».

En revenant dans notre contexte, il s'agira d'évaluer toutes les actions entreprises et qui pourront favoriser l'insertion sur le marché de l'emploi des projets structurants. Essono(2014) concernant cette possibilité d'insertion socioprofessionnelle, elle a insisté sur l'acquisition des connaissances professionnelles, la construction des compétences professionnelles, le partenariat entre les écoles de formation et les entreprises et enfin, la pratique et le renforcement des ambitions professionnelles.

2.1.5. Projets structurants

Un projet structurant est un projet à rayonnement régional favorisant le développement durable de la région qui crée une synergie en faveur du développement de la région (Cre, 2014). Dans la même veine, Un projet structurant est un projet qui répond aux priorités de développement (une planification stratégique et plus particulièrement un plan d'action) de la municipalité, du pôle ou de la région et qui a un impact probant sur un enjeu préalablement identifié (Mrc Brome-Missisquoi, 2015). Un projet structurant provoque un effet multiplicateur dans l'économie et dans le développement social, rassemble des acteurs d'horizon différents autour d'un objectif commun. Un projet structurant est appuyé, soit financièrement ou par principe, par la municipalité où il a lieu.

Selon le (Frij, 2013), Un projet structurant doit:

- ✓ Être porté par des acteurs de la communauté ;
- ✓ Générer un impact mesurable (qualitativement et quantitativement) auprès des jeunes ;
- ✓ Viser à atténuer une problématique visant à répondre à une priorité régionale identifiée ;
- ✓ Susciter le partenariat.

Au lendemain de sa réélection à la magistrature suprême en 2011, le chef de l'Etat camerounais Paul Biya avait promis, dans une adresse à la nation, de transformer le pays en un vaste chantier. Pour ce faire, depuis 2012, plusieurs projets d'envergure, notamment dans le domaine des infrastructures, ont été lancés sur le territoire camerounais. Les projets devaient

aboutir à terme à la résorption du déficit criard que le Cameroun connaît dans des domaines précis et créer près de 126.000 emplois d'ici 2016.

2.1.6. Enseignement technique industriel

Le système éducatif camerounais comporte deux systèmes autonomes à savoir : le système anglophone et le système francophone. L'enseignement technique dispensé dans les deux systèmes comporte deux filières : la filière industrielle et la filière commerciale. Dans le système anglophone, cet enseignement est dispensé dans deux types d'établissements, il s'agit des « technical college » pour l'enseignement technique industriel et des « commercial college » pour l'enseignement technique commercial.

Les études dans les lycées techniques conduisent aux baccalauréats techniques dans les séries administrative, commerciale et industrielle. L'entrée se fait à deux niveaux de cet ordre d'enseignement. L'enfant qui voudrait s'y lancer peut y accéder par voie de concours soit en classe de 6^e ou en classe de seconde. Pour ce qui est de la classe de seconde, l'entrée est conditionnée par l'obtention du CAP ou du BEPC ou du GCEO/L et l'admission se fait par voie de concours d'entrée en seconde technique dans la filière choisie. L'élève a ainsi le choix entre l'enseignement technique professionnel et l'enseignement technique commercial. Pour ce qui est de l'enseignement technique industriel, à ce niveau nous retrouvons des séparations et des tronc communs dans certaines classes de seconde.

Parvenu au terme de cette clarification conceptuelle, Il s'agit de passer en revue l'ensemble des écrits (revue de littérature) ou autres ouvrages pertinents, c'est-à-dire ceux qui correspondent aux préoccupations majeures de cette recherche, et les sélectionner puis les organiser intelligemment.

2.2 REVUE DE LA LITTÉRATURE

Pour parvenir à faire une recherche, il importe de savoir les connaissances existantes afin de pouvoir faire avancer les connaissances. Pour Aktouf (1987,p.55) « *la revue de la littérature est l'état des connaissances sur le sujet* ». La recension des écrits en rapport avec notre étude s'articule autour des travaux portant sur les compétences.

2.2.1 Les compétences relationnelles et sociales : de quoi s'agit-il ?

À ce jour, dans presque toutes les sciences y compris l'ergonomie, la notion de compétences relationnelles et sociales est encore peu traitée. Néanmoins, ces compétences sont importantes et nécessaires au niveau des entreprises et aussi pour l'accès à l'emploi. Les nouvelles formes de l'organisation exigent des entreprises qu'elles soient compétitives et par conséquent, ces dernières exigent, à leur tour, que leurs salariés fassent valoir leurs compétences en termes de savoir, savoir-faire et de savoir-être. Nous constatons qu'aujourd'hui, la majorité des entreprises s'intéressent de plus en plus aux comportements issus du domaine relationnel et psychologique, et qui sont généralement désignés par l'expression « savoir-être »

Cette expression de « savoir-être » n'est pas univoque, elle peut caractériser un individu dans son être profond, son identité, sa personnalité, comme elle peut désigner l'adaptabilité de la personne dans son environnement. Selon Bellier (1998, p.81) : « *le savoir-être est à la fois la capacité d'adaptation sociale, la reconnaissance de règles du jeu relationnelle et l'adhésion à un état d'esprit, une culture, des valeurs partagées dans l'organisation* ». Dans l'analyse, le savoir-être relève plus de la sphère socioculturelle que de la psychologie. Dans ce contexte « *elle regroupe les termes utilisés au sein des entreprises pour décrire le savoir-être en cinq catégories : les qualités morales, le caractère, les aptitudes et traits de la personnalité, les goûts et intérêts et les comportements* » (Bellier, 2004, p.20).

Bellier (2004, p.122) considère que la notion de savoir-être telle qu'elle est utilisée aujourd'hui est étroitement liée à l'organisation et aux relations au travail. À cet effet, elle nous propose la définition suivante :

Le savoir-être décrit les comportements permettant aux salariés d'agir de manière efficace, c'est-à-dire en conformité avec les normes sociales dominantes et le système de pouvoir. Il est aussi une compétence transversale qui précise les comportements légitimes, c'est-à-dire cohérents avec le type d'intégration dans l'organisation.

Par ailleurs, Cristol (2010, p.252) considère que « *la notion de savoir-être s'attache à une psychologie de l'individu et de sa façon d'être en relation....* ». Les propos de Cristol se situent dans une approche psychologique qui nous renvoie « *à des concepts souvent flous pour les non-spécialistes [...], l'intuition, le bon sens, les capacités relationnelles, les sens stratégiques, la prudence...sont des termes difficiles à manipuler justement parce que chacun*

est persuadé savoir ce que cela recouvre et comment cela se repère chez l'autre » (Enlart, 2011, p.237).

Quant à Dejoux (2008, p.15), elle utilise le terme de compétences « *savoir-être* » pour désigner l'ensemble des « *aptitudes sociales, comportements innés ou acquis, capacités d'intégration dans des réseaux relationnelles* ». Ces compétences, nous dit-elle, sont également appelées, compétences comportementales ou interpersonnelles. De leur côté, Vallery et Leduc (2010, p.216) parlent de compétences sociales pour désigner « *un ensemble de « savoir-être » associés à des « nouveaux comportements professionnels à caractère social » tels que sociabilité, adaptabilité, sens de la communication, etc.* ».

Pour Barjour (1995), il s'agit des compétences qui regroupent la compétence d'animation, de la capacité de travail en groupe, de la capacité d'adaptation et de changement. On pouvait encore citer la capacité d'innovation, de communication, de création, de prise de décision, etc. Deret (2007) nous rappelle que les compétences relationnelles et sociales « *ne se désignaient pas comme telles il y a quelques décennies, on parlait plutôt de compétences transversales* » (Deret, 2007, p.19).

À son tour, Laizé (2007.p.113), attribue aux compétences relationnelles et sociales trois dimensions : « *une dimension personnelle, une dimension sociale et relationnelle, et une dimension cognitive* ». Selon laizé (2007), la dimension personnelle regroupe la connaissance de soi, les capacités relatives à l'image de soi et la capacité à se remettre en cause, la dimension sociale et relationnelle renferme la capacité à s'adapter aux environnements, les capacités de collaboration et de coopération, ainsi que les attitudes relationnelles et de communication liées à l'image de soi ; la dimension cognitive , elle regroupe les capacités méthodologiques, la capacité d'analyse critique des situation et d'analyse du contexte et de l'action.

Au final, les compétences relationnelles et sociales soient au cœur des débats et le thème de ces compétences « *continue de prendre une place majeur dans les entreprises et les organismes de formation* » (Enlart-Bellier, 2008, p.31). Toutefois, cette notion reste ambiguë et floue du fait qu'elle est difficile à définir et à délimiter.

2.2.2. Évaluer les compétences sociales : une nécessité pour les organisations, un défi pour les organismes de formation

Dans le secteur de l'action sociale, les compétences sociales constituent une composante essentielle de la compétence professionnelle. L'évaluation de ces compétences constitue donc un enjeu crucial pour les dispositifs professionnalisant de ces secteurs. Dans le monde du travail contemporain, il n'est guère de poste ou de fonction qui n'implique de s'engager dans des rapports communicatifs et des interactions avec des partenaires (Beckers, 2002). Dans ce contexte, on attend aujourd'hui des individus en contexte professionnel qu'ils développent leurs "compétences sociales (Leduc, 1997 ; Tourmen & Toulemonde, 2005).

En effet, alors que la question de la compétence sociale ne se pose guère dans les sociétés pré-démocratiques (Koch, 2005), dans les sociétés modernes et post-modernes, caractérisées par la délégitimation de l'autorité (Faulx, 2009), interagir avec autrui nécessite le développement de compétences et capacités complexes dans une multitude de domaines : négocier (De Munck, 1997), faire preuve d'intelligence émotionnelle (Pavard & Loarer, 2009), exercer du leadership (Delobbe, 2007), co-construire des règles communément acceptées (Koch, 2005), communiquer, mener des entretiens (Michel & Lallemand, 2008), négocier, faire preuve de créativité, d'empathie, donner du feedback, prendre la parole en public (Labruffe, 2005).

Le développement des compétences sociales constitue donc aujourd'hui un enjeu de formation fondamental pour de nombreuses professions, et tout particulièrement pour les métiers dits "relationnels" (Beckers, 2009), où elles sont centrales dans l'action (Lavehrne, Bonnefoy & Valléry, 2003). Le défi ne concerne pas seulement la capacité de ces dispositifs à faire développer ces compétences chez les apprenants, mais aussi à être en mesure de procéder à leur évaluation (Argyle, 2005). Or, la mise en œuvre de cette évaluation pose différents problèmes et nécessite la mise en place de stratégies organisationnelles adéquates.

L'un des problèmes posé à l'évaluation est que les compétences sociales sont largement méconnues par les personnes elles-mêmes et difficiles à reconnaître chez soi (Argyle, 1988). Sur ce plan technique et méthodologique de l'évaluation des compétences sociales, il existe toutefois des réponses scientifiques robustes, transcrites dans plusieurs guides et référentiels, notamment le travail très complet élaboré par Labruffe (2005) qui

décompose les compétences sociales en une multitude de compétences (trente-neuf) décomposées elles-mêmes en sous unités qui se prêtent à une évaluation assez exhaustive.

Par contre, la problématique de la mise en œuvre de ces démarches au sein des organisations de formation est très peu documentée. Or, dans le monde de la formation professionnalisante, l'évaluation des compétences sociales rencontre un certain nombre de difficultés liées au fait que la pratique de l'évaluation, si elle est très familière aux enseignants, est nettement moins ancrée dans la culture professionnelle des formateurs d'adultes (Braun, 1989), particulièrement lorsqu'il s'agit d'éléments aussi délicats à objectiver (Argyle, 2005).

Après avoir exposé de manière simple quelques travaux pertinents de notre sujet d'étude, il s'agira dès lors d'explicitier les théories constituant la dorsale de notre étude.

2.3. THÉORIES EXPLICATIVES DU SUJET

L'expression théorie explicative renvoie selon Fischer (1996) à la formulation d'énoncés généraux, organisés et reliés logiquement entre eux. Ils ont pour but de décrire un domaine d'observation et de fournir à son sujet un système explicatif général, c'est-à-dire de dégager les lois propres et spécifiques qui peuvent servir à comprendre des phénomènes identiques. Il s'agit de propositions cohérentes qui tendent à montrer pourquoi tels comportements se produisent et quelles relations peuvent être établies entre tel phénomène et telle attitude .

Dans le cadre de cette recherche, plusieurs théories explicatives peuvent être utilisées pour comprendre le phénomène de l'insertion socioprofessionnelle. Mais notre choix est porté sur deux théories à savoir la théorie du sentiment de compétence qui est la principale théorie qui sous-tend cette recherche et la Théorie de la motivation en contexte scolaire qui est complémentaire à la première. Elles ont été choisies du fait que la professionnalisation de l'action de formation a pour effet de faciliter la construction des compétences professionnelles chez les individus, jeunes et adultes, de les rendre actifs et compétents dans le processus de leur formation.

L'action de formation avec ses différents paramètres permet aux élèves ou aux personnes en formation d'acquérir les connaissances, les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être propre à une profession ou à un métier. Cette action amène également les personnes en formation à développer des compétences pour les métiers ou des professions ont exercé dans

leur milieu. L'école en tant qu'organisation doit être le lieu par excellence de naissance, de développement et d'éclosion des compétences des apprenants. Il est question pour les formateurs, pour la tenue d'une action de formation de prendre en compte la mise en contexte des situations d'apprentissages ou de travail pour permettre la construction de compétences chez les apprenants ; d'utiliser des supports pédagogiques qui cadrent avec ce contexte et développer une attitude pour impliquer l'apprenant dans le processus de formation.

2.3.1. La théorie du sentiment de compétence

La théorie sociale cognitive suggère que le sentiment de compétence (self-efficacy), défini comme les jugements que les gens portent sur leurs capacités à organiser et à exécuter les actions requises pour atteindre un type de performance donné (Bandura, 1986), influence fortement leurs choix, les efforts qu'ils font et leur persévérance face aux défis. Selon ce dernier auteur, on peut mieux prévoir la conduite des personnes à partir des croyances qu'elles ont sur leurs compétences qu'à partir de ce qu'elles sont réellement capables de faire, dans la mesure où ces croyances déterminent ce qu'un individu fera de ce qu'il connaît et sait faire.

La théorie du sentiment de compétence (self-efficacy theory) offre une théorie globale expliquant dans un cadre conceptuel unifié les origines des croyances sur la compétence personnelle, sa structure et sa fonction, ses processus et ses divers effets. L'intégration du système de croyances à propos de ses compétences dans un cadre théorique sociocognitif plus vaste permet de réunir divers savoirs provenant des domaines d'études variés sur le fonctionnement humain.

La théorie du sentiment de compétence procure également des lignes directrices pour aider au développement et à l'amélioration de l'efficacité humaine (Bandura, 1995). Dans le domaine de l'éducation et de la formation, le sentiment d'être compétent à apprendre dans une matière quelconque a une profonde influence sur les sentiments, les pensées et les conduites des individus en situation d'apprentissage. Le sentiment de compétence, équivalent au sentiment de pouvoir contrôler la situation et atteindre le but désiré, détermine en grande partie la motivation et l'engagement cognitif dans une activité d'apprentissage ou de résolution de problème, l'effort et la persévérance face aux difficultés, les réactions émotionnelles et affectives et les résultats de l'apprentissage (Bandura, 1995; Zimmerman, 1995).

2.3.1.1. Intérêts du concept pour l'éducation des adultes

En matière d'apprentissage adulte, la compréhension des effets du sentiment de compétence est d'un grand intérêt pour l'éducateur ou le formateur, l'orienteur ou le conseiller, le concepteur ou l'administrateur de programmes. Cette notion peut permettre d'expliquer l'origine de certaines formes de stress et de blocage, de démotivation et du manque d'engagement dans les tâches, de résistance aux changements et aux opportunités d'apprentissage, et de déresponsabilisation de sa propre formation.

Parmi les différentes problématiques liées au sentiment de compétence, certaines sont d'un intérêt tout particulier: en quoi le sentiment de compétence est-il lié à la participation des adultes aux programmes d'éducation et de formation prévus pour eux? En quoi ce sentiment éclaire-t-il la compréhension des choix des adultes en matière de formation et d'orientation ou de réorientation de carrière? En quoi est-il responsable de l'anxiété des tests et de l'évaluation souvent exprimée par les adultes qui retournent aux études académiques?

2.3.1.2. Changements sociaux, contrôle individuel et collectif et sentiment de compétence

Selon la théorie sociale cognitive (Bandura, 1986), les gens s'efforcent en général d'avoir un contrôle sur les événements qui affectent leur vie. Leurs réalisations et leur sentiment de bien-être en dépendent. Ils doivent avoir un solide sens de leurs compétences personnelles pour soutenir les efforts constants exigés par une réalité sociale mouvante, parsemée de difficultés, d'échecs, d'injustices et de frustrations. Le sentiment que les gens ont de leurs compétences influence notamment leur niveau d'aspiration, leur intérêt pour les activités intellectuelles, le rendement et la qualité de leurs apprentissages et leur trajectoire professionnelle.

Par ailleurs, cette théorie approche le phénomène du sentiment de compétence aussi bien au niveau individuel qu'au niveau collectif. Dans un univers en bouleversement où les capacités d'adaptation et d'apprentissage sont de plus en plus sollicitées chez les adultes de tous niveaux d'éducation et leurs diverses communautés d'appartenance, où les opportunités, les lieux, les formes, les contextes et les modalités d'apprentissage se multiplient, où il est nécessaire de maintenir constamment ses connaissances à jour et de développer de nouvelles habiletés, le fait de pouvoir exercer une certaine influence dans des domaines d'apprentissage

importants pour la réalisation de ses aspirations et de pouvoir en éviter les écueils comporte de nombreux bénéfices. L'avenir devient relativement prévisible, et en étant prévisible, on peut s'y préparer mieux. Au contraire, l'impossibilité d'exercer une influence sur des conditions affectant négativement sa vie entraîne en général de l'appréhension, de l'apathie ou du désespoir. La capacité d'obtenir les résultats désirés et d'éviter les conséquences fâcheuses devient ainsi un incitatif puissant pour le développement et l'exercice de l'auto-contrôle (Bandura, 1995).

✓ **Origines, processus et effets du sentiment de compétence**

Dans une perspective cognitive, la majeure partie des théories sur le contrôle dans la vie humaine affirment d'une façon ou l'autre que le niveau de motivation, les états affectifs et les actions des personnes sont fondées plus sur ce qu'elles croient être capables de faire que sur leurs capacités réelles objectives. D'où la nécessité d'orienter la recherche vers les croyances que les gens ont sur leurs capacités, leurs sources et leurs conséquences (Bandura, 1995). L'efficacité avec laquelle on négocie les défis de son environnement est en effet plus qu'une question de savoir quoi faire. Cela implique plutôt une capacité fondamentale à organiser des habiletés cognitives, sociales et comportementales et à les traduire en actions visant des intentions multiples (Bandura, 1995). Souvent les individus ne se comportent pas de façon optimale, malgré qu'ils sachent très bien quoi faire. C'est parce que certaines pensées relatives à soi-même (autoréférentes) s'interposent entre les connaissances et l'action.

Ces deux dernières décennies ont vu naître et grandir un corpus important de théories et de recherches à propos de l'influence de ces pensées autoréférentes (self-referent thought) sur le fonctionnement psychologique: personal causation (DeCharms, 1968); learned helplessness (Garber et Seligman, 1980); locus of control (Lefcourt, 1976; Rotter, 1966); perceived control (Perlmutter et Monty, 1979); social learning theory of personality (Rotter, Chances et Phares, 1972); concept of competence (White, 1959). Dans cette ligne de recherche, les études sur les effets du sentiment de compétence s'intéressent à la façon dont les personnes jugent leurs capacités et comment, par l'intermédiaire de l'idée qu'elles se font de leur compétence, elles influencent plus ou moins consciemment leur motivation et leur comportement face aux situations prospectives (Bandura, 1982), dont les situations d'apprentissage.

2.3.1.3. Origines des croyances sur ses compétences

Contrairement à la théorie de White (1959), pour lequel la recherche de compétence est le produit d'un désir inné, c'est-à-dire d'un besoin intrinsèque de se sentir compétent, la théorie du sentiment de compétence de Bandura (1986) soutient que le sentiment de compétence provient d'un système de croyances acquis au cours du développement et de l'histoire de vie de l'individu. Selon cette théorie, le sentiment de compétence provient de quatre grandes catégories de sources: les expériences de maîtrise, les expériences vicariantes fournies par les modèles sociaux, la persuasion sociale et les états physiologiques et émotifs.

✓ Les expériences de maîtrise

Le succès contribue à créer une solide croyance dans ses compétences alors que les échecs sapent cette croyance (Bandura, 1982; Gist, 1989). Toute réussite implique l'acquisition des outils cognitifs, comportementaux et d'autorégulation nécessaires à l'initiation et à l'exécution des actions appropriées aux situations toujours changeantes de la vie. Un sens durable de ses compétences ne s'acquiert qu'en passant au travers des difficultés grâce à l'effort et à la persévérance. Après qu'une personne ait été convaincue qu'elle possède ce qu'il faut pour réussir, elle persévère face à l'adversité et se reprend facilement après des échecs (Bandura, 1995). L'opportunité de se confronter à des situations nouvelles et plus complexes et à en atteindre la maîtrise est une condition pour la conscience et le sentiment de compétence (Feuerstein et Feuerstein, 1991).

✓ Les expériences vicariantes

Le fait de voir des personnes semblables à soi réussir grâce à un effort soutenu augmente la croyance en ses propres capacités de réussite (Bandura, 1986; Schunk, 1987) et vice-versa (Brown et Inouye, 1978). L'impact d'un modèle sur les croyances dans sa propre compétence est fortement influencé par la ressemblance perçue avec le modèle. Les gens cherchent aussi des modèles présentant des compétences auxquelles ils aspirent. Ce faisant, ils apprennent de ces modèles, par l'intermédiaire de l'écoute et de l'observation des comportements, des façons explicites de penser, des attitudes, des habiletés et des stratégies efficaces pour gérer les exigences de l'environnement. L'exemplarité des attitudes face à l'adversité peuvent s'avérer encore plus important que le modelage des habiletés (Bandura, 1995).

✓ **La persuasion sociale**

Les personnes qu'on a verbalement persuadées avoir les capacités nécessaires à maîtriser une activité donnée sont plus enclines à mobiliser et à soutenir un effort que si elles doutent d'elles-mêmes (Schunk, 1989). Il est cependant plus facile de miner des croyances dans sa compétence que de les instiller par la persuasion: le « gonflage » irréaliste du sentiment de compétence est vite infirmé par des résultats décevants. La compétence n'implique pas nécessairement le sentiment de compétence et vice-versa. Pour Feuerstein et Feuerstein (1991), l'existence humaine et son expérience n'est pas source d'un sentiment optimal de compétence.

En effet, notre expérience de vie est marquée par l'incapacité d'assumer une totale responsabilité pour les événements majeurs qui l'affectent et de prendre des décisions raisonnées à son propos. Notre destinée est dépendante de tellement de déterminants qui sont hors de notre contrôle que l'expérience subjective d'un contrôle interne n'est pas un produit naturel mais est plutôt un mode artificiel d'expérience du monde. Bien sûr, pour se sentir compétent, on doit être compétent. Autrement, le sentiment de compétence est irréal et trouve son origine seulement dans la fantaisie. Mais la possession d'une compétence ne garantit pas une conviction qu'on possède cette compétence.

Le sentiment doit trouver reflet dans le regard des autres et dans leur interprétation de son comportement comme exprimant la compétence (Feuerstein et Feuerstein, 1991). Les personnes qui sont persuadées manqué de compétence tendent à éviter les situations de défi qui pourraient leur permettre d'actualiser leurs potentialités et abandonnent vite face aux difficultés. En réduisant leurs activités et en sapant leur motivation, le sentiment d'incompétence crée sa propre validation par autoprophétie. Pour favoriser le développement du sentiment de compétence, l'éducateur efficace ne peut se contenter des félicitations. Il doit structurer les situations d'apprentissage de telle manière qu'elles conduisent au succès et évitent de placer prématurément l'apprenant dans une situation d'échecs fréquents (Bandura, 1995).

✓ **Les états physiologiques et émotifs**

L'humeur influence aussi le sentiment de compétence (Kavanagh et Bower, 1985). Les réactions de stress et de tension ont tendance à être interprétées comme des signes de vulnérabilité, prédicteurs d'une performance faible. Une meilleure condition physique, la réduction du stress et des tendances aux émotions négatives ainsi qu'une interprétation correcte des états physiologiques favorisent le développement du sentiment de compétence. Ce n'est pas tant l'intensité des sentiments et des émotions qui importe, que la façon dont elles sont perçues et interprétées. Par exemple, le « trac » peut être perçu comme générateur d'énergie par quelqu'un qui se fait confiance et comme perte de contrôle par un autre qui doute de ses compétences.

2.3.1.4. Le sentiment de compétence et l'autorégulation du fonctionnement humain

Les croyances sur ses propres compétences influencent donc comment les gens pensent, ressentent, se motivent et agissent. Les recherches de causalité entreprises démontrent que ces croyances contribuent significativement à la motivation et aux réalisations humaines (Bandura, 1992). Elles jouent un rôle régulateur dans le fonctionnement humain par quatre catégories majeures de processus: des processus cognitifs, des processus motivationnels, des processus affectifs et des processus de sélection (Bandura, 1995).

