

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I
ECOLE NORMALE SUPERIEURE
DEPARTEMENT DE SCIENCES DE
L'EDUCATION



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I
HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE
DEPARTMENT OF SCIENCES OF EDUCATION

COMPÉTENCE A S'ORIENTER ET CHOIX DE LA FILIÈRE DE PSYCHOLOGIE: Cas des étudiants de 1ere année

Mémoire rédigé et soutenu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de
Conseiller d'Orientation (DIPCO)

Par :

AVOULOU Natacha Sonia
Licenciée en Psychologie

Sous la direction
Pr. MBEDE Raymond
Professeur

Année Académique
2015-2016





AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire de Yaoundé I. Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : biblio.centrale.uyi@gmail.com

WARNING

This document is the fruit of an intense hard work defended and accepted before a jury and made available to the entire University of Yaounde I community. All intellectual property rights are reserved to the author. This implies proper citation and referencing when using this document.

On the other hand, any unlawful act, plagiarism, unauthorized duplication will lead to Penal pursuits.

Contact: biblio.centrale.uyi@gmail.com

Orienter, consiste à aider discrètement la personnalité à développer ses propres potentialités d'élaboration Nuttin (1985)

SOMMAIRE

| | |
|--|------|
| SOMMAIRE..... | i |
| DEDICACE | ii |
| REMERCIEMENTS | iii |
| LISTE DES ABREVIATIONS | iv |
| LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX..... | v |
| LISTE DES ANNEXES..... | vi |
| RESUME..... | vii |
| ABSTRACT..... | viii |
| INTRODUCTION GENERALE | 1 |
| CHAPITRE PREMIER : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE | 3 |
| CHAPITRE DEUXIEME : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE | 8 |
| CHAPITRE TROISIEME : METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE..... | 39 |
| CHAPITRE QUATRIEME : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS | 46 |
| CHAPITRE CINQUIEME: INTERPRETATION DES RESULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES. | 55 |
| CONCLUSION GENERALE | 60 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 62 |
| ANNEXES..... | 68 |
| TABLE DES MATIERES | 73 |

A

Mon fiancé Stanislas Alphonse TSIMI

et mes deux fils :

William TSIMI Alexandre Delcroix et Owona TSIMI Armel-Yoan.

Je vous renouvelle ici tout mon amour

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au soutien d'un certain nombre d'individus auxquels je tiens à exprimer ma gratitude.

Mes plus sincères remerciements à mon encadreur notamment le professeur Raymond MBEDE, pour l'aide précieuse et inestimable, la bienveillance et la confiance qu'il m'a m'accordées. Présent à chacun des moments cruciaux de ce travail, il a su m'encourager et me guider avec patience. Qu'il me soit permis de lui exprimer ma reconnaissance d'avoir été mon Directeur de mémoire et de nous avoir fait comprendre le véritable sens de la méthodologie et de la démarche scientifique.

A tous le personnel enseignant du département des sciences de l'éducation de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé, en particulier au Dr. Vandelin MGBWA, qui nous a tenu la main out au long de ce travail et l'infinie patience qu'il a manifesté à notre endroit ainsi les apports théoriques et la documentation qu'il nous a rendu disponible et au Dr André WAMBA pour son soutien dans la recherche documentaire et ses conseils dans l'élaboration de ce travail.

Mes remerciements vont également à l'endroit de tous mes aînés académiques notamment Mathilde AMOUGOU, pour le soutien moral et intellectuel et le suivi permanent qu'elle m'a témoigné ; toutes les autres personnes qui se sont impliquées dans ce travail et, notamment, les participants qui m'ont consacré de leur temps pour le remplissage des questionnaires.

Un merci à tous mes camarades de promotion, plus précisément AICHATOU OUMAROU et Lionnelle ZANG ZE pour leur aimable collaboration, pour leur aide dans la collecte des données de l'enquête et pour les échanges passionnants. Elles ont souvent bien voulu lire et relire mes manuscrits afin de leur apporter des corrections.