✓ **Les processus cognitifs**

Une fonction majeure de la pensée est de prédire les événements et de les contrôler d'avance s'ils sont susceptibles de nous affecter. Avant de passer à l'action, les conduites font souvent l'objet de visualisations et de scénarios construits et répétés, anticipant le déroulement probable des événements. De telles prédictions et anticipations exigent des habiletés de résolution de problème fondées sur un traitement cognitif efficient d'informations souvent complexes, ambiguës et incertaines: activation des connaissances appropriées, élaboration d'hypothèses de solution, vérification, étude des conséquences, etc. La majeure partie des conduites humaines étant intentionnelles sont donc contrôlées par anticipation.

Cette anticipation englobe une certaine vision des buts désirés. La détermination de ses propres buts est influencée à son tour par l'appréciation de ses capacités à les atteindre. Plus le sentiment de compétence est élevé, plus hauts sont les défis que les gens ont tendance à confronter et plus forte est la résolution de les relever (Locke et Latham, 1990). Les personnes

dont le sentiment de compétence est élevé visualisent des scénarios de réussite qui procurent guidage et soutien à la performance. Au contraire, celles qui doutent de leur compétence ont tendance à visualiser des scénarios d'échec et sont obsédées par tout ce qui pourrait mal aller.

Il faut en effet avoir un sens solide de sa compétence pour demeurer centré sur la tâche face aux exigences pressantes des situations, des échecs et des déboires qui ont des répercussions personnelles et sociales significatives. Lorsque les personnes font face à des demandes environnementales exigeantes dans des circonstances difficiles, celles qui ont un sentiment de compétence réduit deviennent de plus en plus erratiques dans leur pensée, réduisent leurs aspirations, et la qualité de leur performance se détériore (Wood et Bandura, 1989).

✓ **Les processus motivationnels**

La croyance dans sa compétence joue un rôle clé dans l'autorégulation de la motivation. La majeure partie des motivations humaines est cognitivement produite. Les gens se motivent et guident leurs actions en anticipant par la pensée les résultats probables de leurs actions en fonction des croyances qu'ils entretiennent sur leurs capacités. Bandura (1977) faisait l'hypothèse que le sentiment de compétence influençait le niveau de l'effort, la persévérance et le choix des activités. Selon une méta-analyse récente des études sur les effets académiques du sentiment de compétence (Multon, Brown et Lent, 1991), le sentiment de compétence augmente nettement l'effort et la persévérance dans les activités académiques.

L'ensemble des études démontrent également que le sentiment de compétence est associé à la persévérance (Zimmerman, 1995). Cependant, selon Bandura (1993), le sentiment de compétence comprend plus que la simple croyance que l'effort détermine la performance. Les jugements sur ses connaissances, ses habiletés, ses stratégies et sa capacité à gérer le stress entrent aussi dans la formation du sentiment de compétence.

Le sentiment de compétence contribue ainsi à la motivation de plusieurs façons: il détermine les buts que les gens se fixent, leur persévérance face aux difficultés et leur assimilation des échecs. Il a été démontré également que les effets motivationnels du sentiment de compétence se transfèrent aux autres tâches au sein d'un même contexte (Zimmerman, 1995).

✓ **Les processus affectifs**

Les croyances que les personnes ont dans leurs compétences à affronter les situations difficiles et menaçantes affectent le niveau de stress et les réactions dépressives qu'elles ressentent dans ces situations, aussi bien que le niveau de leur motivation. Les réactions des personnes à une situation donnée sont dues pour une large part à la représentation que ces personnes se font de cette situation, cette représentation étant elle-même affectée par des croyances plus ou moins rationnelles sur elles-mêmes et leurs capacités à affronter la dite situation. Chez les personnes anxieuses, les représentations s'expriment sous la forme de messages internes, souvent irrationnels, autodépréciateurs, négatifs, défaitistes, culpabilisants. Ce sont ces représentations, beaucoup plus que les compétences réelles qui sont responsables du stress, le stress affectant négativement à son tour la performance cognitive (Ellis, 1973).

✓ **Les processus de sélection**

Selon la théorie sociale cognitive, et en accord avec les théories constructivistes, les individus ne font pas que réagir à leurs environnements. Ils contribuent aussi à la construction proactive de ces environnements, par des processus cognitifs de « feedforward » comme la recherche de sens, la prédiction et l'anticipation des événements et de leurs conséquences. Le sentiment de compétence peut ainsi modeler le destin des individus en influençant le type d'activités et d'environnements qu'ils choisissent pour vivre. Par les choix qu'ils font, ils cultivent différentes compétences, intérêts et réseaux sociaux qui à leur tour déterminent leur trajectoire de vie. Les décisions prises en fonction du sentiment de compétence ont donc des effets très durables.

Le sentiment de compétence est un facteur important dans la décision de participer à un programme de formation pour adultes. Parmi les raisons invoquées pour la non-participation aux cours d'éducation des adultes dans une population générale d'adultes, on trouve, entre autres, le manque de confiance en soi, les expériences scolaires antérieures négatives, et la peur ou l'incertitude relativement aux résultats d'une telle participation (Cross, 1981; Darkenwald et Valentine, 1985; Hayes, 1988). Ce que ces différentes sources de blocage ont en commun, c'est qu'elles sont fondées sur des croyances internes, elles-mêmes fondées sur des perceptions de soi et sur des interprétations de ses expériences passées, traduites en termes de compétences, ou plutôt d'incompétence à apprendre, du moins dans un cadre académique. Bien que ces recherches concernent la participation aux programmes

institutionnels d'éducation aux adultes, elles n'en révèlent pas moins l'importance des attitudes comme déterminant de la participation (Brockett et Hiemstra, 1991).

Selon Bandura (1995) les recherches sur les divers effets du sentiment de compétence personnelle montrent que les personnes qui ont un sentiment de compétence faible dans un domaine donné fuient les tâches difficiles qu'elles perçoivent comme des menaces personnelles. Elles ont des aspirations moindres et un faible engagement envers les buts qu'elles se sont choisis. Face aux difficultés, elles sont centrées sur leurs faiblesses, sur les obstacles à franchir, et sur toutes sortes d'adversités potentielles plutôt que de se concentrer sur la façon d'affronter ces situations avec succès. Elles relâchent vite leur effort et abandonnent facilement. Elles sont lentes à récupérer après un échec ou un déboire. Comme elles attribuent leurs piètres résultats au manque d'aptitude, il ne leur faut pas grand échec pour perdre foi dans leurs capacités. Elles sont enfin souvent victimes de stress et de dépression.

Au contraire, un solide sens de sa compétence personnelle augmente les réalisations personnelles et le bien-être de plusieurs façons. Les tâches difficiles sont abordées comme des défis à relever plutôt que des menaces à contourner. Une telle perception favorise une motivation intrinsèque et un engagement en profondeur dans les activités. De telles personnes se fixent elles-mêmes des défis et persévèrent résolument. Elles augmentent et soutiennent leurs efforts face aux difficultés et se relèvent rapidement après des échecs ou des déboires. Elles attribuent les échecs à une insuffisance d'effort ou à un manque de connaissances et d'habiletés, donc à des entités accessibles. Elles approchent les situations menaçantes avec l'assurance de pouvoir les contrôler. Une telle perception favorise l'accomplissement personnel, réduit le stress et abaisse la vulnérabilité à la dépression.

2.3.2. La Théorie de la motivation en contexte de formation

Dubar (1978) considère que « *les demandes de formation constituent, au moins, particulièrement la recherche de solutions à des problèmes concrets posés par la vie quotidienne* » (Dubar, 1978, p.75). Ces problèmes sont d'abord des problèmes liés à la vie professionnelle car « *le désir de formation semble influencé par deux facteurs importants : d'une part, le fait d'entrevoir des possibilités d'amélioration ou de promotion socioprofessionnelle, et, d'autre part, une attitude positive vis-à-vis de l'école dans la mesure*

où celle-ci est jugée susceptible d'influencer cette promotion » (Evrard et Dubar, 1975, p.23). Philippe Carré souligne que « *la question du volontariat éducatif, et donc de la motivation à apprendre, a été posée depuis longtemps* » (Carré, 2011, p.271), toutefois cette notion de motivation « *est restée floue et ambiguë* » (Wemäere, 2007.p.81).

Carré (2011) définit la motivation selon deux plans : sur le plan du sens commun et sur le plan scientifique. Donc, selon lui, pour le sens commun, le terme de motivation représente ce qui pousse à l'action et sur le plan scientifique « *la motivation est définie comme une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action* » (Carré, 2011, p.270). Dans ce contexte, Fenouillet et Lieury définissent, également, la motivation comme « *une force interne mais ses déterminants peuvent être interne et/ou externes* » (Fenouillet et Lieury, 2013, p.5). Pour ces deux auteurs, cette force anime le comportement de l'individu et provoque quatre effets, à savoir :

- ✓ le déclenchement d'un comportement ;
- ✓ l'orientation du comportement ;
- ✓ l'intensité de la mobilisation énergétique, émotion, attention ;
- ✓ la persistance du comportement dans le temps.

D'après la définition donnée par Carré et celle donnée par Fenouillet et Lieury, nous constatons que le concept de motivation recouvre ainsi l'aspect dynamique des relations entre l'individu et son environnement. Quant à Lévy-Leboyer, il considère que « *la motivation est le processus qui fait naître l'effort pour atteindre un objectif et qui relance l'effort jusqu'à ce que l'objectif soit atteint* » (Lévy-Leboyer, 1999, p.9). Nous constatons que dans cette définition, Lévy-Leboyer considère que la motivation représente la dimension dynamique permettant le passage de l'intention à l'action.

2.3.2.1. La motivation en formation

Selon Carré (2011), l'intérêt porte actuellement à la notion de motivation en formation et au travail « *est lié aux impératifs de plus en plus fréquemment exprimés d'implication des salariés dans le travail et dans le développement de leurs compétences* » (Carré, 2011, p.271). Il considère également que « *l'actualité des problématiques de l'insertion, de la compétence et*

des nouvelles modalités de formation donnent donc à l'étude de la motivation à la formation une nouvelle légitimité » (Carré, 2011, p, 272). Pour ce dernier, la problématique de motivation en formation est inévitable mais toujours contournée, car « *dans les domaines de l'éducation et de la formation, la notion de motivation est invariablement invoquée quand les analyses pédagogiques ou sociologiques classiques s'avèrent insuffisantes pour expliciter les attitudes et les performances des sujets* » (Carré, 2001.p.25).

2.3.2.2. Les processus de la motivation

Selon Carré (2011, p.285), il existe « *trois processus motivationnels majeurs et pertinents quant- à l'engagement et à la persistance dans des démarches d'apprentissage et de formation* ». Ces trois processus sont :

- ✓ La valeur (valence) du but recherché : il s'agit des motifs d'engagement de l'individu en formation et de la perception de la valeur de formation entreprise pour l'atteinte de ses objectifs personnels et professionnels dans l'avenir ;
- ✓ L'auto-efficacité : il s'agit de la perception que l'individu a de lui-même et de ses capacités et ses chances de réussir. Fenouillet et Lieury (2013) nous rappellent que ce concept est utilisé par plusieurs théories de la motivation sous des appellations variées : estime de soi chez Murray, compétence perçue chez Deci et Ryan ou perception de compétence chez Carré ;
- ✓ Le sentiment d'auto-détermination : il s'agit du sentiment d'autodétermination, de liberté et sa décision de s'engager dans une activité ou une action de formation.

Dans ce même cheminement d'idées, Ruel (1984, p.253) signale que :

Les perceptions favorables ou défavorables du sujet sur lui-même et sur les autres constituants de la situation relationnelles doivent être comprises comme des sources énergétiques importantes qui stimulent ou orientent la motivation ou, au contraire, en inhibent l'éclosion ou, tout au moins, en diminuent l'intensité.

Pour Chioussé (2001), elle classe les perceptions selon trois types et les considère comme révélatrices de la motivation de l'individu vis-à-vis de son apprentissage. Ces perceptions sont

- ✓ Celle que porte l'individu sur la valeur de l'activité ou la tâche ;

- ✓ Celle qu'il porte sur sa compétence à accomplir l'activité ou la tâche ;
- ✓ Celle qu'il a sur le contrôle qu'il pense pouvoir exercer sur cette activité.

Ce sont ces perceptions qui permettent à l'individu de trouver une certaine autonomie dans son apprentissage et lui permettent de développer sa volonté de réussir et de persévérer. Cette persévérance, nous dit Chiousse, « *se traduit en effet comme conséquence directe de la motivation (...)* » (Chiousse, 2001, p.47). Par ailleurs, Fenouillet et Lieury, en s'appuyant sur les travaux de Deci et Ryan, soulignent que « *le besoin d'autonomie n'est pas le seul à déterminer les motivations, et les besoins de compétences et d'appartenances sociales (Relatedness) ont aussi un rôle de « catalyseurs » pour permettre une augmentation du sentiment d'autonomie* » (Fenouillet et Lieury, 2013, p.81).

Ces auteurs pensent que le besoin social permet la création des valeurs influençant la motivation. Dans ce contexte, Chiousse considère que « le regard des autres, l'interaction sociale sont des facteurs puissants de motivation et d'explication des apprentissages ». En plus, elle ajoute qu'outre « *l'image de soi que renvoie le groupe, le regard porté par l'individu sur son groupe peut jouer sur sa motivation et ses chances de réussites* » (Chiousse, 2001, p.49).

La professionnalisation de l'action de formation a pour effet de faciliter la construction des compétences professionnelles chez les individus, jeunes et adultes, de les rendre actifs et compétents dans le processus de leur formation. Mais il faut ajouter à cela que ladite action de formation devrait être accompagnée par une prise en compte de la motivation dans les actes.

2.4 FORMULATION DES HYPOTHÈSES

Selon Grawitz (1990) cité par Abey (2012 , p.40), une hypothèse est « *une proposition de réponse à la question posée. Elle tend à une reformulation entre les faits observés, permet de les interpréter et leur donner une signification qui vérifiera, constituera un élément possible de théorie* ». Nous formuleront deux types d'hypothèses à savoir :

- ✓ Hypothèse générale (HG)
- ✓ Hypothèses de recherche (HR)

2.4.1. Hypothèse générale

Selon Mbala Owono (2010), l'hypothèse générale est une affirmation provisoirement suggérée comme explication d'un phénomène, elle sert à engager une réflexion plus au moins approfondie et à s'orienter vers des informations plus au moins précises . Selon TsalaTsala (1991) cité par Noumi (2006, p.37), l'hypothèse est « *celle qui sert à engager une réflexion plus approfondie, à orienter vers des informations plus au moins précises à permettre des choix concernant les objectifs précis de la recherche et des méthodes et acquisitions de connaissances. C'est la ligne directrice sur laquelle s'engage le chercheur* ».

Dans le cadre de notre étude, l'hypothèse générale est : les compétences sociales influencent la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.

2.4.2. Hypothèses de recherche

Issue de l'opérationnalisation de l'hypothèse générale, elle est un énoncé formel qui prédit la ou les relations attendues entre deux ou plusieurs variables. C'est une réponse plausible au problème de recherche. En outre, c'est une affirmation impliquant une relation entre au moins deux variables, En ce qui concerne notre travail, nous avons formulé trois hypothèses de recherche.

HR₁ : la capacité à communiquer avec les autres influence la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.

HR₂: la capacité à nouer des relations nouvelles influence la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.

HR₃: la capacité à travailler en équipe influence la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.

2.5. DÉFINITION DES VARIABLES ET INDICATEURS

Selon Gordon (1990) cité par Essomba (2010, p.29) « *une variable est une caractéristique d'un phénomène observable empiriquement et dont la valeur varie en fonction de l'observation* ». Pour Mbala Owono (2010), une variable est un élément dont le

valeur peut changer et prendre différentes formes quand on passe d'une observation à une autre. Les variables les plus couramment utilisées sont les variables indépendantes et les variables dépendants.

2.5.1 Variable dépendante

La variable dépendante indique le phénomène que le chercheur tente d'expliquer. On l'appelle aussi variable réponse. Dans le cadre de notre travail, la variable dépendante à expliquer est : La possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.

Tableau 1: opérationnalisation de la variable dépendante

VD	INDICATEURS		INDICES
La Possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants	1	l'acquisition des connaissances professionnelles	-les connaissances théoriques -les séances de travaux pratiques
	2	un partenariat négocié école/entreprises	- la participation aux stages pédagogiques -les descentes en entreprise
	3	Connaissance des emplois des BTP	-les difficultés des métiers BTP -les opportunités d'emplois des BTP dans les projets structurants

2.5.2 Variables indépendantes

La variable indépendante est celle qui permet au chercheur d'expliquer la variable dépendante. Elle est manipulée par le chercheur et est censée avoir une influence sur la variable dépendante. Dans le cadre de notre travail, les variables indépendantes sont les suivantes :

- ✓ la capacité à communiquer avec les autres;
- ✓ la capacité à nouer des relations nouvelles;
- ✓ la capacité à travailler en équipe.

Tableau 2: opérationnalisation des variables indépendantes

Variables indépendantes	Indicateurs	Indices
la capacité à communiquer avec les autres	information relative aux concours lancés	-les concours lancés -les recrutements
	Utilisation des réseaux sociaux	-discussion sur l'expérience des autres -publication de petites annonces
la capacité à nouer des relations nouvelles	l'adhésion à des associations	-inscription à l'association des anciens élèves du lycée -participation aux clubs des jeunes
	l'entraide	- réceptif à l'apport parental -sollicitation des aînés académiques
la capacité à travailler en équipe	l'habilité à l'écoute	-la prise en compte de l'avis des autres - sensibilité aux autres
	le soutien de proximité	- un guide pour les autres -intérêt manifesté au groupe

Tableau 3 : tableau synoptique des hypothèses, des variables, indicateurs, items, outils de collecte et d'analyse, modalités

Thème de l'étude	Questions de recherche	Objectifs de l'étude	Hypothèses de recherche	Variables de l'étude	indicateurs	Indices	Modalités	Items
les compétences sociales et la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants	QP : dans quelle mesure les compétences sociales influencent-t-elles la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants?	OG : vérifier s'il existe un lien entre les compétences sociales et la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.	HG : les compétences sociales influencent la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants	VI : les compétences sociales	- la capacité à communiquer avec les autres - la capacité à nouer des relations nouvelles - la capacité à travailler en équipe		- entièrement en désaccord -En désaccord -Sans opinion -en accord -entièrement en accord	
				VD : la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants	-l'acquisition des connaissances professionnelles -un partenariat négocié école/entreprises - Connaissance des emplois des BTP	-les connaissances théoriques -les séances de travaux pratiques - la participation aux stages pédagogiques -les descentes en entreprises -les difficultés des métiers BTP -les opportunités d'emplois des BTP dans les projets structurants	- entièrement en désaccord -En désaccord -Sans opinion -en accord -entièrement en accord	PI1, PI2, PI3, PI4, PI5, PI6, PI7, PI8, PI9, PI10
	QRS₁ : dans quelle mesure la capacité à communiquer avec les autres influence-t-elle la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées	OS₁ : examiner s'il existe une relation entre la capacité à communiquer avec les autres et la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées	HS₁ : la capacité à communiquer avec les autres sociales influence la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les	VI₁ : la capacité à communiquer avec les autres	- l'information relative aux concours lancés	-les concours lancés -les recrutements	- entièrement en désaccord -En désaccord -Sans opinion -en accord -entièrement en accord	CC1, CC2, CC3, CC4
					-l'utilisation des réseaux sociaux	-la discussion sur l'expérience des autres -la publication de petites annonces		

	techniques dans les projets structurants?	techniques dans les projets structurants.	projets structurants	VD : la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants	-l'acquisition des connaissances professionnelles -un partenariat négocié école/entreprises - Connaissance des emplois des BTP	-les connaissances théoriques -les séances de travaux pratiques - la participation aux stages pédagogiques -les descentes en entreprise les difficultés des métiers BTP -les opportunités d'emplois des BTP dans les projets structurants	- entièrement en désaccord -En désaccord -Sans opinion -en accord -entièrement en accord	PI1, PI2, PI3, PI4, PI5, PI6, PI7, PI8, PI9, PI10
	QRS₂ : dans quelle mesure la capacité à nouer des relations nouvelles influence-t-elle la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants?	OS₂ : vérifier s'il existe un lien entre la capacité à nouer des relations nouvelles Et la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.	HS₂ : la capacité à nouer des relations nouvelles influence la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants	VI₂ : la capacité à nouer des relations nouvelles	-l'adhésion à des associations	-l'inscription à l'association des anciens élèves du lycée -la participation aux associations des jeunes	- entièrement en désaccord -En désaccord -Sans opinion -en accord -entièrement en accord	CN1, CN2, CN3, CN4
-l'entraide					- réceptif à l'apport parental -la sollicitation des aînés académiques			
				VD : la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants	-l'acquisition des connaissances professionnelles -un partenariat négocié école/entreprises - Connaissance des emplois des BTP	-les connaissances théoriques -les séances de travaux pratiques - la participation aux stages pédagogiques -les descentes en entreprise les difficultés des métiers BTP -les opportunités d'emplois des BTP dans les projets	- entièrement en désaccord -En désaccord -Sans opinion -en accord -entièrement en accord	PI1, PI2, PI3, PI4, PI5, PI6, PI7, PI8, PI9, PI10

						structurants		
	QRS₃ : dans quelle mesure la capacité à travailler en équipe influence-t-elle la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants?	OS₃ : vérifier s'il existe un lien entre la capacité à travailler en équipe et la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants	HS₃ : la capacité à travailler en équipe influence la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants	VI₃ : la capacité à travailler en équipe	- l'habilité à l'écoute	-la prise en compte de l'avis des autres - la sensibilité aux autres	- entièrement en désaccord -En désaccord -Sans opinion	CT1, CT2, CT3, CT4
					-le soutien de proximité	- un guide pour les autres -intérêt manifesté au groupe	-en accord -entièrement en accord	
				VD : la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants	-l'acquisition des connaissances professionnelles -un partenariat négocié école/entreprises - Connaissance des emplois des BTP	-les connaissances théoriques -les séances de travaux pratiques - la participation aux stages pédagogiques -les descentes en entreprise les difficultés des métiers BTP -les opportunités d'emplois des BTP dans les projets structurants	- entièrement en désaccord -En désaccord -Sans opinion -en accord -entièrement en accord	PI1, PI2, PI3PI4, PI5, PI6, PI7, PI8, PI9, PI10

Au terme de cette partie parcourue, nous avons formulé et posé le problème, défini les concepts de l'étude, examiné les points de vue de certains auteurs ayant fait état du problème que nous évoquons. Le tableau récapitulatif des variables, indicateurs et modalités constitue la base de la deuxième partie qui s'intéresse à la méthodologie de l'étude.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Après avoir élaboré la grille de lecture de l'étude et énoncé les hypothèses, la tâche consiste dans le présent chapitre à construire le cadre opératoire permettant non seulement de collecter les données, mais aussi de les traiter à l'effet d'envisager leur interprétation. Ce chapitre comporte quatre volets à savoir : la détermination du type d'étude et de la population, la spécification de la technique d'échantillonnage et l'identification des techniques de collecte et de traitement et d'analyse.

3.1 TYPE DE RECHERCHE

En sciences sociales, on rencontre plusieurs types de recherche en l'occurrence : la recherche action, la recherche exploratoire, la recherche appliquée, l'étude de cas, la recherche comparative, la recherche clinique, la recherche corrélative, la recherche descriptive, la recherche documentaire, la recherche évaluative, la recherche expérimentale etc. En ce qui concerne notre étude, il s'agit d'une recherche de type corrélative et compréhensible qui s'inscrit dans un paradigme relationnel car elle cherche à mettre en exergue la relation qui pourrait exister entre les compétences sociales et la possibilité d'une insertion socioprofessionnelle réussie dans les projets structurants.

Nous avons combiné à ce paradigme relationnel, le paradigme descriptif qui cherche à décrire l'environnement scolaire en ce sens que nous avons essayé de faire un inventaire des activités et pratiques qui, si canalisées, peuvent permettre le développement desdites compétences dès l'école selon (Perrenoud, 2001). Cette étude peut également s'inscrire dans le cadre d'une recherche d'innovation dans la mesure où elle vise à apporter au système en place une nouveauté dans la mesure où, à partir d'elle, l'on pourrait développer un modèle d'éducation faisant de la construction des compétences, tout un programme (Perrenoud,2001).

3.2. PRÉSENTATION ET JUSTIFICATION DU CHOIX DU SITE DE L'ÉTUDE

3.2.1 Présentation du site : lycée technique de Nkolbisson

Construit de 1988 à 1990 dans le cadre du projet SOFATI, le lycée technique de Nkolbisson ouvre ses portes le 14 Octobre 1992. Le LTN est un établissement d'enseignement technique industriel de la région du centre, département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé VII.

Le LTN est un établissement de second cycle uniquement ; qui accueille cette année 1608 élèves, dont 1108 garçons et 500 filles. L'admission s'y fait sur concours écrit (titulaires du BEPC ou du CAP) et sur étude de dossier (élèves en classe de première). Ce cycle est sanctionné en classe de première par le diplôme de PROBATOIRE technique, en classe de terminale par le BACCALAUREAT technique ou le Brevet de technicien. Le LTN comporte 18 spécialités regroupées dans 04 génies comme suit:

1. Génie chimique

- ✓ CI (chimie industrielle)
- ✓ F7 (biochimie) : F7 Biologie appliquée, F7 biotechnologie
- ✓ F8 (sciences sociales et de la santé)

2. Génie civil

- ✓ F4 : F4 bâtiment, F4 (BA) bureau d'étude (BE), F4 travaux pratiques (TP)
- ✓ GT (géomètre topographe)
- ✓ IS (installation sanitaire)
- ✓ MEB (menuiserie ébénisterie)

3. Génie électrique

- ✓ F2 (électronique)
- ✓ F3 (électrotechnique)
- ✓ F5 (froid et climatisation)
- ✓ MISE (maintenance et installation des systèmes électroniques)
- ✓ MHB (maintenance des équipements bio - médicaux)

4. Génie mécanique

- ✓ E (mathématiques et techniques industrielles)
- ✓ F1 (fabrication mécanique)

- ✓ MA (mécanique automobile)
- ✓ MEM (maintenance électromécanique)

Notons qu'il n'y a pas de passerelles entre ces différentes filières et que toutes ne sont pas sanctionnées par le même diplôme. Les filières sanctionnées par un BT sont les suivantes : GT, IS, MEB, MA, MEM, MISE et MHB.

3.2.2 Justification du choix du site

Le site ici est un établissement d'enseignement secondaire technique du secteur public. Pour sélectionner notre établissement, nous avons au préalable défini des critères. Il fallait que l'établissement ait :

- ✓ une ancienneté de plus 20 ans ;
- ✓ un équipement suffisant et disponible ;
- ✓ une équipe pédagogique qualifiée et spécialisée dans les champs précis et pointu de l'enseignement technique.

C'est sur la base de ces critères que nous avons retenu le Lycée Technique de Nkolbisson. Nous pouvons ajouter que certains établissements auraient pu être retenus. Le chômage important des jeunes bacheliers du LTN a été aussi un facteur important de notre choix. À ce propos, Tadzong qualifie ce chômage de paradoxe au regard du niveau de qualification de ses produits formés contrairement à d'autres lycées techniques. Il s'est fondé sur une enquête menée auprès des promotions 2004,2005 et 2006 toutes spécialités confondues (Tadzong, 2008).

3.2.3 Description de la population d'étude

D'une manière générale la population renvoie à un ensemble concerné par une étude statistique. Pour Tsafak (2004, p. 7) la population est définie « *comme un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations* ». Ainsi, une population d'étude n'est pas choisie au hasard il faut la choisir en tenant compte des caractéristiques qui répondent aux besoins de la recherche. Il existe donc plusieurs types de population : cible, accessible.

3.2.3.1. La population cible

C'est celle qui correspond aux critères de la recherche. La population cible est celle sur laquelle le chercheur généralisera les résultats obtenus de ses investigations. Dans notre étude, elle correspond à l'ensemble des élèves des classes de terminale de l'enseignement secondaire technique.

3.2.3.2. La population accessible

Elle renvoie à l'ensemble d'individus que le chercheur a la possibilité de rencontrer. Il s'agit de tous les élèves des classes de terminale de l'enseignement secondaire technique du Lycée technique de Nkolbisson (LTN). Par ailleurs, ne pouvant pas couvrir tout l'établissement, nous devons sortir notre échantillon d'étude de cette population.

Tableau 4 : Présentation de la population accessible par série et par sexe

Spécialité	Classes	Garçons	Filles	Effectifs	Fréquences en %
Génie chimique	CI (chimie industrielle)	8	6	14	24,56
	F7 (biologie appliquée)	13	2	15	26,32
	F7 (biotechnologie)	7	2	9	15,79
	F8 (sciences sociales et de la santé)	18	1	19	33,33
	TOTAL	47	11	57	100
Génie civil	F4-BA (bâtiment)	42	0	42	26
	F4-BE (bureau d'étude)	20	1	21	13
	F4-TP (travaux publics)	17	2	19	11,73
	GT-PO (géomètre et topographie)	34	4	38	23,46
	IS (installation sanitaire)	19	0	19	11,73
	MEB (menuiserie ébéniste)	23	0	23	25,81
	TOTAL	155	7	162	100
Génie électrique	F2 (électronique)	17	1	18	16,36
	F3 (électrotechnique)	27	0	27	24,55
	F5 (froid et climatisation)	35	0	35	31,82
	MISE (Maintenance des systèmes électroniques)	18	3	21	19,1
	MHB (Maintenance des équipements biomédicaux)	8	1	9	8,17
	TOTAL	105	5	110	100
Génie mécanique	E (mathématiques et techniques)	7	0	7	10,77
	MA (mécanique automobile)	28	0	28	43,1
	MEM (maintenance électromécanique)	19	0	19	29,23
	F1 (construction métallique)	11	0	11	16,9
	TOTAL	65	0	65	100
	TOTAL GENERAL	371	23	394	/

3.2.3.3. Justification du choix des sujets

Les élèves de terminale ont constitué l'objet de notre étude en ce sens que, ces apprenants sont à la porte d'entrée des études universitaires. Nous sommes soucieux de leurs résultats et surtout de leur avenir professionnel. Ce souci est d'autant plus urgent parce que les offres de formation universitaire à eux offerts sont limitées. La quasi inexistence des universités technologiques mais plutôt des IUT dont le coût de formation n'est pas à la portée du premier venu est une problématique sérieuse de notre système éducative.

De plus, le Cameroun souffre d'un déficit important de cadres intermédiaires en général et de techniciens dans le domaine du BTP qui semble être les plus touchés (Tadzong ,2008). Il stipule à ce propos que : « *le Cameroun dispose de trop peu d'ingénieurs, mais que les cadres intermédiaires et les techniciens sont trop nombreux. Ainsi, les entreprises doivent former sur les tas des tacherons pour subvenir aux besoins de techniciens supérieurs nécessaires sur les chantiers* » (Tadzong, 2008, p.21).

3.3 TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON

3.3.1 Technique d'échantillonnage

Pour sélectionner les sujets de cette étude, nous avons eu recours à l'échantillonnage par « *quotas* » ou proportionnel. On stratifie la population mère pour permettre que toutes les catégories de la population qui nous intéressent soient représentées en nombre suffisant. On a recours à la stratification pour réduire l'erreur d'échantillonnage,... pour permettre un meilleur contrôle des coûts, pour avoir des estimateurs par strate. (Dussaix et Grosbras, 1994).

Les échantillons stratifiés peuvent être proportionnels, c'est-à-dire que l'on tire proportionnellement le même nombre d'unités dans chaque strate; il s'agit alors de s'assurer d'une bonne représentation proportionnelle des strates. Ils peuvent être non-proportionnels, c'est-à-dire que certaines strates sont surreprésentées par rapport à leur proportion réelle dans la population. Il s'agit alors de s'assurer d'avoir un échantillon suffisant dans chaque strate. Pour cette étude, nous avons opté pour la méthode proportionnelle. Cette méthode présente certains éléments positifs. L'échantillon a bien des chances d'être représentatif puisqu'on s'assure la présence proportionnelle des divers sous-groupes composant la population. Si, en plus, il

existe une certaine homogénéité au sein de chacun de ces sous-groupes, L'échantillon sera encore meilleur. L'échantillonnage stratifié nous assure également d'obtenir une taille d'échantillon suffisante pour des sous-groupes de la population à laquelle nous nous intéressons. Étant donné que chaque strate devient une population indépendante lorsque vous stratifiez une population, vous devrez déterminer pour chaque strate la taille de l'échantillon.

3.3.2 Échantillon

D'après Mucchielli (1988, p.81) un échantillon est « *une partie d'une quantité permettant par son appréciation de connaître la totalité de la chose (...). C'est un groupe ou un sous-groupe d'individus prélevés dans une population donnée aux fins d'y faire une étude* ». Autrement dit, il est une population miniaturisée de la population initiale. Il possède les mêmes caractéristiques que la population mère. Dans ce sens, échantillonner c'est choisir un nombre limité d'individus, dont l'observation permet de tirer les conclusions explicatives et applicables à la population entière. En somme, la caractéristique de l'échantillon est sa représentativité. Par conséquent, il doit avoir les caractéristiques de la population cible pour que les résultats obtenus soient généralisables.

Dans notre travail, nous avons une population de 394 élèves de terminale. Pour que l'étude soit validée ou taxée de scientifique, nous avons travaillé avec les 42,89% de la population accessible ce qui renvoie à : $394 \times 42,89 = 17599,98 \div 100 = 169$

Nous avons alors regroupé les effectifs selon les différentes sections de l'enseignement technique.

Tableau 5: présentation de l'échantillon par spécialité et par sexe

Spécialité	Classes	Garçons		Filles		Total général	
		Eff	%	Eff	%	Eff	%
Génie chimique	CI (chimie industrielle)	4	22,23	7	38,89	11	61,12
	F7 (biologie appliquée)	0	0	1	5,55	1	5,55
	F7 (biotechnologie)	1	5,55	0	0	1	5,55
	F8 (sciences sociales et de la santé)	1	5,55	4	22,23	5	27,78
	TOTAL	6	33,33	12	66,67	18	100
Génie civil	F4-BA (bâtiment)	16	25,81	0	0	16	25,81
	F4-BE (bureau d'étude)	14	22,57	1	1,62	15	24,19

	F4-TP (travaux publics)	7	11,29	1	1,62	8	12,91
	GT-PO (géomètre et topographie)	13	20,98	1	1,6	14	22,58
	IS (installation sanitaire)	6	9,67	0	0	6	9,67
	MEB (menuiserie ébéniste)	3	4,84	0	0	3	4,84
	TOTAL	59	95,16	3	4,84	62	100
Génie électrique	F2 (électronique)	23	37,71	0	0	23	37,71
	F3 (électrotechnique)	18	29,51	0	0	18	29,51
	F5 (froid et climatisation)	11	18,03	0	0	11	18,03
	MISE (Maintenance des systèmes électroniques)	6	9,84	0	0	6	9,84
	MHB (Maintenance des équipements biomédicaux)	3	4,91	0	0	3	4,91
	TOTAL	61	100	0	0	61	100
Génie mécanique	E (mathématiques et techniques)	7	25	0	0	7	25
	MA (mécanique automobile)	8	10,72	2	7,14	5	17,86
	MEM (maintenance électromécanique)	3	10,72	0	0	3	10,72
	F1 (construction métallique)	8	46,42	0	0	8	46,42
	TOTAL	26	92,86	2	7,14	28	100
Total général		152	89,94	17	10,06	169	100

Du tableau ci-dessus, il ressort que notre échantillon est composé de 169 individus soit 152 garçons pour une fréquence relative de 89,94% et 17 filles soit 10,06% repartis dans les dix-neuf (19) classes que compte le Lycée Technique de Nkolbisson.

Disons tout de même que c'est sur la base de cet échantillon de 169 individus que nous avons mené notre enquête auprès des élèves grâce à l'instrument d'enquête le plus usité : le questionnaire. Avant de mettre un accent particulier sur l'étude de cet outil, nous devons au préalable dégager notre taux de sondage (T_s) qui indique la proportion de l'échantillon constituée par rapport à la population de référence. Le taux de sondage permet en fait de juger de la représentativité de notre échantillon. Sa formule est la suivante :

$$T_s = \frac{\text{Totale chantillon}}{\text{totalpopulationaccessible}} \times 100$$

$$\text{A.N: } T_s = \frac{169}{394} \times 100 = 0,4289 \text{ soit } 42,89 \%$$

Etant donné que le taux de sondage (T_s) est sensiblement supérieur à la norme exigée qui est de 20%, alors, nous pouvons en déduire que notre échantillon est représentatif.

3.4. INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES

Les données à exploiter sont les éléments fondamentaux qui ont servi de base à la réalisation de cette étude. Elles découlent directement des indicateurs retenus mais leur recueil nécessite toujours de l'ingéniosité. Celui-ci s'est fait par l'intermédiaire d'instruments qui nous ont permis de fournir des informations valides. Les données collectées sont quantitatives.

3.4.1 Le questionnaire

Pour Pichot (1954) cité par Kame (2010, p. 54), « *les questionnaires sont des tests composés par un nombre plus ou moins élevé de questions, présenté par écrit au sujet, et portant sur ses opinions, ses goûts, son comportement dans des circonstances précises, ses sentiments, ses intérêts, etc.* ». C'est en fait une technique d'enquête qui permet de recueillir des informations en interrogeant directement les sujets. On peut donc dire que le questionnaire est une batterie de questions structurées et organisées en fonction des hypothèses sur lesquelles on veut avoir des informations. C'est pourquoi, il doit être validé c'est-à-dire faire ressortir la réalité qu'on examine. Il doit être fiable ce qui revient à dire qu'il doit faire ressortir la possibilité de quantification, de qualification et d'analyse statistique.

Nous avons retenu le questionnaire parce que la recherche s'inscrit dans une démarche quantitative. En effet, les données quantitatives renvoient à la notion d'unité. Il s'agit donc de comptabiliser les unités qui sont pour le cas de l'étude, des comportements, des opinions, des représentations. Ces unités doivent être soumises à un traitement statistique.

3.4.2. Étapes de validation du questionnaire

3.4.2.1. La pré-enquête

Pour valider le questionnaire de notre étude, il a fallu dans un premier temps, observer un certain nombre de principes mettant l'accent sur le testing de l'instrument. Ce testing a été précédé par une phase préliminaire avant le lancement de l'étude. Cette phase avait pour but la formulation des hypothèses (Mucchielli, 1984). En tant que phase préparatoire, elle comprenait aussi la préparation de toutes les difficultés que l'étude pouvait poser (le temps, le budget, les moyens matériels, les stratégies des opérations, les autorisations de recherche, la prise de rendez-vous).

3.4.2.2. Le pré-test

D'après Quivy et Campenhoudt (2006, p.166)

Pour s'assurer que les questions seront bien comprises et que les réponses correspondent bien aux informations recherchées, il est impératif de tester les questions. Cette opération consiste à les soumettre à un petit nombre de sujets appartenant aux différentes catégories d'individus composant l'échantillon

Étant donné le choix du questionnaire, sa validation consiste à s'assurer que ce dernier mesure effectivement ce qu'il est censé mesurer. À cet effet, on a pu distinguer deux types de validation

- ✓ La validation interne qui s'est faite au cours du pré-test, à travers les réponses fournies par les élèves. Nous avons par rapport à ce testing, insisté sur les problèmes concernant les éléments fonctionnels de l'instrument, à savoir la clarté et la précision des termes, la démultiplication des questions, l'ordre des questions et enfin l'introduction du questionnaire. Concrètement, nous avons, par rapport aux éléments fonctionnels, nous avons revu certains termes qui prêtaient à équivoque. C'est pour cette raison que les questions CC2, CC3, CN2, PI2 et PI10 ont été reformulées, en simplifiant les termes pour améliorer la compréhension des items. Dans le même mouvement, l'ordre des questions a changé. Au lieu de 24 questions, le questionnaire obtenu à l'issue du pré-test comporte 22 questions plus les questions réservées à l'identification. (cf. annexes).
- ✓ La validation externe a consisté à essayer sur un échantillon de 20 élèves de terminale, notre questionnaire et d'avoir une idée sur la taille de notre échantillon de travail.

Bref, le pré-test du 26 avril 2016 nous aura permis de vérifier la pertinence de nos variables, et de conserver l'outil de travail, ainsi, il nous a aidés à reformuler les questions mal comprises.

3.4.3. Construction du questionnaire

Notre questionnaire est un questionnaire psychologique permettant de quantifier les perceptions des chercheurs d'emploi. De ce fait, nous avons sollicité l'échelle de LIKERT comme modalités de réponses des différentes propositions comme suit :

Entièrement en désaccord =1

En désaccord =2

Sans opinion=3

En accord=4

Entièrement en accord=5

Ainsi, le questionnaire est constitué d'une série de propositions ou d'opinions auxquelles l'enquêté doit indiquer son degré d'acceptation ou de refus et ils sont tenus de ne donner qu'une seule réponse en entourant le numéro qui correspond à sa réponse (Tapia et Roussay, 1991). Le choix de l'échelle de LIKERT a été retenu au vu des multiples avantages qu'elle procure (Evola, 2013). On a en effet :

✓ Avantage des échelles de LIKERT

-premièrement, le travail de conception de l'instrument est moins laborieux ;

-deuxièmement, la fidélité et la validité de ces échelles sont plus faciles à évaluer. Raison pour laquelle cette échelle est largement utilisée.

✓ Désavantage

Ces échelles peuvent comprendre un grand nombre d'énoncés (parfois 20 à 25).

3.4.4. Présentation du questionnaire d'enquête

Le questionnaire de l'enquête est construit sur la base des hypothèses de recherche, des variables, des indicateurs et des modalités.

Notre questionnaire se présente comme suit :

Tableau 6: présentation du questionnaire de l'enquête

Rubriques	Indicateurs	Items
Rubrique1 : identification de l'enquête (é)	Sexe, âge, classe sociale des parents, option du baccalauréat, diplôme d'entrée au lycée technique	i, ii, iii, iv, v, vi
Rubrique3 : La capacité à communiquer avec les autres(CC)	- Information relative aux concours lancés -Utilisation des réseaux sociaux	CC1, CC2, CC3, CC4
Rubrique3 : la capacité à nouer des relations nouvelles(CN)	-l'entraide -l'adhésion à des associations	CN1, CN2, CN3, CN4
Rubrique4 : la capacité à travailler en équipe(CT)	- l'habilité à l'écoute -le soutien de proximité	CT1, CT2, CT3, CT4
Rubrique5 : la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants(PI)	-L'acquisition des connaissances professionnelles -Un partenariat négocié école/entreprises - Connaissance des emplois des BTP	PI1, PI2, PI3PI4, PI5, PI6, PI7, PI8, PI9, PI10

3.4.5. Administration du questionnaire

Pour l'administration de notre questionnaire, nous avons retenu « l'administration directe » dans la mesure où le répondant le remplit lui-même. Dans cette perspective, « *le questionnaire lui est alors remis à main propre par un enquêteur chargé de donner toutes les explications utiles* » (Quivy et Campenhoudt, 2006, p.171).

L'administration de notre questionnaire s'est déroulé en deux jours : le jeudi 28 avril 2016 et la vendredi 29 avril 2016 au LTN, avec l'aide de monsieur le chef service de l'orientation scolaire et d'une de mes collègues de promotion ce qui nous a facilité la tâche. Il nous accompagnait dans chacune des classes de terminale et demandait la permission d'administrer le questionnaire aux différents professeurs en salle de cour pour certaines classes d'une part. D'autres parts, les classes qui composaient les examens blancs, nous attendions simplement la pause qui séparait deux épreuves.

Les 169 questionnaires distribués ont été remplis sous notre stricte supervision et à tout moment, nous donnions d'amples explications lorsque surgissaient des difficultés de compréhension. Mais, en dépit de toutes les précautions que nous avons prises, certains élèves n'ont pas pu remplir tout le document. D'autres par contre, les filles en majorité, l'on remplit avec dextérité. Notons par ailleurs que nous avons reçu 5 questionnaires mal remplis suite à des erreurs détectées lors du dépouillement.

3.4.6. Difficultés rencontrées sur le terrain

Pendant la passation de notre questionnaire au LTN le 28 et 29 Avril 2016 , nous avons été victime de quelques difficultés qui nous semblent importants de relever. En effet, nous sommes arrivés en pleine 5ieme séquence qui sert par ailleurs d'examen blanc. Il fallait attendre la pause pour celles qui composaient encore dans lesdites journées. Pour celles qui avaient terminé, on entrait en classe accompagné du chef service de l'orientation, aidé par la suite par certains professeurs qui avaient jugé l'étude pertinente.

De plus, pour la récupération des questionnaires, il fallait davantage les convaincre de l'utilité de leur réponse pour la suite de la recherche. À la sortie de chaque classe, nous avons été interrogés sur le : « *comment faire même pour déposer nos dossiers dans vos projets structurants là ?* ». Mais au final, nous avons pu apporter des éléments de réponses quand c'était nécessaire surtout que nous étions bien là pour un objectif précis. Nous avons distribué au total

169 questionnaires, nous les avons tous récupérés avec l'aide très importante du chef service de l'orientation, d'une de mes camarade de promotion et de certains professeurs qui veillaient au grain.

3.5. MÉTHODE DE TRAITEMENT DES DONNÉES

La statistique descriptive et la statistique inférentielle ont été nos outils statistiques. La statistique descriptive fournit un sommaire simplifié ou codifié des données. Elle est utilisée pour présenter de façon la plus concise les données recueillies à partir d'un échantillon. Il sera question dans les pages suivantes, des distributions de fréquences. La statistique inférentielle sert quant à elle à évaluer les rapports qui existent entre les données obtenues à partir d'un échantillon. Elle permet de tester les hypothèses émises lors de la collecte des données. Il y a donc lieu de combiner les deux outils car le premier permet de décrire les données et le second permet de tirer des conclusions, de prendre des décisions à partir des hypothèses émises.

3.5.1 Le traitement des données

Compte tenu de la longueur de notre questionnaire et les impératifs de temps, nous avons estimé nécessaire de traiter nos données sur ordinateur. Car comme affirme De Landsheere (1976, p.303): « *Non seulement l'outil informatique facilite le travail et assure une haute précision, mais il augmente considérablement les possibilités du chercheur* ». Le traitement des données en lui-même s'est fait en plusieurs étapes :

- ✓ La codification des questions et le dépouillement
- ✓ L'exploitation des données et la production des tableaux à l'aide du logiciel SPSS (Statistical Package For Social Sciences)
- ✓ La production des graphiques à l'aide du logiciel EXCEL

3.5.2. L'outil de la statistique

Nous nous sommes servis des proportions et des fréquences. Elles ont facilité le regroupement des caractéristiques des différentes variables, leurs modalités et leur comparaison. Nous avons transformé les chiffres obtenus ou encore fréquences absolues en fréquences relatives ou pourcentages. Les fréquences relatives sont obtenues des

fréquences absolues par l'effectif total de l'échantillon réel, et on multiplie ensuite ce quotient par cent.

3.5.3. L'outil de la statistique inférentielle et justification du choix

Nous essayons de montrer la plausible relation qui existerait entre deux variables. Pour se faire, nous avons choisi les tests d'hypothèse, méthode généralement utilisée pour la vérification d'une hypothèse. Cette technique permet non seulement de manipuler une variable en vue d'obtenir ses effets sur une autre. C'est ce qui justifie le choix de l'outil d'analyse suivant : le coefficient de corrélation linéaire de Pearson.

Le test de corrélation de Pearson cherche à déterminer l'absence ou la présence d'une relation linéaire significative entre les variables. La corrélation est une quantification de la relation linéaire entre des variables continues.

Ces variables peuvent être : associées positivement ($r > 0$) ; associées négativement ($r < 0$) ; non associées ($r = 0$)

L'Hypothèse nulle signifie que les deux variables ne sont pas associées, qu'il n'y a pas de relation entre ces dernières ($r = 0$). Quant à L'hypothèse alternative qui est celle du chercheur, elle postule qu'il existe une relation linéaire entre les deux variables.

Formule du coefficient de corrélation de Pearson

$$r = \frac{COV(x, y)}{S_x S_y}$$

Interprétation du coefficient de corrélation de Pearson

Pour être interprété, le coefficient de corrélation doit être significatif (la valeur de p doit être plus petite que 0,05). Si le coefficient est non significatif, on considère qu'il est semblable à $r=0$. Par contre, lorsqu'il est significatif, le coefficient de corrélation donne deux informations importantes :

- **Le sens de la relation linéaire entre les deux variables** : Un coefficient de 1 indique une corrélation positive parfaite entre les deux variables. À l'inverse, un coefficient de - 1 indique une corrélation négative parfaite: lorsque la variable x augmente, la variable y diminue dans la même proportion. Un coefficient de 0 indique qu'il n'y a aucune relation entre les deux variables.

- **La force de la relation linéaire entre les deux variables** : Plus la valeur du coefficient est proche de + 1 ou de - 1, plus les deux variables sont associées fortement. Au contraire, plus le coefficient est près de 0, moins les variables partagent de covariance et donc, moins l'association est forte.

Au final, on peut résumer les différentes procédures d'interprétations sur le graphique suivant :

On peut démontrer que ce coefficient varie entre -1 et +1. Son interprétation est la suivante :

- si r est proche de 0, il n'y a pas de relation linéaire entre X et Y
- si r est proche de -1, il existe une forte relation linéaire négative entre X et Y
- si r est proche de 1, il existe une forte relation linéaire positive entre X et Y

Le **signe** de r indique donc le sens de la relation tandis que la valeur absolue de r indique l'**intensité** de la relation c'est-à-dire la capacité à prédire les valeurs de Y en fonctions de celles de X.