Un merci à mes parents pour leurs encouragements et le soutien moral qu'ils n'ont cessé de m'apporter pendant mon cursus scolaire. Un merci tout particulier à mon belle-mère Valentine EKOUKOUÉ, pour avoir accepté de garder Yoan toutes les fois que je devais aller travailler et pour tous les sacrifices faits à mon endroit pour la gestion de la maison. Ce travail est le fruit du soutien que tu m'as apporté et à ma petite sœur Estelle MINKOUMOU pour la traduction du résumé en anglais qu'elle a bien voulu me faire.

LISTE DES ABREVIATIONS

| | |
|----------------|--|
| UY1 | Université de Yaoundé 1 |
| ECO-SUP | Echelle de compétence à s'orienter dans l'enseignement supérieur |
| MINSEC | Ministère des Enseignements Secondaires |
| ENIEG | Ecole Nationale des Instituteurs de l'Enseignement Général |
| ENIET | Ecole Nationale des Instituteurs de l'Enseignement Technique |
| TCP | Théorie du Comportement Planifié |
| APA | American Psychological Association |
| Mot | Motivation |
| SEP | Sentiment d'Efficacité Personnelle |
| ES | Estime de Soi |
| ENIET | Ecole Normale des Instituteurs de l'Enseignement Technique |
| ENIEG | Ecole Normale des Instituteurs de l'Enseignement Générale |

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

| | |
|---|----|
| Figure 1 : Les différentes formes de motivation sur le continuum d'autodétermination (Bertrand-Cassigno, 2008 d'après Deci et Ryan, Vallerand et al., 1989, 1992)..... | 32 |
| Figure 2 : Motivations et représentation sociale des études | 35 |
| Tableau 1 : synoptique | 38 |
| Tableau 2 : Répartition des sujets par condition d'observation et par sexe dans toutes les conditions expérimentales..... | 40 |
| Tableau 3 : Répartition des sujets selon les tranches d'âge | 46 |
| Tableau 4 : Répartition des sujets selon le sexe | 47 |
| Tableau 5 : Répartition des sujets selon leur âge et leur sexe | 47 |
| Tableau 6 : Répartition des sujets par Région d'origine | 48 |
| Tableau 7 : Répartition des moyennes des sujets à l'échelle de l'estime de soi..... | 49 |
| Tableau 8 : Répartition des sujets à l'échelle de compétence à s'orienter | 49 |
| Tableau 9 : Répartition des sujets par rapport aux facteurs supplémentaires qui justifient le choix de la filière psychologie | 50 |
| Tableau 10 : Matrice d'inter corrélation entre les facteurs de l'estime de soi, les facteurs de la Compétence à s'orienter, les variables sociodémographiques et le choix de filière | 51 |
| Tableau 11 : Régression des facteurs principaux de l'étude | 52 |
| Tableau 12 : Analyse de régression des facteurs principaux par sexe | 53 |

LISTE DES ANNEXES

- ✚ Attestation de recherche
- ✚ Table de r de Bravais-Pearson
- ✚ Questionnaire

RESUME

La gestion de la transition enseignement secondaire/ enseignement supérieur apparait pour certains étudiants comme une rude épreuve qui implique faire un choix de la filière dans laquelle on souhaite se former. Des recherches menées auprès des étudiants ont permis de dégager le niveau d'implication des caractéristiques personnelles en général et la compétence à s'orienter en particulier qui sous-tend le choix de filière des étudiants à l'Université (Crites, 1973 ; Forner, 1994 ; Guichard, 2010 ; Bandura, 2007 ; Dulu, 2014). La présente étude s'inscrit dans ce cadre, et vise à mettre en relief l'effet de la compétence à s'orienter sur, le choix de la filière de psychologie chez les étudiants de psychologie niveau 1. Les données recueillies auprès d'un échantillon de 57 étudiants à l'aide d'un questionnaire constitué de l'échelle de compétence à s'orienter (Forner et Dulu, 2011) , de l'estime de soi (Rosenberg, 1995), des variables supplémentaires issues de la théorie du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1985) et des variables sociodémographiques, ont permis de montrer l'existence d'un lien entre les facteurs compétence à, s'orienter et le choix de la filière de psychologie de manière générale. Mais spécifiquement c'est le contenu de la formation et la dimension thérapeutique qu'il renferme qui suscite l'intérêt des étudiants pour la filière psychologie. Par ailleurs, la dimension genre mesurée dans le cadre de ce travail a montré que, comparées aux hommes qui viennent en psychologie certes pour le contenu de la formation mais davantage par rapport aux amis, les femmes viennent certes aussi pour le contenu mais surtout, pour les débouchés que offre cette filière. Cette étude s'inscrit dans la logique des travaux qui étudient l'orientation à l'université à travers la théorie sociale cognitive. Elle peut conduire à réfléchir sur le rôle de la compétence à s'orienter des étudiants dans les politiques d'éducation au choix de filière à l'université et la prise en compte.