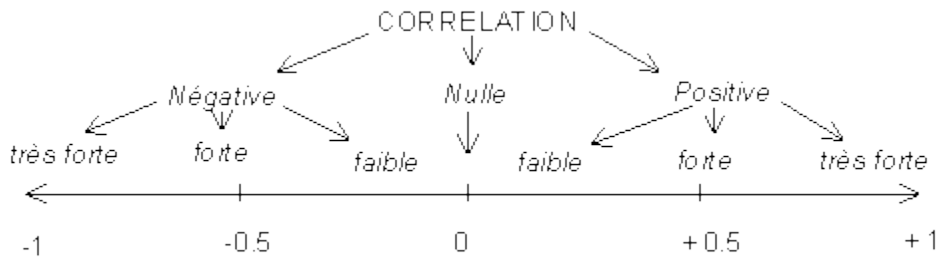


Figure 1 : Interprétation du coefficient de corrélation de Pearson

Source : www.sylvainlacroix.ca

3.5.4. Utilisation du coefficient de corrélation comme tests d'hypothèses

Il est question pour nous de voir comment utiliser le coefficient r pour valider une hypothèse ou pour invalider une hypothèse.

Démarche à suivre :

- ✓ **Étape 1** : énoncer clairement l'hypothèse alternative (H_a) et l'hypothèse nulle (H_0)
- ✓ **Étape 2** : Définir le seuil de significativité (les seuils de significativités les plus usités sont 1%, 2%, 5%, 10% etc.)

- ✓ **Étape 3** : définir le nombre de degré de liberté (nddl). dans le cas de ce test, $nddl=N-2$
- ✓ **Étape 4** : calculer le r :

$$r = \frac{COV(x,y)}{S_x S_y}$$

- ✓ **Étape 5 : la prise de décision**

Deux cas de figures peuvent se présenter dans cette prise de décision :

-La décision est prise en comparant la valeur calculée du coefficient de corrélation à une valeur interpolée donnée par une table. Elle est aussi appelée valeur critique du coefficient de corrélation .

a) si la **Rcritique**>**Rcalculé**, il n'existe pas de lien significatif entre les deux phénomènes étudiés. Autrement dit, on va retenir l'hypothèse (Ho).

b) si la **Rcritique**<**Rcalculé**, il existe des liens significatifs entre les phénomènes étudiés. Autrement dit, on va retenir l'hypothèse (Ha).

c) si **Rcritique** = **R calculé**, on ne peut pas conclure.

- la décision peut être prise en calculant **r** et en tenant compte de la probabilité **p**.

Cette probabilité doit être inférieure à 0,05 pour cent (5%).

Dans une recherche Scientifique, le chercheur a à sa disposition une panoplie de méthodes et de procédés lui permettant de mener à bien son étude. Nous avons décrit les différentes techniques utilisées au cours de l'enquête. L'importance de cette enquête ne sera mieux cernée qu'à partir de l'analyse et l'interprétation des données collectées sur le terrain qui seront fait dans la troisième partie de ce travail.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

Dans ce chapitre, nous nous attellerons à présenter les données recueillies sur le terrain en rapport avec nos variables. Ces données seront présentées dans des tableaux de valeurs numériques afin d'en assurer une meilleure lisibilité. Dans la même optique, des graphiques seront associés à certains tableaux. Le présent chapitre comporte trois volets :

- ✓ Identification des enquêtés ;
- ✓ Présentation des données se rapportant aux thèmes des hypothèses de recherche ;
- ✓ Vérification des hypothèses de recherche.

4.1 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

4.1.1 Résultats obtenus sur l'identification des sujets enquêtés

Pour une meilleure lisibilité de ces résultats, l'usage des tableaux et des graphiques nous semble plus approprié.

Tableau 7 : répartition des répondants selon le sexe

Sexe		
	Effectif	%
Masculin	147	89,63
Féminin	17	10,37
Total	164	100

Source : Résultats issus de l'enquête

À la lecture de ce tableau, 147 répondants sont de sexe masculin soit 89,63% et 17 seulement sont de sexe féminin soit 10,37%. Il apparaît que très peu de filles s'intéressent à l'enseignement technique. Mais, la proportion est sans cesse grandissante au fil des années selon les propos recueillis des censeurs lors du pré-test.

Tableau 8 : répartition des répondants selon l'âge

Âge	Effectif	%
15-19ans	65	39,63
20-24ans	93	56,71
25-29ans	6	3,66
Total	164	100

Source : Résultats issus de l'enquête

Le tableau ci-dessus indique que l'échantillon est constitué majoritairement de 93 répondants d'âgés de [20-24 ans], suivi de 65 répondants d'âgés entre [15-19 ans] et enfin de 6 répondants d'âgés entre [25-29ans].

L'âge moyen des enquêtés est de :

$$x = \frac{65 \times 17 + 93 \times 22 + 6 \times 27}{164} = 20,20 \text{ ans}$$

Ce résultat est donc inférieur aux données de l'EESI 2 (2011) qui indiquent que l'âge moyen des chômeurs est de 27,2 ans. Par conséquent, les répondants bénéficient encore d'une marge de manœuvre en ce qui concerne leur insertion socioprofessionnelle dans les projets structurants. Il s'agit d'une main d'œuvre encore jeune et sera qualifiée si elle est bien formée.

Tableau 9 : répartition des répondants selon la classe sociale du père

classe sociale du père	Effectif	%
Faible	35	21,34
Moyenne	105	64,02
Elevée	24	14,63
Total	164	100

Source : Résultats issus de l'enquête

À la lecture de ce tableau, il ressort que la majorité des répondants ont des pères de classe sociale moyenne (soit 64, 02%), contre 21,34% qui ont des pères de classe sociale faible et 14,63% seulement ayant des pères de classe sociale élevée. Les personnes originaires de classe sociales faibles et moyennes sont les plus touchées par le chômage. Ce qui confirme la thèse selon laquelle «*c'est un avantage permanent que de naître dans une famille ayant un statut social élevé. Cet avantage se manifeste (...) lors de l'obtention du premier emploi. Ce qui a pour la suite des effets durables sur la carrière d'une personne*»(Kelley, 1976, p.99).

En effet, un fils qui vient d'une famille d'un statut élevé obtient des ressources économiques dont il se sert pour acquérir une éducation et de l'équipement. Ce qui est impossible pour un fils dont le statut de la famille est moins élevé.

Tableau 10 : répartition des répondants selon la classe sociale de la mère

classe sociale de la mère		
	Effectif	%
Faible	66	40,24
Moyenne	73	44,51
Elevée	25	15,24
Total	164	100

Source : Résultats issus de l'enquête

Le tableau ci-dessus montre que 40,24% de répondants ont une mère de classe sociale faible contre 44,51% de classe sociale moyenne et 15,24% de classe sociale élevée. De même, il y a peu de répondants dont la mère est de classe sociale élevée. L'analyse de ces données montre comme précédemment que l'origine sociale des parents influence l'insertion professionnelle des enfants.

Tableau 11 : répartition des répondants selon l'option du Bacc

Option du Bacc		
	Effectif	pourcentage
CI	11	6,71
E	7	4,27
F1	8	4,88
F2	23	14,02
F3	18	10,98
F4 BA:	16	9,76
F4 BE:	15	9,15
F4 TP:	8	4,88
F5	11	6,71
F7	2	1,22
F8	5	3,05
GT	14	8,54
IS	6	3,66
MA	5	3,05
MEB	3	1,83
MEM	3	1,83
MHB	3	1,83
MISE	6	3,66
Total	164	100

Source : Résultats issus de l'enquête

À l'analyse de ce tableau, on observe que la filière F2 (électronique) est la plus représentée dans l'étude avec 14,02% contrairement aux filières F7 (biologie appliquée et biotechnologie) avec un pourcentage de 1,22%. De façon générale, ces résultats démontrent que les quotas ont presque été respectés eu égard à notre technique d'échantillonnage utilisée.

Tableau 12 : répartition des répondants selon le diplôme d'entrée au lycée technique

Diplôme d'entrée		
	Effectif	%
CAP	65	39,63
BEPC	73	44,51
PROBATOIRE:	26	15,85
Total	164	100

Source : Résultats issus de l'enquête

Le tableau ci-dessus montre que 44,51% de répondants sont entrés au LTN avec comme diplôme de base le BEPC contre 39,63% avec un CAP et 15,85% avec un probatoire de l'enseignement technique. Ces statistiques viennent simplement contredire les résultats obtenus en 2008 par Tadzong selon lesquels : «*le probatoire était en tête avec 54,2% contre 37,5% pour le CAP et seulement 8,3% pour le BEPC*» (Tadzong, 2008, p.60). Ce sont des résultats qui démontrent l'avancée notable de l'enseignement technique avec les débouchés importants des projets structurant.

Tableau 13 : répartition des répondants selon l'âge, l'option du Bacc et le sexe

Option du Bacc	Sexe	Age						Totaux	
		15-19 ans		20-24 ans		25-29 ans		eff	%
		eff	%	eff	%	eff	%		
F2	Masculin	5	3,05	17	10,36	1	0,61	23	14,02
	Féminin	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	5	3,05	17	10,36	1	0,61	23	14,02
F3	Masculin	7	4,26	10	6,08	1	0,62	18	10,96
	Féminin	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	7	4,26	10	6,08	1	0,62	18	10,96
F4 BA	Masculin	7	4,26	8	4,875	1	0,615	16	9,75
	Féminin	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	7	4,26	8	4,875	1	0,615	16	9,75
F5	Masculin	1	0,61	9	5,49	1	0,61	11	6,71
	Féminin	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	1	0,61	9	5,49	1	0,61	11	6,71
GT	Masculin	8	4,88	5	3,05	0	0	13	7,93
	Féminin	1	0,61	0	0	0	0	1	0,61
	Total	9	5,49	5	3,05	0	0	14	8,54
F8	Masculin	0	0	1	0,61	0	0	1	0,61
	Féminin	3	1,83	1	0,61	0	0	4	2,44
	Total	3	1,83	2	1,22	0	0	5	3,05
MA	Masculin	1	0,61	2	1,22	0	0	3	1,83
	Féminin	0	0	2	1,22	0	0	2	1,22
	Total	1	0,61	4	2,44	0	0	5	3,05
MEB	Masculin	0	0	3	1,83	0	0	3	1,83
	Féminin	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	0	0	3	1,83	0	0	3	1,83
F7	Masculin	0	0	1	0,61	0	0	1	0,61
	Féminin	0	0	1	0,61	0	0	1	0,61
	Total	0	0	2	1,22	0	0	2	1,22
CI	Masculin	1	0,61	2	1,22	1	0,61	4	2,44
	Féminin	4	2,44	3	1,83	0	0	7	4,27
	Total	5	3,05	5	3,05	1	0,61	11	6,71
F4 BE	Masculin	3	1,83	11	6,71	0	0	14	8,54
	Féminin	0	0	1	0,61	0	0	1	0,61
	Total	3	1,83	12	7,32	0	0	15	9,15
F4 TP	Masculin	3	1,83	3	1,83	1	0,61	7	4,27
	Féminin	1	0,61	0	0	0	0	1	0,61

	Total	4	2,44	3	1,83	1	0,61	8	4,88
F1	Masculin	6	3,66	2	1,22	0	0	8	4,88
	Féminin	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	6	3,66	2	1,22	0	0	8	4,88
E	Masculin	5	3,05	2	1,22	0	0	7	4,27
	Féminin	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	5	3,05	2	1,22	0	0	7	4,27
MISE	Masculin	2	1,22	4	2,44	0	0	6	3,66
	Féminin	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	2	1,22	4	2,44	0	0	6	3,66
MHB	Masculin	1	0,61	2	1,22	0	0	3	1,83
	Féminin	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	1	0,61	2	1,22	0	0	3	1,83
IS	Masculin	4	2,44	2	1,22	0	0	6	3,66
	Féminin	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	4	2,44	2	1,22	0	0	6	3,66
MEM	Masculin	2	1,22	1	0,61	0	0	3	1,83
	Féminin	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	2	1,22	1	0,61	0	0	3	1,83
Total général		65	39,64	93	56,71	6	3,65	164	100

Source : Résultats issus de l'enquête

Il ressort de cette distribution statistique que selon l'âge, c'est la tranche des 20-24ans qui est la plus représentée avec une proportion de 56,71% des répondants. D'après cette tranche d'âge, c'est la filière F2 qui est la mieux lotit a 10,36% des 14,02% représentant la filière sur la population entière. La filière CI est la mieux représentée en termes de filles avec un pourcentage de 4,27% des 6,71 % de la population totale.

Tableau 14 : répartition des répondants selon l'âge, le sexe et la classe sociale du père

Age	Sexe	Classe sociale du père							
		Faible		Moyenne		Elevée		Totaux	
		eff	%	eff	%	eff	%	eff	%
15-19ans	Masculin	17	10,36	30	18,29	9	5,5	56	34,15
	Féminin	0	0	7	4,27	2	1,22	9	5,49
	Total	17	10,36	37	22,56	11	6,72	65	39,64
20-24ans	Masculin	16	9,76	60	36,58	9	5,49	85	51,83
	Féminin	0	0	6	3,66	2	1,21	8	4,87
	Total	16	9,75	66	40,24	11	6,71	93	56,7
25-29ans	Masculin	2	1,22	2	1,22	2	1,22	6	3,66
	Féminin	0	0	0	0	0	0	0	0

	Total	2	1,22	2	1,22	2	1,22	6	3,66
Total général		35	21,33	105	64,02	24	14,65	164	100

Source : Résultats issus de l'enquête

Au regard de cette distribution statistique, on constate premièrement que tous les répondants ont un père issu de la classe moyenne. Ainsi, quelle que soit la tranche d'âge, on a 22,56% des 39,64% des répondants qui constitue les 15-19ans, 40,24% des 46,7% des répondants des 20-24 ans et enfin 1,22 % des 6,66% des 25-29ans. Deuxièmement, les statistiques montrent que la classe faible du père est celle qui prime après la classe moyenne suivie de près par la classe élevée. Au final, ces résultats prouvent que ces répondants pourront bénéficier des parcours différents selon l'origine sociale de leurs parents (Lopez et Thomas, 2006). En fait, à sexe, niveau et type de formation initiale donnée, l'origine sociale joue sur le degré de participation à l'emploi des enfants. C'est pour appuyer cela que (Lopez et Thomas, 2006, p.297) affirme : « *les parcours d'entrée dans la vie active varient sensiblement de l'origine sociale, appréhendée ici par la catégorie sociale du père* ».

Tableau 15 : répartition des répondants selon l'âge, le sexe et la classe sociale de la mère

		Classe sociale de la mère							
Age	Sexe	Faible		Moyenne		Elevée		Totaux	
		Eff	%	Eff	%	Eff	%	Total eff	Total%
15-19ans	Masculin	26	15,85	19	11,58	11	6,72	56	34,15
	Féminin	1	0,61	5	3,06	3	1,82	9	5,49
	Total	27	16,46	24	14,64	14	8,54	65	39,64
20-24ans	Masculin	35	21,34	40	24,38	10	6,095	85	51,82
	Féminin	2	1,17	6	3,72	0	0	8	4,89
	Total	37	22,56	46	28,1	10	6,095	93	56,71
25-29ans	Masculin	2	1,22	3	1,825	1	0,605	6	3,65
	Féminin	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total	2	1,22	3	1,825	1	0,605	6	3,65
Total général		66	40,24	73	44,52	25	15,24	164	100

Source : Résultats issus de l'enquête

D'après ce tableau statistique, on observe que les résultats sont tout à fait partagés quel que soit l'âge du répondant et de l'origine de sa mère. Par exemple, pour la tranche d'âge 15-19 ans, la mère fait partie de la classe faible (16,46% des 39,64% des répondants) suivie de près par la classe moyenne (14,64% des 39,64% des répondants) et enfin la classe élevée (8,54% des 39,64% des répondants). Par contre, pour les 20-24 ans, c'est la classe moyenne qui est privilégiée avec 28,1% des répondants des 56,71 % du total, suivie par la classe faible avec 22,56% des 56,71% des répondants et enfin la classe élevée avec 6,095%. Pour les 25-29 ans, les résultats sont presque les mêmes avec la classe moyenne en tête avec 1,825 % des 3,05% des répondants, ensuite la classe faible avec 1,22% et la classe élevée avec 0,605%. Sur les 17 filles interrogées, 11 (soit 64,7%) filles ont une mère issue de la classe moyenne, pour les autres classes nous enregistrons les mêmes proportions soient 17,65% des 17 filles.

Au final, nous pouvons effectuer les mêmes analyses que sur la distribution précédente. En effet, l'origine sociale d'un des parents peut avoir un impact sur le devenir de leurs progénitures malgré le fait que nous soyons dans enseignement technique. Ce sont des résultats peu surprenant pour la plupart quand on sait que : « *la prédominance des femmes parmi les chômeurs est plus accentuée en milieu urbain (68,3%) qu'en milieu rural (58,0%).* » (EESI, 2011, p.69)

4.1.2. présentation des données se rapportant aux thèmes des hypothèses de recherche

4.1.2.1. Résultats relatifs à la capacité à communiquer avec les autres(CC)

Tableau 16 : répartition des répondants relatifs aux items de la CC

	Entièrement en désaccord		En désaccord		Sans opinion		En accord		Entièrement en accord		Totaux	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
CC1	59	35,98	33	20,12	23	14,02	31	18,90	18	10,98	164	100
CC2	45	27,44	52	31,71	29	17,68	23	14,02	15	9,15	164	100
CC3	15	9,15	22	13,41	12	7,32	63	38,41	52	31,71	164	100
CC4	9	5,49	13	7,93	10	6,10	54	32,9	78	47,56	164	100
Moyenne totale	32	19,51	30	17,68	18	11,28	42	26,05	40	24,85	164	100

Source : Résultats issus de l'enquête

Item CCI : généralement, les concours lancés au Cameroun me sont communiqués par le bouche à oreille en lieu et place des consultations des annonces (TV, radio, journaux, internet, etc.)

Les résultats de l'enquête montrent que sur 164 enquêtés, 31 répondants (soit 18,90%) sont en accord avec le fait que les concours lancés au Cameroun leurs sont communiqués par le bouche à oreille en lieu et place des consultations des annonces; 33 (soit 20,12%) sont en désaccord ; 23 (14,02%) sont sans opinion ; 18 (soit 10,98%) sont entièrement en accord et 35,98% sont entièrement en désaccord. En somme, il y a plus de répondants qui pensent (59) que les concours lancés au Cameroun leurs sont communiqués par le bouche à oreille en lieu et place des consultations des annonces (TV, radio, journaux, internet, etc.).

Item CC2 : dans notre pays, les annonces de recrutement dans les entreprises publics, parapubliques et privées sont toujours publiées.

Il ressort que sur 164 enquêtés, 52 (soit 31,71%) sont en désaccord avec le fait que dans notre pays, les annonces de recrutement dans les entreprises publics, parapubliques et privées sont toujours publiées, 45 (soit 27,44%) sont entièrement en désaccord, 29 (soit 17,68%) sont sans opinion, 23 (soit 14,02%) sont en accord et 15 (soit 9,15%) sont entièrement d'accord. Ces résultats montrent donc sans équivoque que la plupart des répondants (59,15%) pensent que les annonces de recrutement dans les entreprises publics, parapubliques et privées sont toujours publiées, contre 23,17% qui pensent que le bouche à oreille est sans doute encore privilégié dans notre contexte.

Item CC3 : les réseaux sociaux comme (facebook, whatsapp etc.) me servent à tchatcher mais aussi à discuter des expériences des autres sur comment trouver un emploi

Il ressort des résultats de l'enquête que 38,41% des répondants sont en accord avec le fait que les réseaux sociaux comme (facebook, whatsapp etc.) leurs servent à tchatcher mais aussi à discuter des expériences des autres sur comment trouver un emploi, 31,71% sont entièrement d'accord, 9,15% des répondants sont entièrement en désaccord, 7,32% sont sans opinion et 13,41% sont en désaccord. Ces résultats montrent donc que la majorité des répondants (soit 70,12%) perçoivent les réseaux sociaux comme un outil de communication

et de partage d'expérience vécue des autres; tandis que 22,56% des répondants gardent la conception originelle des réseaux sociaux celle du <<tchatcher>>

Item CC4 : avec les multiples avantages des réseaux sociaux, il m'est désormais possible de publier des petites annonces de recherche d'emploi.

Les résultats de l'enquête montrent que sur 164 enquêtés, 78 des répondants (soit 47,56%) sont en accord avec le fait qu'avec les multiples avantages des réseaux sociaux, il est désormais possible de publier des petites annonces de recherche d'emploi, 10 répondants (soit 6,10%) sont sans opinion, 13 (soit 7,93%) sont en désaccord, 54 (soit 32,9%) sont entièrement en accord et 9 d'enquêtés (soit 5,49 %) sont entièrement en désaccord. Au total, 132 enquêtés (soit 80,46%) pensent que les réseaux sociaux offrent désormais la possibilité de poster des petites annonces concernant la recherche d'emploi, tandis que 32 enquêtés seulement (13,42%) ne partagent pas cet avis.

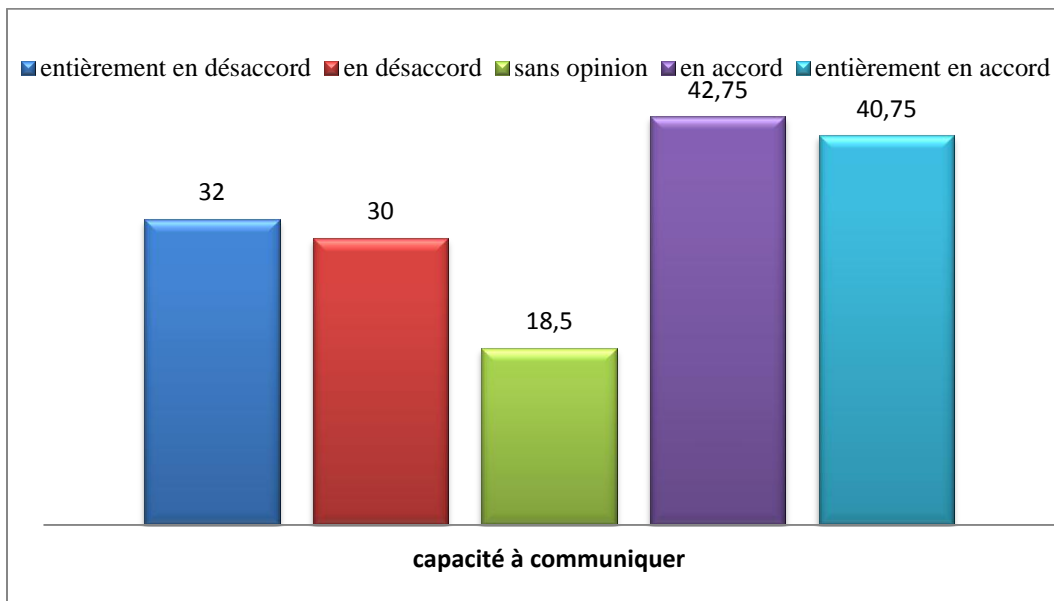


Figure2 : représentation de la moyenne des sujets ayant répondu pour la capacité à communiquer

Au regard de ce graphique, on constate que la majorité des répondants adopte la communication comme un outil essentiel pouvant favoriser la construction de leurs bien-être. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'une bonne partie des répondants (soit 42,75% et 40,75%) sont en accord et entièrement en accord que la capacité à communiquer pourrait être un levier important pour impulser l'insertion socioprofessionnelle. la capacité de communiquer efficacement est la compétence la plus importante pour réussir. C'est la raison pour laquelle Une communication efficace, claire et concise peut faire la différence entre le succès et la médiocrité tant sur le plan personnel que professionnel (Neyedley, n.d). De plus, selon l'académie d'Amiens, on y voit à travers la capacité à communiquer d'autres formes d'aptitudes incontournables qui viennent s'y greffer à celle-ci. On peut donc citer la capacité à diffuser de l'information, l'habilité à créer une atmosphère de coopération, la facilité à synthétiser et à vulgariser l'information etc.

4.1.2.2 Résultats relatifs à la capacité à nouer des relations nouvelles (CN)

Tableau 17 : répartition des répondants relatifs aux items de la (CN)

	Entièrement en désaccord		En désaccord		Sans opinion		En accord		Entièrement en accord		Totaux	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
CN1	11	6,71	16	9,76	17	10,37	55	33,54	65	39,63	164	100
CN2	33	20,12	64	39,02	16	9,76	38	23,17	13	7,93	164	100
CN3	5	3,05	27	16,46	18	10,98	80	48,78	34	20,73	164	100
CN4	9	5,49	7	4,27	9	5,49	59	35,98	80	48,78	164	100
Moyenne totale	14,5	8,84	28,5	17,3	15	9,15	58	35,36	48	29,2	164	100

Source : Résultats issus de l'enquête

Item CN1 : il est toujours bénéfique de s'inscrire à l'association des anciens élèves du lycée

Pour une bonne partie des répondants, 65 (soit 39,63%) sont entièrement en accord avec le fait qu'il est bénéfique de s'inscrire à l'association des anciens élèves du lycée, 55 (soit 33,54%) sont en accord, 16 (soit 9,76%) sont en désaccord, 11 (soit 6,71%) sont entièrement en désaccord et 17 (soit 10,37%) sont sans opinion. En somme, 73,17% des répondants estiment qu'il est toujours nécessaire de s'inscrire dans une association regroupant les anciens élèves du lycée contre 16,47% qui pensent que faire partir des associations de ce type ne sont pas bénéfique . Ce sont des organisations qui offrent des activités structurées dans le cadre

de groupes dont la mission est d'assister chaque membre à intégrer le marché du travail. Par ailleurs, ils approchent essentiellement le marché informel de l'emploi en exploitant leur réseau personnel (Azrin, 1970).