Mots clés: compétence à s'orienter, choix de la filière, psychologie, éducation à l'orientation, étudiants.

ABSTRACT

Managing the transition from secondary to higher education appears to some students as a hard ordeal that involves a choice of the series where they desire to be formed. Research conducted among students have revealed the level of involvement on personal characteristics in general and particularly the competence to orient themselves that underlies the choice of students at the University sector (Crites, 1973; Forner, 1973; Guichard, 2010; Bandura, 2007; Dulu, 2014). This study belongs into that framework and aims to highlight the effect of the competence to orientating themselves on the choice of psychology series in level 1 psychology's students. Data collected from a sample of 57 students using a questionnaire constituted of scale competence to orient (Dulu & Forner, 2011), of self-esteem (Rosenberg, 1995), additional variables from the theory of self-efficacy (Bandura, 1985) and sociodemographic variables have permitted to show the existence of a link between competence factors orientation and the choice of general psychology field in general. But specifically it is the content of the training and the therapeutically dimension of this field that arouses students' interest in the psychology. Moreover, the gender dimension measured as part of this work showed that, compared to men who come in psychology certainly for the content of the training but more related to friends, women also come certainly for the content of formation, but mainly for the opportunities that this sector offers. This study is part of the logic of work studying the orientation at the university through social cognitive theory. It can lead to reflect on the role of competences of the students to orient themselves in the policy of education to the choice of the series of study in university.

Keywords: Competence to guide, choice of the series, psychology, education to orientation, students.

INTRODUCTION GENERALE

Si l'entrée à l'Université est ouverte à tous, sous réserve du baccalauréat ou du GCE-A qui sanctionnent la fin des études secondaires au Cameroun, il faut noter que cette institution voit le jour après les indépendances en 1961 avec en son sein plusieurs filières d'études entre autre le droit, l'économie etc. C'est seulement autour des années 1990 que la psychologie se constitue en une discipline à part entière avec des diplômes spécifiques. C'est donc dire que la psychologie est encore très récente. Mais malgré la perception que la société a de cette filière comme n'aboutissant pas automatiquement à l'emploi, on remarque tout de même une certaine attractivité de cette filière par les jeunes bacheliers. En claire, quels sont les facteurs qui déterminent le choix de la psychologie chez les étudiants de niveau 1 ? Pour répondre à cette question, plusieurs travaux menés dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle montrent que les choix de formation se font de manière général par le prestige qu'on associe au métier ; par rapport à l'intérêt qu'on y accorde ; en fonction du genre et en fonction des capacités personnelles que l'individu a développé tout au long de son cursus scolaire pour pouvoir s'orienter (Gottfredson, 1981 ; Holland, 1996 ; Bem, 1981 ; Forner et Dulu, 2011).

Cette recherche s'inscrit dans la logique des travaux susmentionnés qui associent le choix des études et des formations à un certain nombre de caractéristiques individuelles. La recension de ces travaux a permis de formuler l'hypothèse suivante : les facteurs de compétence à s'orienter déterminent le choix de la filière de psychologie chez les étudiants de première année.

Elle a pour objectif principal de déterminer les facteurs de compétence sous-jacents au choix de la filière psychologie. Il s'agit plus spécifiquement d'appréhender la problématique de choix de filière selon le point de vue de la psychologie sociale, qui traite des attitudes individuelles et collectives face aux risques et à la prise de décision d'orientation. Tout ceci permet de comprendre la façon dont les étudiants perçoivent et se représentent cognitivement la filière psychologie dans laquelle ils sont nombreux à s'engager et quels sont réellement les motifs à la base de ses choix.

Ce travail est organisé en cinq chapitres.

Le chapitre premier est consacré à la problématique de l'étude. Il retrace le contexte de cette étude, le problème formulé à l'issue des différents constats établis dans le cadre de cette

étude, la question principale soulevée par le problème, les objectifs fixés, l'intérêt de l'étude ainsi que la délimitation de cette étude.

Le deuxième chapitre propose une revue des travaux de la psychologie de l'orientation consacrés à l'étude du choix de la filière. Tout d'abord il définit les concepts de « compétence » d'« orientation » ; de « compétence à s'orienter et de « choix de filière» avant d'exposer, les différents modèles décrits dans la littérature qui se sont intéressés au choix de la filière en référence avec les compétences individuelles de l'étudiant, considéré comme acteur dans la construction de sa vie. Ce qui permet de comprendre le rôle de certains facteurs (l'environnement familial, les pairs, etc.) dans la décision et le choix des filières par les étudiants. Une insistance particulière est mise sur la présentation la théorie du sentiment d'efficacité personnelle et la théorie de la motivation (Ryan et Deci, 2000 ; Bandura, 1997).

Le chapitre troisième présente les différents points de l'approche méthodologique employée afin de répondre aux objectifs de cette recherche. Le questionnaire, du fait de l'anonymat des participants, et de la facilité de traitement statistique des données collectées dont il rend disponible a servi d'outil de collecte des données dans cette étude comme c'est le cas dans la plupart des recherches en sciences sociales.

Le chapitre quatrième présente les analyses et interprétations faites des données recueillies. Il expose d'une part l'analyse descriptive des différents facteurs de cette recherche et d'autres parts l'analyse inférentielle qui a permis de valider les hypothèses.

Le chapitre cinquième clôture cette recherche. Il sert de cadre d'interprétation et de discussions des résultats présentés précédemment. En conclusion de ce chapitre, les implications théoriques et professionnelles de cette recherche sont soulignées.

CHAPITRE PREMIER : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Ce chapitre premier met en évidence un ensemble d'éléments qui constituent notre étude. Nous aborderons d'abord, le contexte qui expose la situation de la filière de psychologie depuis son ouverture au sein de l'Université de Yaoundé1. Ensuite, un accent sera mis sur la formulation du problème en lien avec la surpopulation que connaît la filière psychologie ; la question principale ainsi que les questions spécifiques que soulève le problème de l'étude. L'objectif général poursuivi et les objectifs spécifiques ; il sera question de présenter aussi l'intérêt de cette étude dans le domaine de l'orientation en général et de l'éducation à l'orientation en particulier ; enfin il s'agira de présenter aussi la délimitation de l'étude.

1.1 Contexte et justification de l'étude

Dans une réflexion axée sur l'orientation des jeunes, l'université constitue aujourd'hui par son effectif imposant, sa diversité de populations et de spécialités d'enseignements, un tremplin essentiel et important pour la vie socioprofessionnelle, pour l'emploi. Cette étude veut comprendre et analyser le processus d'orientation des étudiants de l'UY1 notamment ceux de la filière psychologie.

En effet, l'enseignement supérieur prend naissance au Cameroun sous la dénomination de l'institut d'études universitaires en octobre 1961. Par la suite et plus précisément le 26 juillet 1962, est créée l'Université Fédérale du Cameroun devenu en 1973, Université de Yaoundé. En 1993 avec la réforme universitaire qui aboutit à la création de six universités d'Etat, cette dernière devient l'Université de Yaoundé 1 (Guide des Etudes Supérieures au Cameroun, 2010).