Item CN2 : je suis capable de trouver un emploi par mes propres efforts. L'adhésion aux associations des jeunes n'est pas nécessaire.

Les résultats ci-dessus montrent que 64 répondants (soit 39,02%) sont en désaccord avec le fait que seules les efforts propres suffisent pour trouver un emploi et donc l'adhésion à une quelconque association fût-elle celle des jeunes n'est pas nécessaire, 33 répondants (soit 20,12%) sont entièrement en désaccord, 16 enquêtés (soit 9,76%) sont sans opinion, 38 enquêtés (soit 27,13%) sont en accord et 13 enquêtés (soit 7,93%) sont entièrement en accord. Il ressort donc que 59,14% des répondants ne sont pas capables de trouver un emploi par leurs propres efforts et 31,1% des répondants estiment qu'une adhésion à des associations jeunes est nécessaire.

Item CN3 : je suis totalement réceptif à l'idée de pouvoir bénéficier de l'apport de mes parents pour trouver un emploi dans les projets structurants.

Il ressort du tableau ci-dessus que 80 enquêtés (soit 48,78%) sont en accord avec l'idée de recevoir un appui de leurs parents pour trouver un emploi dans les projets structurants, 34 enquêtés (soit 20,73%) sont entièrement en accord, 18 enquêtés (soit 10,98%) sont sans opinion, 27 répondants (soit 16,46) sont en désaccord et enfin 5 répondants (soit 3,05) sont entièrement en désaccord. En somme, 69,51% des répondants estiment être totalement réceptif à l'idée de pouvoir bénéficier de l'apport de leurs parents pour décrocher un emploi dans les projets structurants contre 19,51% des répondants qui compteraient sur leurs propres ressources.

Item CN4 : je dois solliciter les aînés académiques dans toute initiative nouvelle que je désire entreprendre en matière d'emploi.

Sur l'échantillon interrogé, 48,78% des répondants sont entièrement en accord avec le fait qu'il faille solliciter les aînés académiques avant toute initiative nouvelle en matière d'emploi, 35,98% sont en accord, 4,27% sont en désaccord, 5,49% sont sans opinion, et 5,49% sont entièrement en désaccord. Donc, pour la majorité des répondants interrogés

(soit 84,76%) estiment que la sollicitation des aînés académiques avant toute initiative nouvelle en matière d'emploi est louable contre 9,76% qui ne le partagent pas.

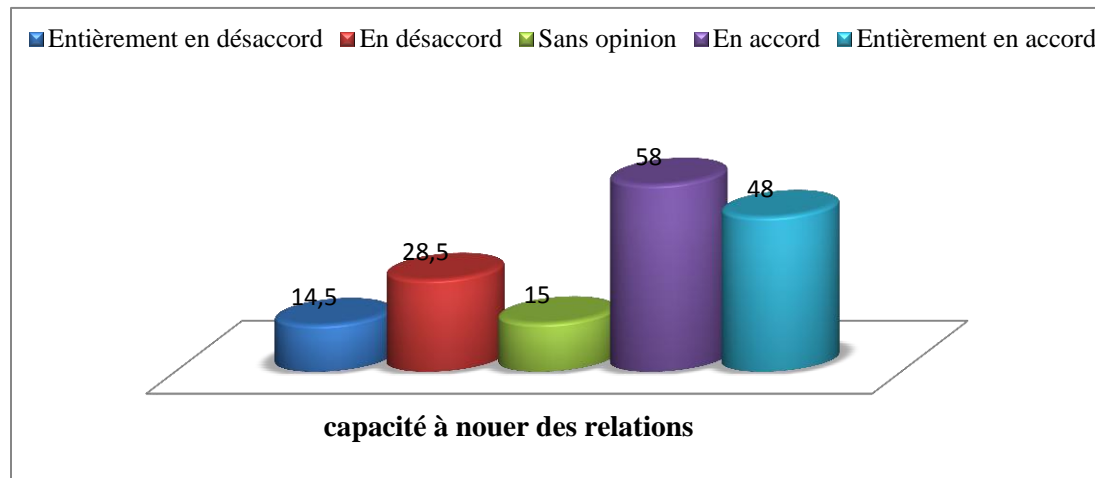


Figure3 : représentation de la moyenne des sujets ayant répondu pour la capacité à nouer des relations nouvelles

On observe sur ce graphique que la moyenne des répondants est au moins en accord que la capacité à nouer des relations est un enjeu majeur de notre savoir-être social. A cet effet, il faut tenir compte des réseaux relationnels pour impulser un processus d'insertion serein de la part des chercheurs d'emploi.

4.1.2.3 Résultats obtenus relativement à la capacité à travailler en équipe (CT)

Tableau 18:répartition des répondants relatifs aux items de la (CT)

	Entièrement en désaccord		En désaccord		Sans opinion		En accord		Entièrement en accord		Totaux	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
CT1	5	3,05	8	4,88	12	7,32	77	46,95	62	37,80	164	100
CT2	5	3,05	23	14,02	29	17,68	62	37,80	45	27,44	164	100
CT3	6	3,66	11	6,71	12	7,32	62	37,80	73	44,51	164	100
CT4	4	2,44	14	8,54	17	10,37	61	37,20	68	41,46	164	100
Moyenne totale	5	3,05	14	8,53	17	10,67	65,5	39,93	62	37,80	164	100

Source : Résultats issus de l'enquête

Item CT1 : dans un chantier de construction, je me dois de tenir compte des avis des autres lorsque je me sens en difficultés

Il ressort des résultats de l'enquête que 46,95% des répondants sont en accord avec le fait que nous devons tenir compte de l'avis des autres lorsqu'on se sent en difficultés, 37,80% sont entièrement en accord, 3,05% des répondants sont entièrement en désaccord, 7,32% sont sans opinion et 4,88% sont en désaccord. Ces résultats montrent donc que la majorité des répondants (soit 84,75%) perçoivent que la prise en compte de l'avis des autres est primordial lorsqu'on se sent en difficultés dans un chantier de construction; tandis que 10,37% les répondants ne le perçoivent pas de cette façon.

Item CT2 : dans notre environnement, il est rare de voir des chefs chantier qui soient sensibles aux problèmes des manœuvres en difficultés.

Sur l'échantillon interrogé, 37,80% des enquêtés sont en accord avec le fait qu'il soit rare de voir des chefs chantier sensibles aux problèmes des manœuvres en difficultés, 27,44% sont entièrement en accord, 14,02% sont en désaccord, 17,68% sont sans opinion, et 3,05% sont entièrement en désaccord. Donc, pour la majorité des enquêtés interrogés (soit 65,24%), il est rare de voir des chefs chantier qui soient sensibles aux problèmes des manœuvres en difficultés, et 17,07% des enquêtés désapprouvent cette assertion.

Item CT3 : en tant que chef chantier, je devrais manifester un grand intérêt à défendre les droits de mes employés

Il ressort de cette distribution que 44,51% des répondants sont entièrement en accord avec le fait que les chefs chantier devraient manifester un grand intérêt à défendre les droits de leurs employés, 37,80% sont en accord, 3,66% des répondants sont entièrement en désaccord, 7,32% sont sans opinion et 6,71% sont en désaccord. Ces résultats montrent donc que la majorité des enquêtés (soit 82,31%) partagent le fait qu'il puisse exister un grand intérêt pour les droits des employés de la part des chefs chantier; tandis que 10,37% pensent que cela n'est nécessaire.

Item CT4 : lorsqu' il y a des mécontentements entre les employés dans un chantier, je me dois de servir de guide aux autres par mon attitude.

Cette distribution statistique montre que 68(soit 41,46%) des répondants sont entièrement en accord avec le fait lorsqu' il y a des mécontentements entre les employés dans un chantier, nous devons servir de guide aux autres par notre attitude, 37,20% des répondants sont en accord, 8,54% sont en désaccord, 10,37% sont sans opinion et 2,44% sont entièrement en désaccord. Ainsi, la majorité des répondants (soit 78,66%) pensent que nous devons servir de guide aux autres par notre attitude lors des mécontentements entre les employés dans un chantier, contre 10,98% seulement qui pensent le contraire.

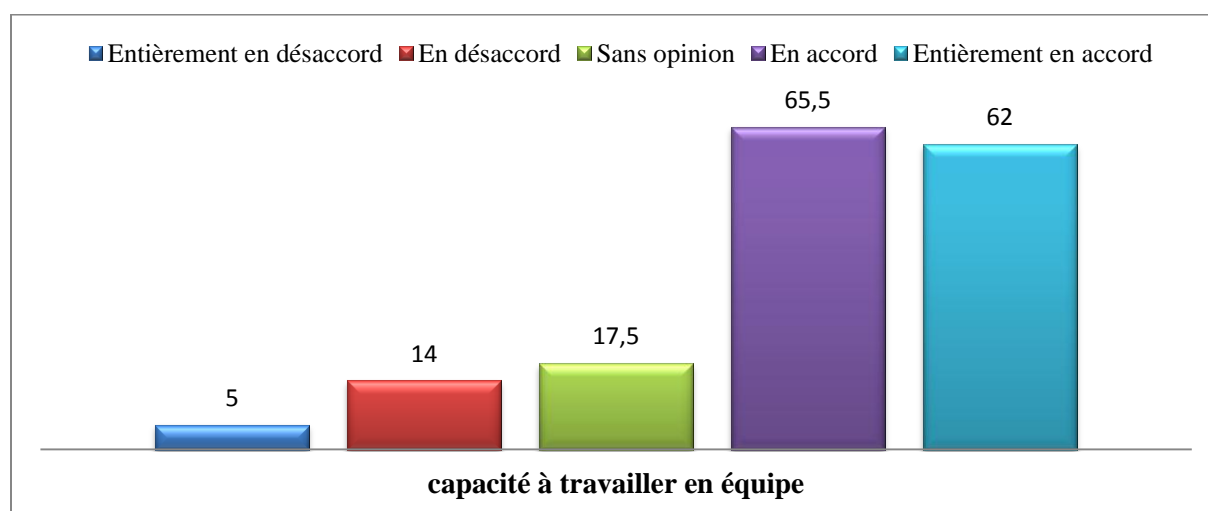


Figure 4 : représentation de la moyenne des sujets ayant répondu pour la Capacité à travailler en équipe

Ce graphique vient confirmer les résultats obtenus au niveau de chaque item. Il s'agit pour la cause de constater que les répondants accordent une large importance au travail en équipe. Ce résultat est d'autant plus important que les enquêtés sont des futurs techniciens ou ingénieurs dans leurs domaines respectifs. C'est cette volonté qui les pousse sans doute à privilégier très tôt le travail en équipe. Le travail d'équipe peut nous amener à travailler dans différentes situations : seul, avec un partenaire, dans une équipe ou dans un poste de direction. Dans de nombreux milieux de travail et dans la vie de tous les jours, il est essentiel de détenir de bonnes compétences en matière de travail d'équipe (immigration Canada, 2013).

4.1.2.4 Résultats relatifs à la possibilité d’insertion dans les projets structurants

Tableau 19:répartition des répondants selon les items de la possibilité d’insertion(PI)

	Entièrement en désaccord		En désaccord		Sans opinion		En accord		Entièrement en accord		Totaux	
	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%	Eff	%
PI1	10	6,10	18	10,98	40	24,39	68	41,46	28	17,07	164	100
PI2	8	4,88	4	2,44	5	3,05	41	25,00	106	64,63	164	100
PI3	14	8,54	36	21,95	27	16,46	45	27,44	42	25,61	164	100
PI4	24	14,63	39	23,78	30	18,29	51	31,10	20	12,20	164	100
PI5	12	7,32	54	32,93	18	10,98	47	28,66	33	20,12	164	100
PI6	8	4,88	18	10,98	24	14,63	56	34,15	58	35,37	164	100
PI7	12	7,32	27	16,46	16	9,76	51	31,10	58	35,37	164	100
PI8	4	2,44	6	3,66	5	3,05	48	29,27	101	61,59	164	100
PI9	22	13,41	14	8,54	6	3,66	43	26,22	79	48,17	164	100
PI10	6	3,66	4	2,44	3	1,83	37	22,56	114	69,51	164	100
Moyenne totale	12	7,31	22	13,41	17,4	10,61	48,7	29,69	63,9	38,96	164	100

Source : Résultats issus de l’enquête

Item PI1 : les projets structurants sont constitués des métiers exigeants, avec de nombreux imprévus (intempéries, retards de chantiers, etc.)

Il ressort de cette distribution statistique que 68(soit 41,46%) répondants sont en accord sur le fait que les projets structurants sont constitués des métiers exigeants, 28(soit 17,07%) répondants sont entièrement en accord avec cette vision. Par contre, 18(soit10, 98%) répondants sont en désaccord et 10(soit 6,10%) le sont entièrement. On note à cet effet que près du quart 40(soit 24,39%) répondants sont sans opinion. Cela dénotant ainsi le manque d’information de cette proportion par rapport aux emplois des projets structurants. Au total, la majorité 58,53% est bien informée sur l’exigence que peut représenter les métiers des projets structurants.

Item PI2 : on ne travaille jamais tout seul dans un chantier : on fait partie d’une équipe, où il faut savoir reconnaître et respecter le travail de l’autre !

Les résultats issus de cette enquête montre qu’ une large proportion des répondants 106(soit 64,63%) est entièrement en accord qu’ on ne travaille jamais tout seul dans un chantier et on doit être capable de savoir reconnaître et respecter le travail des autres. 41(25%) répondants sont en accord avec cette assertion mais une infime proportion de cette population est à la fois en

désaccord(soit 2,44%) et l'autre (soit 8,44%) sont entièrement en désaccord. 5(soit 3,05%) répondants ont préféré ne pas donner leurs opinion.

Item PI3 : les grands chantiers offrent une vraie chance à ceux qui veulent créer leur propre entreprise

Au regard des résultats obtenus sur cet item, on constate que les avis sont très partagés entre les répondants. On remarque à cet effet que 45(soit 27,44) répondants sont en accord que les grands chantiers offrent une vraie chance à ceux qui veulent créer leur propre entreprise, 42(soit 25,61%) sont entièrement en accord avec cette affirmation, 36(soit 21,95%) répondants sont en désaccord et 14(8,54%) répondants sont entièrement en désaccord, 16,46% sont sans opinion. En somme, une majorité relative de 53,05 % approuvent que les grands chantiers offrent une vraie chance à ceux qui veulent créer leur propre entreprise contre 30,49%.

Item PI4 : Les professions du BTP ne concernent que la construction et l'entretien des équipements immobiliers (habitations, écoles, hôpitaux, usines, etc.)

De cette distribution statistique, il ressort que 51(31,10%) enquêtés sont en accord avec le fait que Les professions du BTP ne concernent que la construction et l'entretien des équipements immobiliers (habitations, écoles, hôpitaux, usines, etc.), 39(soit 23,78%) enquêtés sont en désaccord ,20(soit 12,20%) enquêtés sont en entièrement en accord 12(soit 7,32%) enquêtés sont en entièrement en désaccord et 18(soit 10,98%) sont sans opinion. Au final, on enregistre une proportion de 43,3% de la population qui n'a pas un avis fixe par rapport aux professions du BTP contre 31,1% qui exprime un avis contraire.

Item PI5 : En choisissant cette filière, je connaissais les tâches et les difficultés liées aux métiers.

Les résultats ci-dessus montrent que 54 répondants (soit 32,93%) sont en désaccord avec le fait qu'en choisissant leur filière, il connaissait les tâches et les difficultés liées aux métiers. , 12 répondants (soit 7,32%) sont entièrement en désaccord, 18 répondants (soit 10,98%) sont sans opinion, 47 répondants (soit 28,66%) sont en accord et 33 répondants (soit 20,12%) sont entièrement en accord. Il ressort donc que 48,78% des répondants en choisissant leur filière,

connaissais les tâches et les difficultés liées aux métiers par contre 40,25% des répondants n'en savaient rien des difficultés liées aux métiers de leurs filières.

Item PI6 : la plupart des projets structurants sont du domaine des BTP et m'offre beaucoup de chance pour un emploi.

Les résultats issus du tableau ci-dessus montre 58 (soit 35,37%) des enquêtés sont entièrement en accord avec le fait que la plupart des projets structurants sont du domaine des BTP et leur offrent beaucoup de chance pour un emploi , 56 (soit 34,15%) sont totalement en accord , 8 (soit 4,88%) sont entièrement en désaccord, 18(soit 10,98%) sont en désaccord et 24 (soit 14,63%) sont sans opinion. En somme, 69,52% des répondants estiment que la plupart des projets structurants sont du domaine des BTP et leur offrent beaucoup de chance pour un emploi contre 15,86% qui pensent le contraire.

Item PI7 : le niveau de connaissance théorique enseigné dans l'enseignement technique et professionnel, nous prépare mieux à l'emploi.

Les résultats issus du tableau ci-dessus montre que 58(soit 35,37%) des enquêtés estiment être entièrement en accord avec le fait que le niveau de connaissance théorique enseigné dans l'enseignement technique et professionnel, leur prépare mieux à l'emploi, 51(soit 31,10 %) sont en accord, 27(soit 16,46%) sont en désaccord, 12(soit 7,32%) sont entièrement en désaccord , enfin 16(soit 9,76%) sont sans opinion. Au total, on constate que 66,67% des répondants approuvent que le niveau de connaissance théorique enseigné dans l'enseignement technique et professionnel, leur prépare mieux à l'emploi, contre 23,78% qui ne partagent pas cet avis.

Item PI8 : les séances de travaux pratiques occupent une place importante dans notre programme de formation.

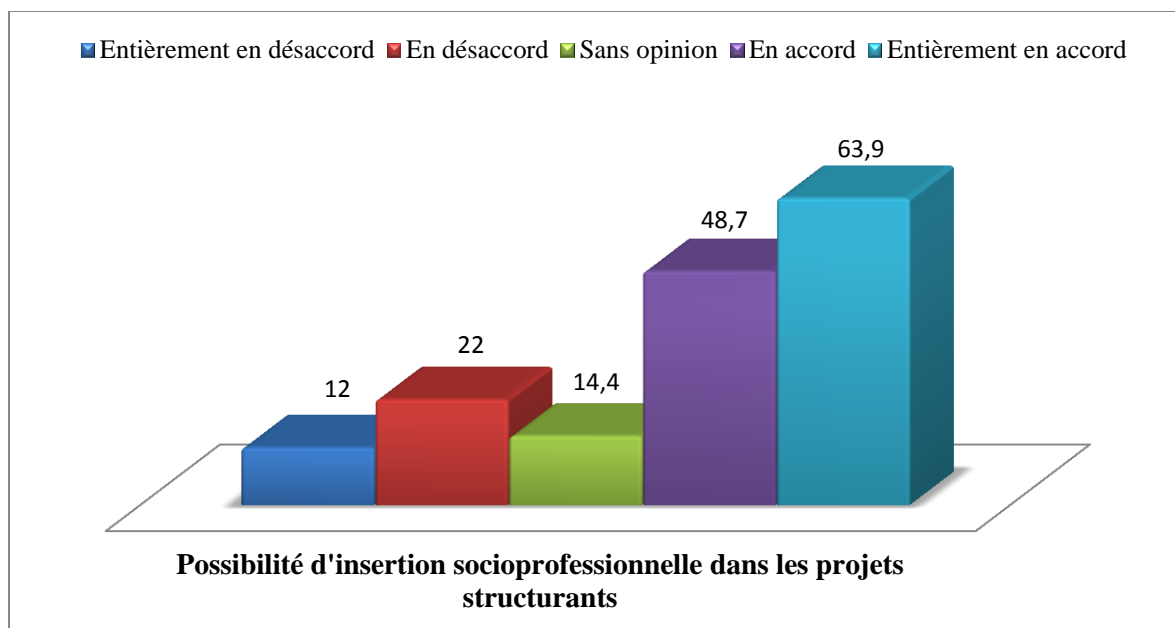
A partir des résultats obtenus de cet item, on observe que les répondants a plus de la majorité 101(soit 61,59%) sont en accord avec le fait que les séances de travaux pratiques occupent une place importante dans notre programme de formation. Une minorité (soit 6,1%) ne partage pas cette assertion.

Item PI9 : durant notre parcours scolaire, nous avons effectué des descentes dans les entreprise avec les conseillers d'orientation.

Sur l'échantillon interrogé, 48,17% des enquêtés sont entièrement en accord avec le fait que durant leur parcours scolaire, ils aient effectué des descentes dans les entreprise avec les conseillers d'orientation., 26,22% sont en accord, 8,54% sont en désaccord 3,66% sont sans opinion, et 13,41% sont entièrement en désaccord. Donc, pour la majorité des interrogés (soit 74,39%) ils ont effectué des descentes dans les entreprise avec les conseillers d'orientation , et 21,54% affirment n'avoir pas effectué des descentes en entreprises avec les Co.

Item PI10 : les stages effectués en entreprise sont une occasion de compléter nos connaissances pratiques.

Les résultats de cette distribution statistique montrent que 114(soit 69,51%) des répondants sont entièrement en accord avec le fait que les stages effectués en entreprise sont une occasion de compléter leurs connaissances pratiques, 37(soit 22,56%) sont en accord, 4(soit 2,44%) sont en désaccord, 6(soit 3,66%) sont entièrement en désaccord et 3(soit 1,83%) sont sans opinion. Au total, 151(soit 92,07%) des répondants estiment que les stages effectués sont une occasion unique de compléter leurs connaissances pratiques contre 6,1% qui ne partagent pas cet avis. Ce résultat est en conformité avec les travaux de (Tadzong, 2008, p.16) : « *les stages en entreprise constitue un facteur favorable à l'employabilité et à l'insertion professionnelle des jeunes diplômés de l'ETP* ».



Source : Résultats issus de l'enquête

Figure 5 : représentation de la moyenne des sujets ayant répondu pour la possibilité d'insertion

La lecture de ce graphique nous renseigne que la majorité des répondants sont en accord avec les items constituant la possibilité d'insertion socioprofessionnelle dans les projets structurants. L'autre regard qui transparait de ce graphique est que, la possibilité d'insertion est partagée par 68,85% des répondants comme étant une nécessité pour d'intégrer le marché de l'emploi des projets structurants.

Tableau 20: récapitulatif des moyennes et des écarts- types des items

	Moyenne	Minimum	Maximum	Ecart-type
CC1	2,49	1	5	1,42
CC2	2,46	1	5	1,28
CC3	3,73	1	5	1,28
CC4	4,09	1	5	1,16
Total CC	12,77	4	20	2,87
CN1	3,90	1	5	1,22
CN2	2,60	1	5	1,26
CN3	3,68	1	5	1,07
CN4	4,18	1	5	1,09
Total CN	14,35	4	20	2,47

CT1	4,12	1	5	0,96
CT2	3,73	1	5	1,10
CT3	4,15	1	5	1,02
CT4	4,07	1	5	1,04
Total CT	16,05	4	20	2,85
PI1	3,52	1	5	1,09
PI2	4,44	1	5	1,00
PI3	3,40	1	5	1,31
PI4	3,03	1	6	1,29
PI5	3,24	1	5	1,29
PI6	3,90	1	15	1,45
PI7	3,71	1	5	1,30
PI8	4,44	1	5	0,91
PI9	3,87	1	5	1,44
PI10	4,52	1	5	0,94
Total PI	38,09	10	50	6,28

Source : logiciel spss

L'observation de ce tableau montre que l'échelle de Likert utilisée pour chaque item a un minimum (1) et un maximum(5) de réponses sur la graduation choisie. On constate donc que chaque totaux de variable nous donne (4) en minimum et (20) en maximum. De plus, au niveau des moyennes, elles sont croissantes. En comparant ces moyennes, on constate qu'elle est plus importante pour la possibilité d'insertion et moins importante pour la capacité à communiquer. En ce qui concerne la dispersion de la population, les répondants sont plus disperses en ce qui concerne la possibilité d'insertion et l'est pour la capacité à nouer des relations nouvelles. Pour cela nous allons déterminer les coefficients de variations de la population par rapport à chaque variable.

Tableau 21: récapitulatif des coefficients de variation, des moyennes et des écarts-types de chaque variable

	Capacité à communiquer(CC)	Capacité à nouer des relations(CN)	Capacité à travailler en équipe(CT)	Possibilité d'insertion(PI)
Moyenne	12,77	14,35	16,05	38,09
Ecart-type	2,87	2,47	2,85	6,28
Coefficient de variation(CV)	0,225	0,172	0,177	0,165

Source : Logicielspss

Avec $CV = \frac{\text{ecart-type}}{\text{moyenne}}$

De façon général, le coefficient de variation (soit 0,165) de la (PI) est le plus faible des autres calculés .par conséquent, malgré une dispersion absolue plus grande, les réponses obtenues aux items sont plus homogènes dans la (PI). Par contre, en comparant les trois autres entre eux, on constate que les résultats ne sont pas conformes al homogénéité ci-dessus enregistrée. Par exemple, la CN enregistre le plus faible des CV avec 0,172 mais n'a ni la moyenne la plus grande, ni l'écart-type le plus absolu. Les réponses obtenues aux items sont plus hétérogènes dans la (CN).

Tableau22 : Matrice des coefficients de corrélation entre les totaux des scores

	Total CC	Total CN	Total CT	Total PI
TotalCC	1,00			
Total CN	0,27	1,00		
Total CT	0,28	0,32	1,00	
Total PI	0,26	0,48	0,58	1,00

Source : Logiciel spss

Le tableau ci-dessus présente les corrélations entre les différents variables indépendantes du questionnaire et la variable dépendante (PI)

4.2. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Suite à la présentation des résultats de notre recherche, il est question actuellement de la vérification de nos hypothèses de recherche. Il s'agit en fait de vérifier, à l'aide du test du coefficient de corrélation linéaire de PEARSON, la relation entre les variables indépendantes et la variable dépendante de nos trois hypothèses de recherche suivantes :

HR₁ : la capacité à communiquer avec les autres influence la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.

HR₂ : la capacité à nouer des relations nouvelles influence la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.

HR₃ : la capacité à travailler en équipe influence la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.

4.2.1. Vérification de la première hypothèse (HR₁)

Étape 1 : Formulation des hypothèses statistiques

H_a : il existe un lien significatif entre la capacité à communiquer avec les autres et la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.

H₀ : il n'existe pas de lien significatif entre la capacité à communiquer avec les autres et la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.

Étape 2 : Détermination du seuil de signification

Le seuil de signification retenu pour ce test est $\alpha=0,05$ soit 5%. Ce qui signifie que nous tolérons une marge d'erreur de 5%, ainsi, lors de la prise de décision nous avons la possibilité de nous tromper 5 fois sur 100.

Étape 3 : Calcul du nombre de degré de liberté (nddl)

$$Nddl = v = N - 2 = 164 - 2 = 162$$

Étape 4 : calcul du coefficient r de Bravais-Pearson.

$$R_{(x,y)} = \frac{cov(x,y)}{\sigma_x \times \sigma_y} \quad \text{avec} \quad cov(x,y) = \frac{\sum (xi - mx)(yi - my)}{n}$$

Tableau 23 : matrice de corrélation entre les items du CC et la PI

	CC1	CC2	CC3	CC4	Total CC	Total PI
CC1	1,00					
CC2	0,22	1,00				
CC3	-0,12	-0,00	1,00			
CC4	-0,10	0,00	0,56	1,00		
total cc	0,50	0,55	0,60	0,60	1,00	
TotalPI	-0,17	0,06	0,37	0,38	0,26	1,00

Les valeurs en surbrillance : les corrélations sont significatives a $p < 0.05$

Source : Logiciel spss

Étape 5 : Prise de décision

Tableau 24: corrélation et niveaux de significativité entre les items du CC et le score total de la PI

		CC1	CC2	CC3	CC4	TOTAL CC
Total PI	Coefficient de corrélation de Pearson(R_{cc})	-0,17	0,06	0,37	0,38	0,26
	Significativité bilatérale	$P < 0.05$	$P > 0.05$	$P < 0.05$	$P < 0.05$	$P < 0.05$

Les valeurs en surbrillance : les corrélations sont significatives a $p < 0.05$

Source : Logiciel spss

Avec un $n_{ddl} = 162$ au seuil $\alpha = 5\%$, on a la valeur critique R_{crit} qui est $R_{crit} = 0,1946$. Ainsi, $R_{cal} = 0,26 > R_{crit} = 0,1946$. Alors, H_a est acceptée et H_o est rejetée et donc, l'hypothèse de recherche HR_1 est confirmée selon laquelle : « *il existe un lien significatif entre la capacité à communiquer avec les autres et la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants* ».

Interprétation : La corrélation entre *la capacité à communiquer et la possibilité d'insertion* est significative ($r = 0,26 ; p < 0,05$). Il s'agit ici d'un lien qui peut être interprété sur deux points :

- le sens de la corrélation : le lien qui existe entre *la capacité à communiquer avec les autres et la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets*

structurants est positif. Autrement dit, les deux variables évoluent dans le même sens : lorsque la *capacité à communiquer avec les autres* augmente, et la *possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants* augmente aussi. Par ailleurs, si un individu ne se préoccupe pas de construire une relation de communication avec les autres, les possibilités d'insertion socioprofessionnelle qui s'offriraient à lui seront aussi faibles.

- la force de la corrélation : une corrélation de 0,26 est une corrélation positive mais faible.

Conclusion : au regard du test effectué, nous pouvons affirmer avec le risque de nous tromper dans 5% des cas que la capacité à communiquer avec les autres détermine la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.

4.2.2 Vérification de la première hypothèse (HR₂)

Étape 1 : Formulation des hypothèses statistiques

Ha : il existe un lien significatif entre la capacité à nouer des relations nouvelles et la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.

H0: il n'existe pas de lien significatif entre la capacité à nouer des relations nouvelles et la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.

Étape 2 : Détermination du seuil de signification

Le seuil de signification retenu pour ce test est $\alpha=0,05$ soit 5%. Ce qui signifie que nous tolérons une marge d'erreur de 5%, ainsi, lors de la prise de décision nous avons la possibilité de nous tromper 5 fois sur 100.

Étape 3 : Calcul du nombre de degré de liberté (nddl)

$$Nddl = v = N - 2 = 164 - 2 = 162$$

Étape 4 : calcul du coefficient r de Bravais-Pearson.

$$R(x, y) = \frac{cov(x, y)}{\sigma_x \times \sigma_y} \quad \text{avec} \quad cov(x, y) = \frac{\sum (x_i - mx)(y_i - my)}{n}$$

Tableau 25 : Matrice de corrélation entre les items du CN et la PI

	CN1	CN2	CN3	CN4	Total CN	Total PI
CN1	1,00					
CN2	-0,31	1,00				
CN3	0,34	-0,17	1,00			
CN4	0,45	-0,23	0,27	1,00		
Total CN	0,68	0,19	0,64	0,66	1,00	
Total PI	0,43	-0,16	0,31	0,50	0,48	1,00

Les valeurs en surbrillance : les corrélations sont significatives à $p < 0.05$

Source : Logiciel spss

Étape 5 : Prise de décision

Tableau 26 : corrélation et niveaux de significativité entre les items du CN et le score total de la PI

		CN1	CN2	CN3	CN4	TOTAL CN
Total PI	Coefficient de corrélation de Pearson (R_{cc})	0,43	-0,16	0,31	0,50	0,48
	Significativité bilatérale	$P < 0.05$	$P < 0.05$	$P < 0.05$	$P < 0.05$	$P < 0.05$

Les valeurs en surbrillance : les corrélations sont significatives à $p < 0.05$

Source : Logiciel spss

Avec un $n_{ddl} = 162$ au seuil $\alpha = 5\%$, on a la valeur critique R_{crit} qui est $R_{crit} = 0,1946$. Ainsi, $R_{cal} = 0,48 > R_{crit} = 0,1946$. Alors, H_a est acceptée et H_o est rejetée et donc, l'hypothèse de recherche HR_2 est confirmée selon laquelle : « *il existe un lien significatif entre la capacité à nouer des relations nouvelles et la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants* ».

Interprétation : La corrélation entre *la capacité à nouer des relations nouvelles et la possibilité d'insertion* est significative ($r = 0,48 ; p < 0.05$). Il s'agit ici d'un lien qui peut être interprété sur deux points :

- le sens de la corrélation : le lien qui existe entre *la capacité à nouer des relations nouvelles* et *la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants* est positif. Autrement dit, les deux variables évoluent dans le même sens : *si la capacité à nouer des relations nouvelles augmente, la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants* augmente aussi. Par ailleurs, un individu qui ne se construit pas un réseau relationnel solide, les possibilités d'insertion socioprofessionnelle qui s'offriront à lui seront aussi faibles.

- la force de la corrélation : une corrélation de 0,48 est une corrélation positive mais faible.

Conclusion : au regard du test effectué, nous pouvons affirmer avec le risque de nous tromper dans 5% des cas que la capacité à nouer des relations nouvelles détermine la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.

4.2.3 Vérification de la première hypothèse (HR₃)

Étape 1 : Formulation des hypothèses statistiques

Ha : il existe un lien significatif entre la capacité à travailler en équipe et la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.

H0: il n'existe pas de lien significatif entre la capacité à travailler en équipe et la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.

Étape 2 : Détermination du seuil de signification

Le seuil de signification retenu pour ce test est $\alpha=0,05$ soit 5%. Ce qui signifie que nous tolérons une marge d'erreur de 5%, ainsi, lors de la prise de décision nous avons la possibilité de nous tromper 5 fois sur 100.

Étape 3 : Calcul du nombre de degré de liberté (nddl)

$$\text{Nddl} = v = N - 2 = 164 - 2 = 162$$

Étape 4 : calcul du coefficient r de Bravais-Pearson.

$$R(x, y) = \frac{\text{cov}(x, y)}{\sigma_x \times \sigma_y} \quad \text{avec} \quad \text{cov}(x, y) = \frac{1}{n} \sum_i (x_i - m_x)(y_i - m_y)$$

Tableau 27 : matrice de corrélation entre les items du CT et la PI

	CT1	CT2	CT3	CT4	Total CT	Total PI
CT1	1,00					
CT2	0,17	1,00	0,27			
CT3	0,46	0,27	1,00			
CT4	0,39	0,15	0,42	1,00		
Total CT	0,71	0,59	0,77	0,70	1,00	
Total PI	0,43	0,27	0,52	0,40	0,58	1,00

Les valeurs en surbrillance : les corrélations sont significatives a $p < 0.05$

Source : Logiciel spss

Étape 5 : Prise de décision

Tableau 28 : corrélation et niveaux de significativité entre les items du CT et le score total de la PI

		CT1	CT2	CT3	CT4	Total CT
Total PI	Coefficient de corrélation de Pearson(R_{cc})	0,43	0,27	0,52	0,40	0,58
	Significativité bilatérale	P<0.05	P<0.05	P<0.05	P<0.05	P<0.05

Les valeurs en surbrillance : les corrélations sont significatives a $p < 0.05$

Source : Logicielspss

Avec un $nddl = 162$ au seuil $\alpha = 5\%$, on a la valeur critique R_{crit} qui est $R_{crit} = 0,1946$. Ainsi, $R_{cal} = 0,58 > R_{crit} = 0,1946$. Alors, H_a est acceptée et H_o est rejetée et donc, l'hypothèse de recherche HR_3 est confirmée selon laquelle : « *il existe un lien significatif entre la capacité à travailler en équipe et la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.* »

Interprétation : La corrélation entre *la capacité à travailler en équipe et la possibilité d'insertion* est significative ($r = 0,58 ; p < 0.05$). Il s'agit ici d'un lien qui peut être interprété sur deux points :

- le sens de la corrélation : le lien qui existe entre *la capacité à travailler en équipe et la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants* est positif. Autrement dit, les deux variables évoluent dans le même sens : *la*

capacité à travailler en équipe augmente, et *la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants* augmente aussi. Par ailleurs, un individu qui possède des aptitudes professionnelles fortes, les possibilités d'insertion socioprofessionnelle qui s'offriraient à lui seront aussi fortes.

- la force de la corrélation : une corrélation de 0.58 est une corrélation positive et forte.

Conclusion

Au regard du test effectué, nous pouvons affirmer avec le risque de nous tromper dans 5% des cas que la capacité à travailler en équipe détermine la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.

Tableau 29: Récapitulatif des résultats après vérification des hypothèses de recherche

Hypothèses de recherche	Rcal	nddl	α	Rcritique	comparaison	décision	Degré de la relation
HR₁ : la capacité à communiquer avec les autres influence la possibilité d’insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.	0,26	162	0,05	0,1946	Rcal>Rcritique Ho est rejetée et Ha acceptée	L’hypothèse de recherche HR ₁ est confirmée. il existe un lien significatif entre la capacité à communiquer avec les autres et la possibilité d’insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.	0<0,26<0,5 Relation positive mais faible
HR₂ : la capacité à nouer des relations nouvelles influence la possibilité d’insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants	0,48	162	0,05	0,1946	Rcal>Rcritique Ho est rejetée et Ha acceptée	L’hypothèse de recherche HR ₂ est confirmée. il existe un lien significatif entre la capacité à nouer des relations nouvelles et la possibilité d’insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.	0<0,48<0,5 Relation positive mais faible
HR₃ : la capacité à travailler en équipe influence la possibilité d’insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants	0,58	162	0,05	0,1946	Rcal>Rcritique Ho est rejetée et Ha acceptée	L’hypothèse de recherche HR ₃ est confirmée. il existe un lien significatif entre la capacité à travailler en équipe et la possibilité d’insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.	0,5<0,58<1 Relation positive mais forte

Au terme de ce chapitre, il a été question de présenter les différents résultats issus de notre enquête. Nous avons fait l'état de la population sur son identification, ensuite ce fût le cas avec les caractéristiques de la population en fonction de chaque variable relevant de nos hypothèses. À la fin, nous avons vérifié nos hypothèses émises au chapitre 2 à travers le test qui convenait. Pour la suite, nous allons mettre un accent sur l'interprétation des différents résultats obtenus de nos hypothèses et d'en ressortir les différentes implications professionnelles.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES

Après avoir présenté et analysé les résultats au chapitre précédent, la tâche consiste dans le présent chapitre à interpréter ces résultats, proposer quelques suggestions et donner certaines perspectives pour les travaux avenir. L'interprétation vise à élargir le cadre des commentaires, en nuancant ou en précisant la singularité et l'originalité des résultats obtenus. Au terme de ce processus, il y aura lieu de dégager les enseignements ou de s'interroger sur les implications des résultats de la recherche.

5.1. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Kerliger (cité par Noundou, 2012,p.105): « *L'interprétation explique et recherche la signification à partir des résultats de l'analyse* ». Nous ferons des inférences pertinentes à la lumière des interactions étudiées et tirons des conclusions. Nous allons tirer nos arguments de l'influence des compétences sociales sur la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques du Cameroun dans les projets structurants. A cet effet, trois (03) hypothèses de recherche ont été émises et toutes les trois (03) sont confirmées.

5.1.1. Interprétation des résultats de l'hypothèse de recherche 1

« La capacité à communiquer avec les autres influence la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants. »(HR1 confirmée)

Suite aux inférences statistiques, nous avons conclu que l'hypothèse de recherche HR1 est Confirmée car, $R_{critique} = 0,1946 < R_{cal} = 0,26$. Par conséquent, il existe un lien significatif entre la capacité à communiquer avec les autres et la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.

Ce résultat confirme la théorie du sentiment de compétences de Bandura. En effet, la confirmation de HR1 signifie que la capacité à communiquer avec les autres est un facteur qui favorise l'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants. Le sentiment que les

gens ont de leurs compétences influence notamment leur niveau d'aspiration, leur intérêt pour les activités intellectuelles, le rendement et la qualité de leurs apprentissages et leur trajectoire professionnelle. Les élèves des lycées techniques ne doivent pas être indifférents au développement de leurs capacités de communications.

Cependant, les résultats de l'enquête restent d'une grande importance car ils permettent de voir comment les élèves appréhendent la notion de communication qu'elle soit numérique ou analogique. S'agissant de leur capacité à communiquer, il convient de préciser que 42,75% des élèves sont en accord que leur possibilité d'insertion socioprofessionnelle dans les projets structurants en dépend selon la figure 1. Par ailleurs, il ressort du même graphique que 40,75% des élèves sont plutôt entièrement en accord avec cette possibilité d'insertion. On a pu constater selon le tableau 15 concernant l'item CC3 pour 70,12% des élèves que les réseaux sociaux ne leur servent pas seulement à tchatter, mais à acquérir les avis des autres sur leurs expériences professionnelles.

De plus, les résultats du tableau 15 concernant l'item CC1 montrent que 56,1% des élèves ne partagent pas l'idée selon laquelle les concours lancés au Cameroun leur sont communiqués par le bouche à oreille en lieu et place des consultations des annonces. D'où, il faut privilégier la consultation des annonces (TV, radio, journaux, internet, etc.). Ces différents résultats montrent à suffisance que la majorité des élèves perçoivent la capacité à communiquer comme primordial pour l'insertion socioprofessionnelle. La communication est un phénomène complexe relevant de compétences élaborées. L'aptitude à communiquer semble supposer un difficile et long apprentissage, nécessitant une grande maturité de l'individu (Boysson-Bardies, 1998).

5.1.2. Interprétation des résultats de l'hypothèse de recherche 2

« La capacité à nouer des relations nouvelles influence la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants » (HR2 confirmée)

Le test du coefficient de corrélation de Pearson appliqué à l'hypothèse de recherche HR2 a conduit à la conclusion selon laquelle il existe une relation entre la capacité à nouer des relations nouvelles et la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants. En effet, $R_{cal} = 0,48 > R_{critique} = 0,1946$ et $0 < 0,48 < 0,5$ par conséquent la Relation est positive mais faible.

Dans ce cas, la théorie de la motivation en contexte de formation a été vérifiée sur le terrain. En effet, cette théorie postule qu'un individu qui *considère que* : « *le regard des autres, l'interaction sociale sont des facteurs puissants de motivation et d'explication des apprentissages* » (Chioussé, 2001, p.49). Cela veut dire que l'attitude adoptée par un individu est pour beaucoup dans la réussite de ses rapports sociaux. Chacun de nous, dans son entourage possède son propre réseau composé essentiellement au départ de sa famille, ses amis et ses collègues. C'est à partir de ce noyau dur que tout commence... En effet, ce réseau est une mine d'informations qui peuvent être bénéfiques, notamment au moment de sa recherche d'emploi, mais pas seulement car il doit avant tout répondre à un besoin social fort d'échange, de partage et d'enrichissement personnel.

En effet, les résultats du tableau 16 concernant l'Item CN1font état de 33,54 % et 39,635% des répondants qui sont en accord et entièrement en accord que le rôle d'une association telle que celle des anciens élèves est bénéfique. Cette catégorie d'association est un haut lieu d'échange et de partage sur les expériences professionnelles des uns et des autres. Ce point de vue résume en lui seul l'importance des réseaux personnels en particuliers et plus largement l'influence des réseaux relationnels dans le processus d'insertion professionnelle des chercheurs d'emploi de nos jours. Selon Fischer (1982, p.4), qui dirigea une enquête empirique très importante sur les réseaux personnels à la fin des années 1970 résumait ainsi ses conclusions :

La plupart des adultes rencontrent les gens par leur famille, au travail, dans le quartier, dans les organisations, ou par l'intermédiaire d'amis ou de parents ; ils continuent à voir certaines personnes rencontrées dans des situations antérieures, comme l'école ou l'armée ; il est rare que des rencontres contingentes, dans un bar, une salle des ventes ou autre, deviennent autre chose que de brèves rencontres.

Autrement dit, dès que l'on pose la question de l'origine des relations individuelles, on retrouve des cadres collectifs (organisations, familles, etc.) au sein desquels elles se forment le plus souvent avant de prendre leur autonomie. E. Goffman ne dit pas autre chose : « *La plupart des relations ancrées naissent, semble-t-il, pour des raisons qui leur sont extérieures et sont le résultat direct et immédiat de dispositions institutionnelles, (On peut citer en exemple les frères et sœurs, les clients, les collègues de travail, les voisins) (...)* » (Goffman, 1977, pp.136-137). Bien entendu, ces contacts [au cours desquels se nouent des relations] renvoient eux-mêmes aux organisations sociales qui en constituent le cadre large et l'occasion : voisinage, écoles et facultés, lieux de travail, réceptions, villégiatures et ainsi de suite.

Les aînés académiques, l'apport des parents et associations de tout genre jouissent de nos jours d'un poids considérable dans toute initiative qu'elle soit sur le plan social, culturel, économique et politique. Le Cameroun n'est pas épargné dans cette vague surtout avec l'affaiblissement des institutions régulatrices du travail. Cet affaiblissement est d'autant plus visible que selon le tableau 16 concernant l'item CN3, 69,51% reconnaissent être au moins en accord que l'apport de leurs parents leur sera très salubre pour intégrer les projets structurants. C'est à ce propos que dans sa publication scientifique concernant l'amitié, Bidart (1997, p.52) va dans le même sens :

On ne trouve pas des amis dans la rue, dans la foule, à partir de rien. Certains cadres, certains lieux, certains milieux sont relativement favorables à la construction de liens interpersonnels et à la promotion de l'insertion au marché du travail, alors que d'autres la rendent très difficile.

Les résultats issus toujours de cette enquête montrent que selon le tableau 26, 84,76% des élèves approuvent l'idée de toujours solliciter les aînés académiques dans toutes initiatives nouvelles. À ce niveau, il s'agit pour le conseiller d'orientation de promouvoir la relation counseling entre ces aînés et leurs cadets académiques. C'est une prérogative qui n'est pas encore assez répandue dans notre contexte. Pourtant dans d'autres pays, notamment les pays occidentaux tels que le Canada, la France, les services d'orientation sont d'une grande importance pour les demandeurs d'emploi. Ces services les aident à faire des bilans de compétences, à évaluer leurs stratégies de recherche d'emploi, les incite à rechercher activement l'emploi pour pouvoir remplir les conditions d'accès à l'allocation pour chômeurs, et leur permettre de sortir le plus tôt possible du chômage avec l'aide des mentors professionnels (Nzouengo,2013).

C'est à travers ces situations de counseling, que beaucoup profite d'écouter et partager les problèmes personnels et professionnels, d'offrir des conseils, de soutenir et montrer de l'empathie (Denise et Nazir, 2001).

5.1.3. Interprétation des résultats de l'hypothèse de recherche 3

« La capacité à travailler en équipe influence la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurant » (HR3 confirmée)

Nous pouvons dire que la qualité de la relation qui existe entre la capacité à travailler en équipe et la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurant est un indicateur significatif parmi tant d'autres pour résorber le chômage de nos élèves techniciens. Comme le montre le tableau 17 concernant l'item CT4, sur les 164 sujets de notre échantillon réel, plus de la moitié soit 77,73% de sujets en moyenne déclarent que le travail en équipe est essentiel pour une possible insertion dans les projets structurants. Le tableau 17 concernant l'Item CT1 quant à lui, affirme que 84,75% des répondants tiennent compte de l'avis des autres lorsqu'ils sont en difficultés contre 7,93%.

Il ressort que le $R_{cal}=0,58 > R_{critique}= 0,1946$ donc il y a une relation positive entre les deux variables à un degré d'intensité fort car $0,5 < 0,58 < 1$. On remarque également avec le tableau 25 relatif à la matrice des coefficients corrélations que, tous les items relevant de cette variable ont des relations d'intensité plus au moins fortes. Ce résultat va en droite ligne avec ce que pensait Muchielli : « *Le travail d'équipe groupe des professionnels (ou des étudiants-tes) de catégories diverses, obligés pour réaliser l'objectif, de se compléter, de s'articuler et de dépendre des autres.* » (Muchielli, 1978, p.6). Par la suite, il poursuit en stipulant que le travail en équipe implique une convergence des efforts et des travaux personnels pour la réalisation d'une tâche ou d'une action commune, d'un projet commun (Muchielli, 1978).

Dans la majorité des cours de psychologie du travail, Les problèmes du travail d'équipe existeront toujours. Ceci dit, les étudiants apprennent toujours dans un travail d'équipe, particulièrement au niveau des attitudes et de la communication entre les pairs. Même si cela n'est pas inscrit dans le plan cadre, le travail d'équipe développe des compétences transversales (Guiomar, M-Germaine ; Hébert et Daniel, 1995). Les conseillers d'orientation se sentent interpellés dans cette mission surtout que le travail en équipe devrait viser au bout la socialisation des individus. Au final, il s'agit d'apprendre à organiser un travail en commun, de planifier les étapes de celui-ci, de trouver à chacun une place lui permettant de s'intégrer dans le groupe, de faire preuve de compétences dont il dispose mais qui ne sont pas encore reconnues, de se dégager d'une image négative que les autres ont de lui. Il peut s'agir également de construire un réseau de communication entre des personnes qui ne se

connaissent pas ou bien de travailler sur la nécessité de la Loi pour parvenir à des relations sociales où les individus ne se détruisent pas les uns les autres (Meirieu, 1992).

À ce sujet, il ressort de l'enquête effectuée par la Commission des affaires étudiantes de la Faculté des sciences de l'éducation de l'université de Laval (1993) que le travail en équipe permet aux étudiantes et aux étudiants, entre autres choses, de mieux assimiler les contenus enseignés dans le cadre d'un cours et d'échanger des idées et des visions différentes sur les contenus étudiés. De plus, cette formule pédagogique augmente la motivation des étudiantes et des étudiants face à la tâche à accomplir et face aux apprentissages à réaliser.