Si l'université de Yaoundé fédérale du Cameroun a été créée depuis 1961 avec en son sein, un ensemble de filières comme le droit, l'économie, et bien d'autres, la psychologie elle, est assez récente dans cette université. Elle arrive autour des années 1980 mais acquiert son autonomie en tant que discipline dans les années 1990 avec désormais le pouvoir de délivrer des diplômes. Nouvelle filière dans la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines, elle accueille une première vague d'étudiants constituée de 25 étudiants, par la suite l'effectif double et puis atteint la barre de 500 étudiants.

Les procès-verbaux consultés au Département de Psychologie montrent que si au cours de l'année académique 2012-2013 on comptait 926 étudiants inscrits en première année de psychologie, 627 au niveau 2, et 428 au niveau 3, soit un total de 1981 étudiants inscrits au

premier cycle cette année-là. l'année académique suivante (2013-2014) la barre de 1000 a été franchie. On est ainsi passé de 926 étudiants inscrits à 1125 au niveau 1 ; 634 au niveau 2 et 361 au niveau 3 soit 2020 étudiants inscrits au premier cycle. Au cours de l'année académique (2014-2015), une légère baisse au niveau des effectifs des inscrits soit 1001 au niveau 1 ; 774 au niveau 2 et 476 au niveau 3 pour un total de 2251.

D'après une étude menée en 2014 sur *la cartographie 2014 des institutions de l'enseignement supérieur* par Division des Etudes, de la Prospective et des Statistiques, la finalité de la formation dans l'enseignement supérieur est l'intégration socioculturelle et économique des produits issus de ce milieu. De ce fait et selon la loi d'orientation de l'enseignement supérieur n° 005 du 16 avril 2001, l'Université a entre autres objectifs, la formation des citoyens en vue de leur épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et son insertion harmonieuse dans la société. Ainsi, le choix d'une filière d'étude à l'université doit pouvoir suivre cet objectif et davantage le choix des études dans la filière de psychologie.

Mais l'Enquête Globale sur l'Insertion des Jeunes Diplômés de L'Enseignement Supérieur au Cameroun (2014) révèle plutôt que les diplômés des lettres, langues et sciences humaines (58,6%) enregistrent le taux d'insertion le plus bas contre ceux issus des filières professionnelles (comptabilité et gestion des entreprises : 88,1% ; management des ressources humaines, 81,82%).

Ceci signifie en d'autres termes que, la psychologie faisant partie des sciences humaines ne conduit pas automatiquement à l'emploi. Ainsi, notre préoccupation est la suivante: malgré la difficulté à dégager les emplois futurs aux étudiants et le caractère nouveau de la filière de psychologie qu'est ce qui explique le taux de plus en plus croissant d'inscriptions dans cette filière? Mieux, pourquoi avec tant d'aléas les jeunes continuent à s'y orienter ? Ceci d'autant plus que pendant les séances d'accueil et « d'orientation » des étudiants à l'université les contenus des filières en général et de la psychologie en particulier ne sont pas exposés aux étudiants, ni les débouchés et finalité y associées. Qu'est-ce qui motive les étudiants à s'engager en Psychologie.

Si plusieurs travaux de psychologie en général et de psychologie de l'orientation en particulier abordent le problème de l'orientation en général et des choix de filières en termes de la formulation des projets comme « un gage de succès et un facteur de motivation et de réussite à l'université (Bireaud, 1990 ; De Ketele, 1990), d'autres recherches mettent plutôt l'accent sur la valeur intrinsèque, propre aux caractéristiques de la personne. C'est le cas des travaux liés au sentiment d'efficacité personnelle développée par Bandura (1991b) ainsi que l'effet de celui-

ci dans la formulation des intentions d'études (Broonen, 2010). En effet les travaux de Bandura montrent l'importance de sentiment efficacité personnelle dans l'engagement vers une démarche active et efficace à la résolution d'une tâche. Selon Pelletier (1984) le sentiment d'efficacité personnelle est ce qui motive l'individu à choisir une orientation, à s'y maintenir et poursuivre un but donné dans un apprentissage.

D'autres travaux (Crites, 1973 ; Forner, 1994 ; Kokosowski, 1983 ; Ajzen, 1985 ; Moumoula, 2013) mettent l'accent sur le rôle de la formulation des intentions d'avenir traduisant ainsi la compétence d'un individu à s'orienter dans la vie et opérer des choix de formations et de professions. C'est dans ce sillage que nous nous inscrivons dans le but de comprendre l'effet la compétence à s'orienter sur les choix d'études des étudiants à l'université.

Si les études analysant l'orientation des étudiants semblent porter sur les facteurs responsables de la persévérance et de l'abandon celle en rapport avec le choix et les motivations internes à ces choix, restent un peu rares dans notre pays. Pour mieux appréhender et connaître les motivations réelles des étudiants à faire la psychologie, nous allons examiner le lien possible entre la compétence à s'orienter et le choix de filière.

1.2 Formulation du problème

Les propositions qui précèdent permettent de souligner le problème de l'attractivité de la filière psychologie malgré sa nouveauté et le caractère incertain en ce qui concerne l'accès à l'emploi de la filière psychologie, les étudiants continuent à s'y inscrire en grand nombre.

1.3 Question de recherche principale

Quel rapport y a-t-il entre la compétence à s'orienter et le choix de la filière psychologie ? Cette question a donné lieu à trois questions spécifiques.

1.4 Questions spécifiques

Quel rapport y a-t-il entre la compétence à s'orienter prise comme la connaissance à soi et le choix de la filière psychologie ?

Quel rapport y a-t-il entre la compétence à s'orienter prise comme la connaissance des formations et le choix de la filière psychologie ?

Quel rapport y a-t-il entre la compétence à s'orienter prise comme connaissance des débouchés et le choix de la filière psychologie.

1.5 Objectifs de l'étude

Notre étude comporte un objectif général et trois objectifs spécifiques.

1.5.1. Objectif général

L'objectif général de cette recherche est de déterminer les facteurs de la compétence à s'orienter qui sous-tendent le choix de la filière de psychologie

1.5.2. Objectifs spécifiques

Cette section comporte deux objectifs spécifiques.

Le premier est de déterminer le lien entre la compétence à s'orienter prise comme connaissance de soi et le choix de la filière psychologie ;

Le deuxième objectif est de déterminer l'effet de la compétence à s'orienter prise comme connaissance des formations sur le choix de la filière psychologie chez les étudiants ;

Le troisième objectif est de déterminer le lien entre la compétence à s'orienter prise comme la connaissance des débouchés et le choix de la filière psychologie chez les étudiants.

1.6. Intérêts de L'étude

Cette recherche renferme trois intérêts principaux: l'intérêt scientifique, l'intérêt économique et l'intérêt social et pédagogique.

En ce qui concerne l'intérêt scientifique, les résultats auxquels nous sommes parvenus soulignent le rôle important la compétence à s'orienter dans une filière. Cette recherche apporte une dimension nouvelle dans l'élaboration des actions et dans le processus de l'éducation à l'orientation. Afin de permettre aux étudiants de mieux connaître les facteurs clés qui sous-tendent l'orientation ou le choix des filières à l'Université.

Pour ce qui est de l'intérêt économique, cette recherche apporte des pistes de solution pour réduire non seulement les dépenses au niveau de l'état, des familles mais aussi limiter de multiple dégâts causés par les choix d'orientation. En maîtrisant les différents facteurs qui sont impliqués, on pourrait ainsi limiter le taux réorientation, d'abandon, de déperdition et de chômage chez les étudiants à l'université.