Le travail en équipe est aussi un moyen efficace pour faciliter l'épanouissement personnel de l'individu, pour développer des habiletés et des attitudes favorisant l'affirmation de soi et les relations saines avec les autres. En ce sens, le travail en équipe est un outil de formation personnelle et sociale lorsqu'il fournit à l'individu des occasions d'apprendre à se connaître, à reconnaître ses limites, à utiliser son leadership, à se responsabiliser face à d'autres personnes, à faire valoir ses idées et ses points de vue, à s'ouvrir aux autres, à écouter et à questionner les idées des autres. Cette remarque du rapport de la commission de l'université de Laval (1993) est cohérente avec les résultats issus de notre enquête. Elle stipule que 68,65% des sujets en moyenne approuvent que le travail en équipe rend possible l'accès au marché de l'emploi des projets structurants.

Au total, nous venons d'effectuer une interprétation des résultats issus des vérifications de nos hypothèses. Elle s'est tour à tour appuyée sur nos théories, sur des travaux effectués par des illustrés chercheurs et enfin, nous avons essayé de concilier ces résultats avec des points de vue de certains auteurs. Dès lors, nous allons faire état de nos apports et limites de notre étude.

5.2. IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES

Pour Bataille et autres (1997), l'implication professionnelle serait comme l'« élément énergétique » de ce qu'ils nomment le système des activités professionnelles (SAP). Autrement dit, être impliqué professionnellement, c'est être plié dans la situation, c'est donc déjà appartenir à la situation, être dedans. C'est une forme d'être, une manière d'être et d'investir un espace professionnel (Mias, 1998).

5.2.1 Une capacité à communiquer pour une insertion socioprofessionnelle effective

✓ La fonction publique au Cameroun pour résorber le chômage procède par avis de concours et par des opérations telles que le recrutement des 25000 jeunes. ces actions visent parfois une catégorie de diplômés. Mais il faut préciser qu'on soit issu de l'enseignement technique ou de

l'enseignement général, chacun est censé trouver son compte. Il arrive tout simplement qu'une bonne franche de cette population ne soit pas informée ou peu informée. C'est le cas des projets structurants qui feront du Cameroun un pays émergent à l'horizon 2035. La condition ultime demeure donc l'amélioration du dispositif communicationnel des pouvoirs publics pour la favorisation de l'insertion professionnelle de tous les jeunes.

- ✓ A défaut des ressources communicationnelles des pouvoirs publics, les jeunes ont par l'ingéniosité des NTIC trouvé des moyens palliatifs. C'est le cas avec les réseaux sociaux qui ne servent plus seulement à tchatcher mais, de s'imprégner des expériences des autres pour leur accession sur le marché de l'emploi des projets structurants. Les réseaux sociaux jouent donc un rôle non négligeable pour décrocher un emploi. En France, d'après l'enquête Emploi de l'INSEE, parmi les personnes ayant trouvé un emploi, seulement un quart l'ont fait via leur réseau (Garnier et Lutinier, 2006).

5.2.2 Un réseau relationnel pour des possibilités d'insertion socioprofessionnelle accrue

Dans cette partie, que ce soient les associations des anciens élèves des lycées, les associations des jeunes, l'apport parental et la sollicitation des aînés académiques, nous avons à faire là à la constitution d'un réseau relationnel selon Dujardin. Ce dernier stipule que : « *les réseaux de contacts personnels forment une sorte de capital humain pour la recherche d'emploi et un outil vital pour la carrière professionnelle* » (Dujardin, 2001, p.25). Dans le contexte du Cameroun, il faut dire que de plus en plus ces réseaux de contacts prennent une place importante dans le paysage économique de notre pays et sur en matières d'emploi. On peut donc affirmer que Le succès professionnel d'un individu ne repose pas uniquement sur ses compétences et ses connaissances, son réseau de contacts joue aussi un rôle très important. Pour le cas du LTN par exemple, il dispose d'une association d'anciens élèves très dynamique et qui œuvrent beaucoup pour l'accompagnement des cadets scolaires et ceux sur divers plans (source enquête de terrain).

5.2.3. Un travail en équipe pour une insertion socioprofessionnelle réussie

S'il y a une qualité professionnelle qui a presque fait l'unanimité auprès des élèves, c'est sans aucun doute le travail en équipe. Plusieurs analyses peuvent être tirées de ce résultat. Nous pouvons affirmer que les élèves sont prêts à travailler avec d'autres techniciens dans un chantier et surtout être à leur écoute. C'est l'une des prérogatives du chef de travaux qui est chargé de promouvoir cette qualité en atelier ou dans les stages en entreprise. On le sait, le travail d'équipe est de plus en plus nécessaire

afin de satisfaire aux exigences du Cameroun d'aujourd'hui, ouvert sur le monde et, par conséquent, participant actif en matière de globalisation des marchés et de développement des connaissances.

Travailler avec d'autres est nécessaire afin de se partager des tâches de plus en plus complexes et difficiles à réaliser et afin de disposer des connaissances récentes pour accomplir ces mêmes tâches. Mais, on accomplit bien à plusieurs que ce qu'on sait ne pas pouvoir réaliser seule! C'est le sentiment de nécessité qui motive à mettre le temps et les efforts requis pour clarifier la tâche, se la répartir convenablement, communiquer ensemble de manière efficace afin d'en arriver à un produit fini satisfaisant. Le temps n'est donc plus à l'individualisme car, la plupart des projets structurants restent encore dominés par les techniciens avec lesquels nous sommes appelés à collaborer pendant longtemps.

5.3. APPORT DE L'ÉTUDE

Pour nous, la réalisation de cette recherche a été riche d'enseignements dont certains pourront, nous l'espérons, avoir des effets positifs sur la façon dont les Conseillers d'Orientation appréhenderont désormais l'insertion professionnelle des élèves. Ce changement passerait, à notre avis par l'intégration dans le cahier de charge du conseil d'orientation de la notion de « *savoir-être* ». C'est un concept en constante évolution dans les sociétés occidentales surtout en matière d'organisation du travail. Notre recherche comporte certaines forces dont nous allons en parler.

Nous avons utilisé un échantillon de 169 élèves qui, pour la plupart nous ont permis de vérifier toutes nos hypothèses. Le fait marquant dans cette recherche se fût d'abord notre surprise de la part des dirigeants et des élèves sur le concept de « *compétences sociales* ». Beaucoup s'interrogeait sur ledit concept dans notre contexte. L'étude dès le départ concernait principalement la section génie civil. Après des discussions avec les responsables de l'établissement, il m'a été demandé d'élargir l'étude à toutes les filières lors du pré-test. L'étude avait été jugée modestement intéressante pour nos élèves.

La plupart des études qui existent sur les compétences portent essentiellement sur la nouvelle approche par compétences à l'école. Mais dans le domaine social, nous n'avons pas d'étude sérieuse sur les compétences sociales dans notre contexte. Nous avons remarqué aussi lors de notre recherche documentaire sur le web que la notion est de plus en plus associée à la notion de « *compétences relationnelles* ». Il a fallu aussi expliquer cela aux conseillers d'orientation. Nous les avons dit qu'il regroupe la notion de réseaux relationnels et toutes les relations humaines en société. De ce fait,

l'orientation fait face à un défi énorme, mais possible à relever, thème important de la recherche actuelle.

5.4 PISTES POUR LES RECHERCHES FUTURES

Cette étude avait pour objectif d'établir le degré de relation qui existerait les compétences sociales et la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants. Pour ce faire, nous avons mené nos investigations à l'aide du questionnaire qui, après exploitation, nous a permis de confirmer toutes nos hypothèses. Cependant, au vu du temps qui nous était imparti, nous n'avons pas pu, comme nous l'aurions souhaité, aller en profondeur dans nos investigations.

Ainsi, les constats établis par notre recherche nous incitent à proposer certains axes d'action visant à répondre aux problématiques qu'ils soulèvent et à envisager de nouvelles investigations en vue d'élargir la réflexion sur la notion de compétences dans sa globalité et en lien étroit avec l'insertion professionnelle au Cameroun. Premièrement, nous pensons que des études purement qualitatives sur la base d'entretiens et d'interviews avec les anciens élèves techniciens du LTN déjà en activité dans lesdits projets pourraient être menées.

Ensuite, une autre étude pourrait porter exclusivement sur le diagnostic et le développement desdites compétences. Car, comment pourrait-on expliquer le fait que certaines personnes non diplômées accèdent rapidement à l'emploi alors que des diplômés sont longtemps chômeurs. Des handicapés s'intègrent aisément dans la vie quotidienne, d'autres n'y parviennent pas. C'est ce que Dutrénit (1997, p.1) appelle à propos des compétences sociales : « *cet ensemble de qualités qui fait la différence* ».

On le voit, à l'heure du bilan, même si quelques réponses ont été apportées, de nombreuses questions subsistent toujours. Mais, comme toute recherche, cela ne fait qu'encourager des recherches futures.

5.5 SUGGESTIONS ET LIMITES DE L'ÉTUDE

5.5.1 Suggestions

Nous n'avons pas la prétention dans le cadre de cette recherche d'avoir exploré tous les aspects concernant la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants. Aussi, pouvons-nous espérer que notre travail servira de base à des recherches de

même type dans le but de résoudre le problème de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. Au terme de cette étude, les suggestions que nous faisons portent sur les actions concrètes à mener sur le terrain et s'adressent spécifiquement :

- ✓ Sur le plan pédagogique et éducatif : aux ministères en charge de l'éducation, aux conseillers d'orientation et enfin aux chefs des travaux
- ✓ Sur le plan économique : au FNE
- ✓ Sur le plan social : aux familles

5.5.1.1. Sur le plan pédagogique et éducatif :

✓ Suggestions à l'endroit des ministères en charge de l'éducation

L'efficacité externe d'un système éducatif se mesure à travers l'insertion professionnelle de ses produits et la possibilité de ceux-ci de contribuer efficacement au développement du pays. Or, on se rend compte que les produits du système éducatif qui ont en minorité suivi des formations techniques ne sont pas suffisamment actifs dans les projets structurants au grand dam des techniciens expatriés . On a l'impression que le système éducatif forme les individus pour attendre l'emploi. C'est pourquoi nous suggérons aux pouvoirs publics d'améliorer le système éducatif camerounais à travers :

- Le renforcement des capacités des conseillers d'orientation en techniques d'accompagnement des élèves sortant des lycées techniques à l'insertion professionnelle

La réalisation de cette réforme passerait par une amélioration de la formation des conseillers d'orientation avec l'introduction des Unités d'Enseignement sur les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes et les mesures d'accompagnement des jeunes, potentiels chercheurs d'emploi, le montage et l'évaluation des projets, etc. La cyber-orientation devrait également être effective.

- la création dans chaque lycée technique d'un conseil école-entreprise

Cette nouvelle structure aura les missions suivantes au départ :

- Initier et développer des relations suivies avec les entreprises partenaires locales, dans le but d'améliorer les conditions de la formation professionnelle en entreprise, de préparer l'insertion professionnelle des jeunes, d'ancrer l'établissement dans le développement économique local

- Développer la dimension de l'insertion professionnelle à l'issue du lycée technique professionnelle et ce, à travers, le suivi des anciens élèves, la préparation à la recherche d'emploi, la veille en matière d'emploi.
- Développer qualitativement et quantitativement l'alternance au travers des périodes de formation en entreprise.
- ✓ **Suggestions à l'endroit des conseillers d'orientation et des chefs des travaux**

Les suggestions à l'égard du conseiller d'orientation concernent essentiellement un éventail de propositions stratégiques pour responsabiliser les individus dans le processus de recherche d'emploi à travers une relation d'aide efficace.

- **Les conseillers d'orientation devraient améliorer leur intervention dans les lycées en ayant des relations de proximité avec les élèves.**

Ils devraient être plus dévoués, être préparés suffisamment pour accompagner les élèves dans leurs insertion professionnelle. Cela commence par une recherche active d'informations adaptée au public des élèves. Les conseillers d'orientation devraient avoir des séances collectives ou individuelles avec les élèves sur le fonctionnement du marché du travail, ses Exigences et ses dysfonctionnements. Le module 4 du cahier de charge non seulement le prévoit mais, il faudrait insister surtout sur les éléments comme le travail en équipe. Ils devraient de ce fait attirer leur attention sur la nécessiter de prendre en main leur insertion dans la vie active à travers une bonne préparation de leur insertion professionnelle. Par ailleurs, les conseillers d'orientations devraient organiser des séances de causerie éducative au cours desquelles ils doivent convoquer les parents d'élèves avec l'autorisation du Chef d'Établissement. Pendant ces causeries éducatives, il sera question pour le conseiller d'orientation d'attirer l'attention des parents sur la nécessité d'éduquer leurs enfants aux valeurs de responsabilisation afin de développer leur autonomie. Ils devront aussi insister sur le poids important que représentent les relations humaines dans la quête d'un emploi au Cameroun. Cela veut tout simplement que les parents doivent apporter une aide nécessaire à leurs enfants pour trouver un emploi.

- **Les conseillers d'orientation devront adoptés un langage de vérité par rapport aux techniques de recherche d'emploi.**

Le langage de vérité ici, consiste à dire que l'accession au marché de l'emploi ne passe plus seulement par les sources institutionnelles comme le FNE, le GICAM et autres. Désormais, il faudra insister sur le poids grandissant des sources officieuses comme les relations personnelles (amis, parents,

aînés académiques, les vendeurs de journaux, les personnes travaillant pour les entreprises que vous sollicitez....)

✓ **Une collaboration étroite entre les conseillers d'orientation et le chef de travaux**

Le chef des travaux au sein des lycées techniques joue un rôle important non seulement pour les travaux en atelier, mais aussi pour les mises en stage en entreprise. Ce dernier avec le CO doivent travailler ensemble pour édifier les élèves sur la nécessité du travail en équipe. Il faudra montrer aussi aux élèves l'importance des stages pour leur future insertion professionnelle. On acquiert beaucoup de savoir, de savoir-faire et de savoir-être relationnel.

✓ **Le renforcement des missions du chef de travaux**

Au regard de nos analyses et de notre enquête sur le terrain, il paraît nécessaire d'insérer parmi les missions du chef de travaux, l'organisation des périodes de formation en entreprise, l'organisation des actions de formation continue des adultes, l'organisation des actions de communications externe et interne, l'information dans les établissements du bassin de recrutement ; la contribution à l'insertion professionnelle des élèves ; la mise en place d'un dispositif de suivi des élèves à l'issue de leur scolarité ; la coordination des relations avec les partenaires extérieurs(entreprises, Fonds National de l'Emploi, organismes professionnels, collectivités territoriales, le suivi des cohortes, etc.)

5.5.1.2 Sur le plan social :

✓ **Suggestions à l'endroit des familles**

La famille a un rôle important à jouer dans l'insertion professionnelle des jeunes. Car la famille, tout comme l'école est un milieu de socialisation des individus. Les familles gagneraient donc à transmettre à leurs enfants dès le bas âge les valeurs de responsabilisation et d'autonomie, les capacités à construire des relations saines et durables avec d'autres individus. Lesdites relations devront être basées sur la confiance et la sincérité. Les familles devraient laisser aux enfants l'opportunité de prendre les décisions concernant leur propre avenir et les accompagner dans leurs choix. Elles devraient donc éviter de décider à la place de leurs enfants ou de se substituer en leurs enfants.

5.5.1.3 Sur le plan économique

✓ Suggestions à l'endroit du FNE

La situation économique et sociale du Cameroun impose à la formation technique et professionnelle la double tâche d'accompagner le développement économique tout en lui assignant l'obligation de participer à la lutte contre le chômage notamment celui des jeunes. Le rapprochement entre l'univers économique et le monde de l'éducation bien qu'inscrit dans l'agenda sociopolitique du pays, n'est pas encore une réalité. Pour cela, le FNE jouera un rôle essentiel dans cette lutte contre le chômage des jeunes. A cet effet, quelques suggestions s'imposent à elle pour améliorer son efficacité.

-Accroître la sensibilisation des chômeurs en général et des élèves techniciens en particulier sur les opportunités d'emploi qu'offrent les projets structurants.

Cette sensibilisation peut être effectuée à travers les réseaux sociaux en postant des annonces ou des informations sur la description des projets dès leur lancement.

5.5.2 Limites de l'étude

Chaque recherche a ses forces, mais aussi ses limites. Il s'agit ici de les faire ressortir afin de pouvoir améliorer les recherches futures qui toucheront au présent sujet. Notre recherche est largement tributaire de divers éléments dont l'influence sur les résultats nous invite à en cerner certaines limites.

Une première limite de notre recherche se rapporte à la procédure d'enquête que nous avons choisie: l'utilisation d'un questionnaire. Malgré les précautions d'usage, il nous est difficile de déterminer si les réponses obtenues correspondent bien et bel aux réalités quotidiennes du terrain. Ensuite, même si le questionnaire utilisé pour récolter nos données a été administré sous notre grande supervision, certains biais pourraient avoir glissé dans les réponses du questionnaire. D'ailleurs, ceci demeure une possibilité pour toutes données récoltées de cette manière.

Par ailleurs, notre satisfaction est amoindrie car cette étude aurait mérité d'être étendue à l'ensemble des lycées techniques du pays. De plus, le phénomène de compétences que nous avons étudié comprend plusieurs sous éléments. Pour cela, nous n'avons pas pu épuiser entièrement les contours de la notion de compétences sociales et même de celle de l'insertion socioprofessionnelle. C'est pour cette raison que de nouvelles perspectives s'offriront à nous pour améliorer cette étude.

Au terme de ce chapitre, notre objectif était de l'interprétation des résultats obtenus des enquêtes effectuées sur le terrain. À la suite des inférences statistiques et avec la mise en exergue de certains travaux scientifiques, nous avons donné un sens à ces résultats. Par la suite, nous avons élargi certaines pistes de recherche futures et surtout, nous avons émis des suggestions qui pourront faire foi et améliorer la situation étudiée.

CONCLUSION GÉNÉRALE

En toile de fin, le but de ce travail avait pour préoccupation essentielle de vérifier le lien qui existe entre les compétences sociales et la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants du Cameroun. Pour y parvenir, après avoir cerné le problème, nous avons émis l'hypothèse générale selon laquelle *«les compétences sociales influencent la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants»*. Pour rendre opérationnel cette hypothèse, nous l'avons éclatée en trois hypothèses de recherche centrées sur les trois variables indépendantes que sont :

- ✓ la capacité à communiquer avec les autres;
- ✓ la capacité à nouer des relations nouvelles;
- ✓ la capacité à travailler en équipe.

Quant à l'unique variable dépendante (La possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants), nous avons noté que c'est la variable critère, passive, réponse voire même le problème soulevé qui est bien perceptible. Après avoir défini les concepts, nous avons fait état de quelques travaux antérieurs à notre étude, ainsi que les théories que nous avons jugées utiles pour expliquer notre sujet, en l'occurrence la théorie du sentiment de compétence de Bandura ainsi que la théorie de la motivation en contexte de formation développée par plusieurs auteurs.

Une descente sur le terrain nous a permis à travers le questionnaire d'enquête de collecter des informations auprès d'un échantillon de 169 élèves des classes de terminales de toutes les spécialités qu'on trouve au Lycée technique de Nkolbisson sur une population accessible de 394 élèves. Nous avons présenté et analysé les résultats de l'étude sur un échantillon réel de 164 élèves faute de questionnaires perdus et inexploitable. L'exploitation de ces questionnaires nous a permis de vérifier les liens que nous recherchions entre nos variables.

Après traitement de ces données, nous avons confirmé les résultats dans divers tableaux avant de procéder à la vérification de nos hypothèses. Les trois (03) hypothèses de

recherche proposées ont été confirmées à l'aide du test statistique du coefficient de corrélation de Pearson. C'est ainsi que :

- ✓ il existe une relation significative entre la capacité à communiquer avec les autres et l'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.
- ✓ il existe un lien significatif entre la capacité à nouer des relations nouvelles et l'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.
- ✓ il existe un lien significatif entre la capacité à travailler en équipe et l'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants.

Notre interprétation s'est faite en rapport avec la réalité telle que nous l'avons vécu nous-mêmes sur le terrain. Il ressort de ce travail, que les compétences sociales ont un apport positif et direct sur l'insertion socioprofessionnelle des élèves de lycées techniques dans les projets structurants. Notre hypothèse générale est donc confirmée. Nous prétendons donc généraliser ces résultats à l'ensemble des élèves de terminales de l'enseignement technique de toute la République du Cameroun.

Toutefois, sur la base de nos résultats, nous avons fait des suggestions aux parents, aux pouvoirs publics en charge de l'éducation, de l'emploi et de la formation professionnelle, aux conseillers d'orientation et aux élèves eux-mêmes. Voilà pourquoi nous avons interpellé tous les membres de la communauté éducative et ceux en charge des questions d'emploi à se donner la main, à coopérer en vue d'obtenir un résultat optimal satisfaisant pour tous car pensons-nous, la collaboration est la clé du succès.

Ces résultats témoignent de l'importance et de la nécessité de construire des compétences sociales de la part des diplômés de l'Enseignement technique face à leur insertion socioprofessionnelle. De ce fait, la question du chômage des diplômés au Cameroun ne devrait plus être envisagée uniquement sur le plan socioéconomique (conjoncture économique, adéquation formation emploi, etc.) Mais également sur un ensemble de savoir-être et savoir-faire relationnels à construire.

Lors de l'élaboration de ce travail nous avons dû faire face à de nombreuses difficultés relatives à la documentation sur les compétences, aux informations sur les

statistiques des élèves techniciens recrutés dans les projets structurants et enfin sur les ressources financières. Cependant il a fallu surmonter toutes ces difficultés pour aboutir au résultat final obtenu.

Dans le secteur de l'emploi, les compétences sociales constituent une composante essentielle de la compétence professionnelle. L'évaluation de ces compétences constitue donc un enjeu crucial pour les dispositifs professionnalisants de ces secteurs. Or, si les aspects méthodologiques d'une telle démarche sont relativement bien documentés dans la recherche actuelle, sa mise en œuvre nécessite l'élaboration de stratégies organisationnelles adéquates. C'est pourquoi notre étude propose, à partir d'une démarche de recherche-corrélative, un ensemble, d'une part, d'éléments d'analyse, et d'autre part, de propositions sur les conditions organisationnelles dans lesquelles l'évaluation des compétences sociales pourrait être menées afin d'en améliorer la faisabilité et l'efficacité, et ainsi renforcer la formation des élèves par les conseillers d'orientation.

Il y a lieu de signaler que notre étude présente certainement des limites. Certaines variables, indicateurs, indices auraient pu être choisis et que notre approche n'est sûrement pas la seule. D'où le souhait que d'autres études soient menées sur ce thème dans le but d'approfondir et d'élargir les résultats et d'apporter une plus-value, de conscientiser, de sensibiliser toutes les couches de la société dans l'optique d'améliorer les conditions d'insertion professionnelle des élèves de l'enseignement technique en particulier et des élèves du système éducatif camerounais en général.

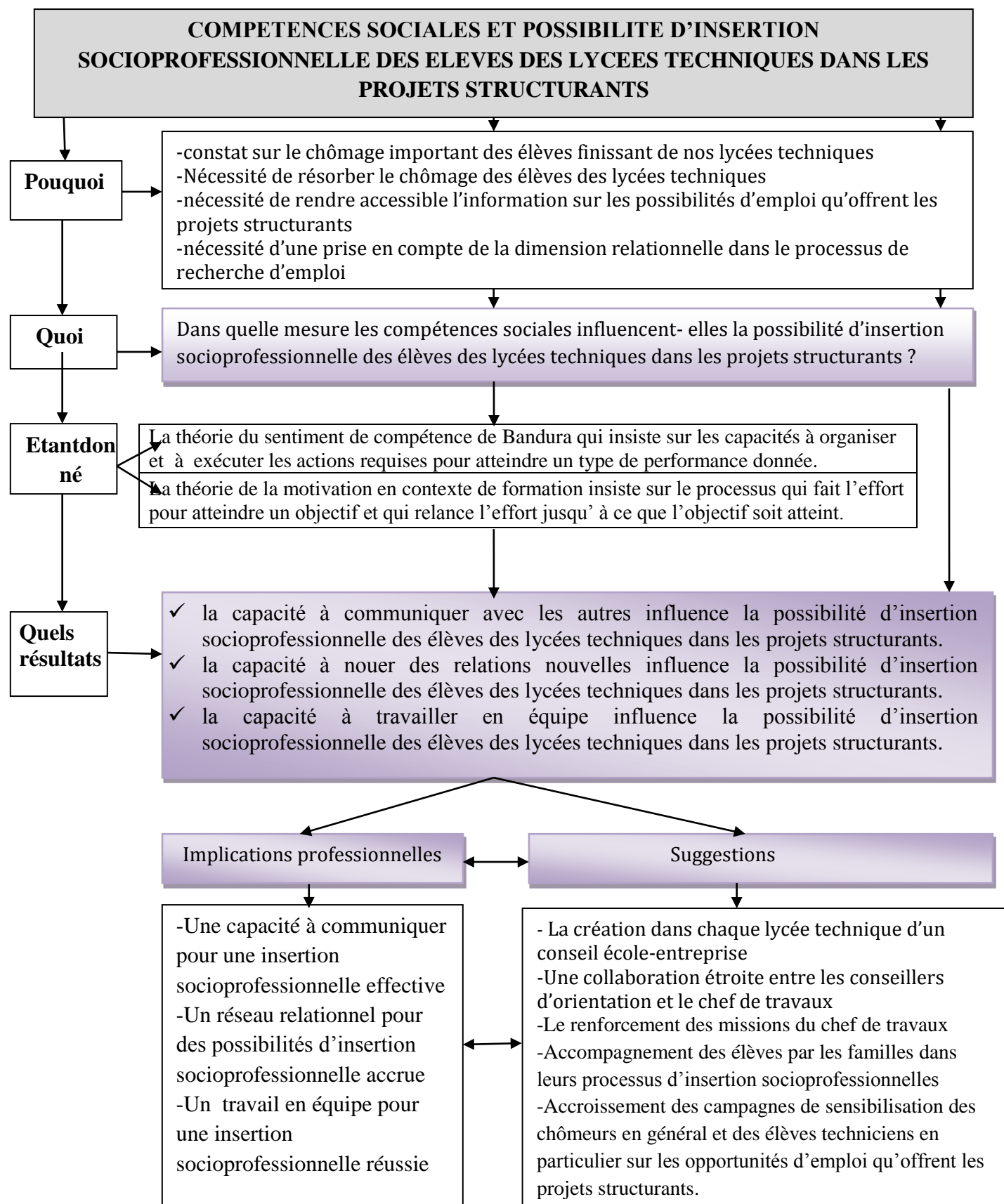


Figure 6 : Diagramme synthétique de résolution du problème lié à l'influence des compétences sociales sur l'insertion socioprofessionnelle des élèves techniciens dans les projets structurants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abey, M. N. (2012). *La qualité du référentiel de formation dans l'enseignement technique et le niveau d'insertion socioprofessionnelle des élèves* (Mémoire DIPCO inédit). Yaoundé.

Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Québec : Presse Universitaire du Québec.

Albarello, L. (2003). *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique*. Bruxelles : De Boeck Université.

Argyle, M. (2005). Les compétences sociales. In Moscovici, S. (Ed.), *Psychologie sociale des relations à autrui*, Paris, Nathan, 115-131.

Arrêté n°67/B1/1464/MINEDUC/CAB du 19 février 2001 portant définition des missions, des ressources et la gestion des conseillers d'orientation au sein d'un établissement scolaire.

Arrighi, J. -J. (2012). S'insérer à la sortie de l'enseignement secondaire : de fortes inégalités entre filières. *Bref Du CEREQ*, n° 303.

Aubert, J. (2007). compétence(s) (competencies) in Jean Guichard et Michel Huteau, *Orientation et insertion professionnelle*, Dunod, pp.86-94.

Austin, E. W., & Pinkleton, B. E. (2001). The role of parental mediation in the political socialization process. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 45, 2, 221-240.

Azrin, N. (1970). *Association d'aide à la recherche d'emploi*. n.d

Bachelard, G. (1989). *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : librairie philosophique, J. VRIN, 14^e édition.

BAD, OCDE, PNUD, CEA. (2012). *perspectives économiques en Afrique 2012*. Paris : France.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bapès Bapès, L. (2015). *Discours de lancement de l'année scolaire 2015/2016*. Lycée Général Leclerc Yaoundé : MINESEC.
- Barjou, B.(1995).*Savoir transmettre son expertise et son savoir-faire*. Paris : ESF éditeur, collection Formation Permanente.
- Basle, M., et Dubois, J.-M. (2012). *Sensibiliser les étudiants scientifiques*. Paris : l'Harmattan.
- Bataille, Michel, et autres. (1997). Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles. *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*, 57-89.
- Beaujeu, R., Kolie, M., Sempere, J.-F., et Uhder, C. (2011). *Transition démographique et emploi en Afrique Subsaharienne : comment remettre l'emploi au cœur des politiques de développement ?* PARIS : A SAVOIR n°5, AFD, MAE.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor Education.
- Bellier, M.S. (1997). Le savoir-être est-il une compétence ? In : E., N. Dubois, & C. Tarquinio (Éds).*Compétences et contextes professionnels, perspectives psychosociales*. Actes du Colloque de l'Adrips, Metz, 19-20 juin 1997, 7-13.
- Bellier, S. (1998). *Le savoir-être dans l'entreprise, utilité en gestion des ressources humaines*. Paris: Vuibert.
- Bellier, S. (2004). *Le savoir-être dans l'entreprise*. Paris : Vuibert.
- Bellier,S. (2004).*Le savoir-être dans l'entreprise : utilité en gestion des ressources humaines*. Paris : Vuibert, 2e édition.

Biya, P. (2015). *Fête de la jeunesse : discours du chef de l'Etat*. Url <http://www.invoice.pdf/> consulté le 20/07/2015 à 10heures 59.

Bomda, J. (2008). *Le conseiller d'orientation scolaire, universitaire et professionnel au Cameroun : un luxe ? Une sinécure ?* Yaoundé : CEPER.

Bomda, J., Manto, J.J., et Tanang, T. P. (2010). *Orientation scolaire et accès au marché du travail : cas de Yaoundé*. Rocare.

Boutet, J. (1995). *Paroles au travail*. Paris : L'Harmattan.

Campehoudt, L., et Quivy, R. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Carré, Ph. (2011). « Motivation et rapport à la formation », in Philippe carré et pierre Caspar, *traites des sciences et techniques de la formation*, Dunod, 3^e édition, pp.269-289.

Chiousse, S. (2001). *Pédagogie et apprentissage des adultes : état des lieux et recommandations*. In *examen thématique de l'apprentissage des adultes*. Paris : OCDE. Url. [http:// www.ocde.org/fr/edu/etudes-pays/18311501.pdf](http://www.ocde.org/fr/edu/etudes-pays/18311501.pdf). Consulté le 17 avril 2016.

Commission des affaires étudiantes. (1993). *Rapport d'enquête sur le travail d'équipe*. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Sainte-Foy, Canada.

Conférence internationale du travailleur. (2012). 101^e session, *La crise de l'emploi des jeunes : il est temps d'agir* et BAFD, OCDE, PNUD. Et CEA (2012), *dossier Promouvoir l'emploi des jeunes, rapport perspectives économiques en Afrique 2012*.

Conférence régionale des élus (CRÉ) de l'Abitibi-Témiscaminque (2014). *Fonds de développement régional (FDR) de l'Abitibi-Témiscaminque*. Cadre de gestion et politique d'investissement. Repéré à http://www.cadre_investissement_fonds_developpement_regionale_20140127_final.pdf/ le 22 novembre 2015.

Conseil supérieur de l'éducation du Québec. (2012). *L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager. Rapport annuel 2011-2012 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec : Canada Document téléchargé le 5 janvier 2015 sur [http:// www.rappcse.pdf/](http://www.rappcse.pdf/).

Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour la crise, évaluer et développer les compétences, *PUF/le travail humain*, 2011/1-vol, 74, pp.1-30.

Critol, D. (2010).des compétences du responsable au responsable compétent. *ESKA/Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 2010/39,vol.XVI, pp.337-360.

De Landsheere, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : A. Colin.

Dejoux,C.(2008).*Gestion des compétences et GPEC*. Paris : Dunod.

Delobbe, N. (2007). Facteurs de motivation et de transfert d'apprentissage en formation : une étude séquentielle dans le contexte d'une formation au leadership. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 13, n°3, 71-88.

Dépret, E., & Filisetti, L. (2001). Juger et estimer la valeur d'autrui : des biais de jugement aux compétences sociales. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, 297-315.

Deret, E. (2007).Quelques repères historiques sur une notion qui ne cesse d'évoluer.in Bruno Thiberge. *La question des compétences sociales et relationnelle*, Paris : L'Harmattan, pp.19-32.

Dillard, J. P., & Marshall, L. J. (2003).Persuasion as a social skill.*Handbook of Communication and Social Interaction*, pp. 479-513.

Dubar, C. (1993). Le travail, lieu et enjeu des constructions identitaire.in *Revue Projet N° 236*, Paris, pp.41-48.

Dubar, C. (2007). Qualification. In Jean Guichard et Michel Huteau, *Orientations et insertion professionnelle*, Dunod, pp.353-357.

Dubois, N. (1987). *La psychologie du contrôle: les croyances internes et externes*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Dujardin, Ph. (2001). *Du groupe au réseau*. CNRS.

Dussaix, A.M., et Grosbras, J.M. (1994). *Sondage et qualité des données* in. Grangé, D.

Dutrénit, J.-M. (1997). *La compétence sociale : diagnostic et développement*. Paris, Montréal : L'Harmattan.

Engagement jeunesse Montréal : EJM. (2012). *Les stages d'insertion sociale et professionnelle : La clef du succès pour une meilleure intégration au marché du travail des jeunes issus de minorités visibles*. Ministère de l'immigration et des communautés culturelles. Repéré à <http://www.engagementjeunessemontreal.com/> le 02 décembre 2015

Enlart, S. (2011). La compétence. In Philippe Carrée et Pierre Caspar. *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod, pp.229-248.

Essono, A. L. (2014). *Choix des filières de formation et possibilités d'insertion socioprofessionnelle : Cas des élèves de Terminale du Lycée Technique de Douala – Akwa*. (Mémoire DIPCO). Yaoundé.

Faulx, D. (2009). Les deux faces de la construction sociale du harcèlement moral - Nouveaux regards et nouvelles réalités dans le monde du travail. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 15, n°1, 5-20.

Fenouillet, F., et Lieury, A. (2013). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.

Fischer, C. S. (1982). *To Dwell Among Friends*. Chicago: University of Chicago Press.

Fligstein, N. (2001). Social skills and the theory of fields. *American Sociological Review*, 9, 2, 105-125.

Fonds régional d'investissement jeunesse (FRIJ). (2013). *Guide du promoteur*

Fonds régional d'investissement jeunesse Projet local et/ou régional. Forum jeunesse Côte-Nord 235 boulevard La Salle, bur. 550 Baie-Comeau, QC, G4Z 2Z4. Repéré à <http://www.forumjeunessecotenord.org/> le 22 novembre 2015

Fournier, G., Boivin, M.-D., et Viel, D. (1998). L'individu au cœur des pratiques éducatives d'aide à l'insertion socioprofessionnelle. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 5, n° 1, 1998, p. 19-44. URI: <http://id.erudit.org/iderudit/1017293ar>
Document téléchargé le 10 mai 2016 06:13

Fozing, I. (2015). *Cours de monde économique, formation-emploi*. (4e année CO Recueil inédit). ENS, Yaoundé.

François, P.-H. (2003). représentation sociale des compétences : leur place dans un modèle de motivation. *Presses universitaires de Louvain*, volume 1, pp.29-37.

Garnier, H., et Lutinier, B. (2006). Les procédures de recrutement : canaux et modes de sélection, *Premières synthèses*, n° 48.1, 8 p.

Grawitz, M. (1986). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Dalloz.

Guillain, A., Pry, R., & Alles-Jardel, M. (2001). Compétences sociocognitives chez l'enfant de 4 à 6 ans : organisation et réorganisation sociocognitive : Les compétences sociales de l'enfant. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 14, 2, 41-56.

Guiomar, M.-G., et Hébert, D. (1995). *Repères méthodologiques*. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.

Heitmann, W. (2008). Développement des Compétences des acteurs de l'économie informelle en Afrique du Sud. *Revue l'actualité des services aux entreprises*, n°16, GRET, PARIS. <http://www.CEREQ.fr/index.php/themes/acces-aux-donnees-themes/enquetes-dinsertion-generations>. Documents téléchargés le 14/08/2015

Huberman, M. (1986). Un nouveau modèle de développement professionnel des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 75, pp. 5-16.

Huyghe, M. A., Barlet, S., et Gauron, A. (2013). L'insertion des jeunes en Afrique subsaharienne : De quoi parle-t-on ? *Revue L'actualité des services aux entreprises*, N° 25, GRET, PARIS.

Immigration canada. (2013). *l'alphabétisation et les compétences essentielles-pour apprendre, travailler et vivre*. Ressources humaines et développement des compétences Canada. Url : <http://www.12rhdcc.gc.Ca/> consulté mardi le 11 mai

Institut national de la Statistique. (2011). *Deuxième Enquête sur l'Emploi et le Secteur Informel au Cameroun (EESI₂). Phase 1 : Enquête sur l'Emploi*. Rapport Principal Yaoundé.

Kame, J.-A. (2010). *La pratique de l'évaluation psychométrique en milieu scolaire : manuel de l'utilisateur des tests*. Yaoundé: Cycas.

Kelley, J. (1976). L'influence de la richesse et de l'origine familiale sur la carrière professionnelle: théorie et données transcultées. *Sociologie et sociétés*, 8 (2).

Koch, P. (2005). Compétences sociales : contractualisation et régulation sociale. *Education Permanente*, 165,173-188.

Laberon, s.,Vonthron, A.-M., et Carrasset, N. (2003). attentes des employeurs en matière de compétences : vers une contextualisation des théories implicites de l'efficacité professionnelle. *Presses universitaires de Louvain, volume 1*, pp.211-220.

Labruffe, A. (2005). *Compétences relationnelles : du savoir-être au savoir-faire*. Paris: AFNOR.

Laize,C.(2007).Développement les compétences sociales et relationnelles dans l'enseignement supérieur de management : rôle et limites des formateurs. In Bruno Thiberge, *la question des compétences sociales et relationnelle*, Paris, l'Harmattan, pp.113-140.

Lavernhe, C., Bonnefoy, M.-A.,&Valléry, G. (2003). Les compétences sociales des aides à domicile auprès des personnes âgées. In Delobbe, N. Karnas, G. &Vandenberghe, C. (Eds.). *Evaluation et développement des compétences au travail*. Louvain, Presses Universitaires, 41-49.

Le Boterf, G. (2004). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris: Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: éditions d'organisations.

Le Boterf,G. (2010).*Repenser les compétences*. Paris :Eyrolles, 2e édition.

Le boterf, G., Barzucchetti, S., et Vincent, F. (1992). *Comment manager la qualité de la formation*. Paris : les éditions d'organisations.

Leduc, S.,&Valléry, G. (2006).Approche des compétences sociales par l'analyse de l'activité: une étude chez les aides à domicile. *Orientation Sociale et Professionnelle*, 35, n°3, 387-419.

Loi N°98/004 du 14 Avril 1998 D'orientation de l'éducation au Cameroun, Yaoundé.

Lopez, A., et Thomas, G. (2006). L'insertion des jeunes sur le marché du travail: le poids des origines socioculturelles. *Données sociales, la société Française, rubrique emploi*, N° 3, p.293-301.

- Meirieu, Ph. (1992). *Apprendre en groupe ?*. Lyon : Chronique sociale.
- Mias, Ch. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. Paris : L'Harmattan.
- MINESEC. (2009). *Cahier des charges du Conseiller d'orientation au Cameroun*. Yaoundé : Imprimerie Nationale.
- Mrc Brome-Missisquoi. (2015). *politique de soutien aux projets structurants pour améliorer les milieux de vie de la Mrc Brome-Missi quoi*. Canada repéré à <http://www.politique de soutien aux projets structurants pour améliorer les milieux de vie de la mrc brome.pdf> // le 22 novembre 2015
- Mucchielli, R. (1978). *Le travail d'équipe*. Paris : Éd. ESF.
- Mucchielli, R. (1984). *Le questionnaire dans l'enquête psychosociale*. Séminaire de Roger Mucchielli. Paris : Éd. ESF.
- Mumpasi Lututala, B. (2012). *Capacités nécessaires pour l'accès à l'emploi en Afrique Subsaharienne*, ISESE, Results for Development Institute (R4D). Repéré à <https://skills for employability in sub-saharan Africa-French.pdf> // Le 7/20/2015
- Nezlek, J. B. (2001). Causal relationships between perceived social skills and day to day social
- Ngono, F. (2014). *Dispositif pédagogique et insertion professionnelle des diplômés de la Faculté des Sciences Juridiques et Politiques de l'Université de Yaoundé II SOA* (Mémoire DIPCO). Yaoundé.
- Njike Njikam, G. B., Lontchi Tchhoffo, R. M., et Fotzeu Mwaffo, v. (2005). *Caractéristiques et déterminants de l'emploi des jeunes au Cameroun*. Unité politiques de l'emploi Département de la stratégie en matière d'emploi, Cahiers de la stratégie de l'emploi. Repéré à <https://www.wcms-114150.pdf> le 8/13/2015
- Olivier, L., Bédard, G., et Ferron, J. (2009). *L'élaboration d'une problématique de recherche : source, outils et méthodes, Logique sociale*. Paris : l'Harmattan.
- Parmentier, C. (2008). *L'Ingénierie de formation : outils et méthodes*. Paris : Groupe Eyrolles.

- Pavard, A., & Loarer, E. (2009). Intelligence émotionnelle en situation de recrutement : une étude de validité incrémentielle auprès de candidats à l'entrée en Master professionnel. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 15, n° 2, 151-166.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF (2^e éd.1998).
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Persais, E. (2004). Les compétences relationnelles peuvent-elles s'avérer stratégiques? *Lavoisier, Revue Française de gestion*, N° 158-2004/1, pp.119-145.
- République de Cameroun. (2009). *Document de Stratégie pour la Croissance et l'emploi (DSCE) : Cadre de Référence de l'action gouvernementale pour la période 2010 – 2020*.
- République du Cameroun. (2003). *Rapport d'État du Système Éducatif National camerounais*. (RESEN), Yaoundé.
- Rose, J. (2007). Employabilité (employability) in Jean Guichard et Michel Huteau, *Orientation et insertion professionnelle*, Dunod, pp.164-179.
- Ruel, P.-H. (1984). La problématique de l'adaptation scolaire et la motivation. *In revue des sciences de l'éducation*, vol n° 2, pp.247-260.
- Scarpetta, S., Sonnet, A., et Manfredi, T. (2010). *Montée du chômage des jeunes dans la crise*. Paris : OCDE.
- Schwartz, Y. (1997). Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble. *Education permanente* n° 133, pp. 9-34.
- Tadzong, F. Ph. (2008). *La construction des relations entre l'économie et l'enseignement technique et professionnel(ETP) : cas de la filière du Bâtiment et Travaux Publics au Lycée Technique de Nkolbisson (Cameroun)*. (Mémoire de Master professionnel en ingénierie et conseil en formation publié, Département des sciences de l'éducation). Université de Rouen.
- Tapia, C., & Roussay, P. (1991). *Les attitudes: questions-exercices corrigés-exemples*. France: Organisation Université.

Thibault, V., et Charest, J. (2003). Nouvelle économie, nouveaux besoins du marché du travail : le développement des compétences sociales chez les jeunes dans un contexte de projet bénévole, *Presses universitaires de Louvain*, volume 1, pp.221-220.

Tourmen, C.,& Toulemonde, J. (2005). Former à évaluer : les retombées d'une recherche appliquée. *Education Permanente*, 15,87-100.

Tsafack, G. (2004). *Méthodologie générale de la recherche en éducation*. Yaoundé : CUSEAC.

TsalaTsala, J. -Ph. (2004). L'enseignement technique au Cameroun : Le parent pauvre du système ? , *Carrefours de l'éducation* 2004 / 2 (n°18), p.176–193. <http://www.Cairn.Info/Revue-carrefours-del'education-2004-2-page-176>. Htm document téléchargé le 02/08/2015 à 14h55.

UNFPA. (2011). *7 milliards de personnes : leur monde, leurs possibilités*, Etat de la population mondiale en 2011.

Vallery, G., et Leduc, S. (2010). Une analyse des emplois de services a destination des personnes âgées : compétences sociales et identité professionnelle des aides à domicile, *Gérontologie et société*, N° 135-2010/4, pp.213-237.

Vincent, D., et Hamad, N. (2001).Le counseling. *Journal français de psychiatrie* 1/2001 (no12), p. 25-38.

Vultur, M. (2003). *L'Insertion Sociale et Professionnelle des Jeunes « désengagés»*. Analyse du Programme d'Intervention de la Réplique. Observatoire Jeunes et Société.

White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

Wittorski, R. (1997).de la fabrication des compétences. *Education permanente*, Paris : Documentation française, 1998, 135, pp.57 à 69 repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00172696> le 29/10/2015

Zarifian, Ph. (2001). *Le modèle de la compétence*. Paris : Éditions Liaisons.

ANNEXES

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix –Travail –Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE SUPERIEURE

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

SECTION DES ÉLÈVES CONSEILLER
D'ORIENTATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHERS 'TRAINING COLLEGE

DEPARTMENT OF SCIENCE OF EDUCATION

GUIDANCE AND COUNSELLING SECTION

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ELEVES

Mme, M.

Dans le cadre de notre formation de conseiller d'orientation et en vue de notre mémoire de fin de formation, nous vous adressons chers élèves, le questionnaire ci-dessous élaboré pour une enquête. Cette étude porte sur « les compétences sociales et la possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants». Les informations recueillies ici seront utilisées à la seule fin de la recherche scientifique.

La confidentialité et l'anonymat de vos réponses seront strictement respectés. En aucun cas, les données collectées ne vous porteront préjudice. Nous sollicitons par conséquent votre franche collaboration à travers des réponses sincères.

Consigne : Cocher la case correspondant à votre choix

RUBRIQUE 1 : Identification

- i. Sexe : 1. Masculin 2. Féminin
- ii. Age : 1. [15-19[2. [20-24[3. [25-29[4. [30-35[
- iii. CLASSE SOCIALE DU PERE: 1. Faible 2. Moyenne 3. Elevée
- iv. CLASSE SOCIALE DE LA MERE : 1. Faible 2. Moyenne 3. Elevée
- v. Option du baccalauréat : (à préciser)
- vi. Diplôme d'entrée au lycée technique : CAP BEPC PROBATOIRE

Consigne : Entourez le numéro qui correspond au degré d'acceptation ou de refus de la proposition

1 : entièrement en désaccord 2 : en désaccord 3 : Sans opinion 4 : en accord 5 : entièrement en accord

RUBRIQUE 2 : la capacité à communiquer avec les autres (CC)

CC1) Généralement, les concours lancés au Cameroun me sont communiqués par le bouche à oreille en lieu et place des consultations des annonces (TV, radio, journaux, internet, etc.).

1 2 3 4 5

CC2) Dans notre pays, les annonces de recrutement dans les entreprises publics, parapubliques et privées sont toujours publiées.

1 2 3 4 5

CC3) Les réseaux sociaux comme (facebook, whatsapp etc.) me servent à tchatcher mais aussi à discuter des expériences des autres sur comment trouver un emploi.

1 2 3 4 5

CC4) Avec les multiples avantages des réseaux sociaux, il m'est désormais possible de publier des petites annonces de recherche d'emploi.

1 2 3 4 5

RUBRIQUE 3. La capacité à nouer des relations nouvelles (CN)

CN1) Il est toujours bénéfique de s'inscrire à l'association des anciens élèves du lycée.

1 2 3 4 5

CN2) je suis capable de trouver un emploi par mes propres efforts. L'adhésion aux associations des jeunes n'est pas nécessaire.

1 2 3 4 5

CN3) Je suis totalement réceptif à l'idée de pouvoir bénéficier de l'apport de mes parents pour trouver un emploi dans les projets structurants.

1 2 3 4 5

CN4) Je dois solliciter les aînés académiques dans toute initiative nouvelle que je désire entreprendre en matière d'emploi.

1 2 3 4 5

RUBRIQUE 4. La capacité à travailler en équipe (CT)

CT1) Dans un chantier de construction, je me dois de tenir compte des avis des autres lorsque je me sens en difficultés.

1 2 3 4 5

CT2) Dans notre environnement, il est rare de voir des chefs chantier qui soient sensibles aux problèmes des manœuvres en difficultés.

1 2 3 4 5

CT3) En tant que chef chantier, je devrais manifester un grand intérêt à défendre les droits de mes employés.

1 2 3 4 5

CT4) Lorsqu' il y a des mécontentements entre les employés dans un chantier, je me dois de servir de guide aux autres par mon attitude.

1 2 3 4 5

RUBRIQUE 5. La possibilité d'insertion socioprofessionnelle des élèves des lycées techniques dans les projets structurants (PI)

PI1) Les projets structurants sont constitués des métiers exigeants, avec de nombreux imprévus (intempéries, retards de chantiers, etc.)

1 2 3 4 5

PI2) On ne travaille jamais tout seul dans un chantier : on fait partie d'une équipe, où il faut savoir reconnaître et respecter le travail de l'autre !

1 2 3 4 5

PI3) Les grands chantiers offrent une vraie chance à ceux qui veulent créer leur propre Entreprise.

1 2 3 4 5

PI4) Les professions du BTP ne concernent que la construction et l'entretien des équipements immobiliers (habitations, écoles, hôpitaux, usines, etc.)

1 2 3 4 5

PI5) En choisissant cette filière, je connaissais les tâches et les difficultés liées aux métiers.

1 2 3 4 5

PI6) La plupart des projets structurants sont du domaine des BTP et m'offre beaucoup de chance pour un emploi.

1 2 3 4 5

PI7) Le niveau de connaissance théorique enseigné dans l'enseignement technique et professionnel, nous prépare mieux à l'emploi.

1 2 3 4 5

PI9) Les séances de travaux pratiques occupent une place importante dans notre programme de formation.

1 2 3 4 5

PI10) Durant notre parcours scolaire, nous avons effectué des descentes dans les entreprises avec les conseillers d'orientation.

1 2 3 4 5

PI11) Les stages effectués en entreprises sont une occasion de compléter nos connaissances pratiques.

1 2 3 4 5

Merci de votre disponibilité