L'intérêt pédagogique réside dans le souci de permettre des choix de filière en fonction des aspirations et intentions réelle d'étude et de profession. Afin d'assurer une meilleure construction non seulement de l'étudiant mais aussi de la carrière de celui-ci. Aussi cette étude est utile dans le domaine de la préparation des activités d'aide à l'orientation où, il peut s'agir de repérer les besoins de personnes ou de groupes en matière d'aide à la décision ; et de

l'évaluation des effets de ces pratiques d'aide à l'orientation. Elle peut être aussi utile au praticien dans ses échanges avec les personnes concernées elles-mêmes et leur entourage (enseignants et responsables administratifs, notamment) pour expliciter ce que l'on peut attendre des étudiants en matière de compétence à la décision. L'étude peut être également utile au chercheur : elle permet d'éprouver des modèles susceptibles d'être adaptés aux situations et aux problématiques individuelles. Ainsi, l'information sur les métiers devrait être d'autant plus focalisée que le niveau de formation de la personne est élevé.

1.7 Délimitations de l'étude

Nous avons délimité notre étude sur les plans théorique et géographique.

Sur le plan théorique, nous avons choisi comme cadre de référence, la théorie sociale cognitive de Bandura (1980), pour montrer la place du sentiment de compétence dans la construction de la carrière et des choix de professions chez les individus. Car les personnes forment des intérêts durables quand elles se considèrent eux même comme compétents et choisissent une profession en fonction de leurs intérêts mais aussi des éléments contextuels qui encouragent ceux-ci (Lent et Brown, 1996).

De même la théorie du sentiment d'efficacité personnelle est le cadre de référence qui a été choisi dans le cadre de cette étude dans le but de montrer l'effet de la compétence à s'orienter sur la prise de décision des choix d'orientation. Cette théorie expose les facteurs à prendre en compte dans l'explication des comportements des individus en particulier, l'intention comportementale entendue comme étant à la base de toute action ou comportement des individus.

CHAPITRE DEUXIEME : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE

Dans ce chapitre de notre travail, il sera question de présenter les définitions des concepts clés de l'étude ; la revue de la littérature en rapport et les différents travaux en rapport avec l'étude, et les théories explicatives du sujet.

2.1 Définition des concepts

Dans cette partie nous allons définir les concepts de compétence, d'orientation, de compétence à s'orienter, de motivation et de choix. Ces concepts constituent les éléments clés de ce travail. La définition des concepts s'impose pour mieux centrer de cette recherche en rendant ces concepts opérationnels dans notre champ.

2.1.1 Compétence

Le concept de compétence est ancien puisqu'il a pris forme il ya vingt ans dans l'éducation. D'abord développé pour les enseignements professionnels par la suite il s'est étendu aux enseignements généraux. La compétence peut être définie comme l'opérationnalisation des savoirs, savoir-faire et savoir et savoir-être, c'est « l'intelligence pratique des situations qui s'appuie sur les connaissances acquises et les transforme différemment dans une production individuelle (Colardyn, 1996).

La compétence rend compte d'une prise d'initiative et de la responsabilité de l'individu dans des situations auxquelles il est confronté. C'est dans cette perspective que Zarifian la conçoit comme un « savoir-agir » responsable et validé des capacités démontrées, découlant des capacités acquises antérieurement au cours des apprentissages.

2.1.2 L'Orientation

L'«Orientation» est un terme polysémique qui renvoie en effet à des phénomènes différents. Tout d'abord, il fait référence, à un ensemble de processus notamment d'ordre institutionnel aboutissant à la répartition des jeunes dans les différentes voies de formation ou d'apprentissage d'un dispositif de formation : c'est ce sens qu'évoque un élève lorsqu'il déclare : «j'ai été orienté dans un lycée professionnel». En anglais, on parlera alors de «*students selection*», de «*students distribution* » ou encore de «*streaming*» ou de «*tracking*». Ensuite , «orientation » fait référence à l'ensemble des activités et des processus réflexifs d'un individu lui permettant de s'engager dans une formation ou dans une voie professionnelle et, d'une manière plus générale, de « trouver sa voie » et de « prendre en main » la direction de son existence. En anglais, on pourra alors utiliser des expressions comme «*choosing a vocation*»,

«*career decision making*» ou «*personal and career development*» et, parfois même, de «*life designing*». Enfin, «orientation» désigne des dispositifs et des pratiques (professionnelles) d'aide aux individus visant à leur permettre de faire face le mieux possible aux tâches requises pour «s'orienter». En anglais, on parlera dans ce cas, de «*vocational guidance*», de «*school and career counseling*», de «*career education*» (Guichard et Huteau, 2005). C'est la deuxième conception de l'orientation qui a été retenue dans le cadre de ce travail.

Selon Guichard (2010, p.30), s'orienter « c'est non seulement avoir, d'une manière générale, le souci de soi, mais plus particulièrement, c'est avoir le souci de se réaliser par son activité professionnelle. C'est savoir prendre en main, avant toute chose, la direction de son parcours professionnel et de formation. Dans le contexte contemporain des modes d'organisation du travail et de l'emploi, cette activité de gouvernance de son parcours implique que la personne adopte une attitude stratégique qui n'est rendue possible qu'à la condition qu'elle réfléchisse à ce qui importe fondamentalement pour elle, aux valeurs primordiales permettant de donner un sens à sa vie. Pour ce faire, l'individu doit savoir investir judicieusement ses compétences, qui forment un capital, dans des activités et missions ».

Pour Borrás (2008), « L'orientation consiste à mettre l'individu en mesure de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études et de ses activités professionnelles dans toutes les conjonctures de son existence avec le souci conjoint de servir le développement de la société et l'épanouissement de sa responsabilité ».

La compétence à s'orienter renvoie alors à la croyance des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières, à déterminer les choix d'activités et d'environnement, de déterminer leur investissement dans la poursuite des buts qu'ils se sont fixés, la persistance de leurs efforts et les réactions émotionnelles qu'ils éprouvent lorsqu'ils font face à certaines difficultés. Mieux c'est la capacité d'une personne à prendre des décisions efficaces dans sa carrière. En clair, la compétence à s'orienter peut être définie comme la capacité à recueillir, analyser, synthétiser et organiser les informations sur les formations et les métiers mais aussi comme la capacité à se connaître soi-même pour prendre les bonnes décisions afin d'aborder les transitions inhérentes à tout parcours individuel et professionnel.

2.1.3. Motivation

La motivation renvoie à cette force interne qui pousse l'individu à l'action.

Pour Petri (1981), la motivation est le concept utilisé pour décrire les forces agissant sur un organisme qui l'amènent à initier et à diriger son comportement. Corsini (1987) explique que la motivation traite du pourquoi d'un comportement. Le concept fait référence aux états internes de l'organisme qui produisent l'incitation, la persistance, l'énergie et la direction du comportement.

Vallerand et Thill (1993) quant à eux écrivent que, le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement. En clair on peut définir la motivation comme cette force interne qui pousse l'individu à l'action et qui dépend de la capacité de celui-ci à s'adapter aux nouvelles exigences de son milieu de vie.

2.1.4. Choix

Selon Sillamy (1980), le choix renvoie à la décision par laquelle on opte pour une possibilité parmi celles qui se présentent. C'est le processus par lequel un individu opte pour une voie, une situation parmi plusieurs qui existent. Tout choix implique la personnalité toute entière.

Les définitions qui viennent d'être présentées mettent en évidence la place que tient un sujet quand il doit se déterminer par lui-même comme individu ou pour son avenir professionnel. Par conséquent peut être l'attractivité de la psychologie est à rechercher dans d'autres facteurs.

2.2 Revue de la littérature ou études relatives au sujet

Il s'agit de recenser sans toutefois prétendre à l'exhaustivité, l'ensemble des travaux en rapport avec ce travail.

2.2.1 : De l'orientation professionnelle à la compétence à s'orienter

Les problématiques de l'orientation scolaire et professionnelle ont largement évolué. On est passé de l'organisation du travail, des structures économiques à la place prépondérante accordée à l'individu au sein de la société. Plusieurs démarches d'aide à l'orientation ce sont développées en fonction des contextes historiques et même en fonction des contextes socio-économiques. Dans cette partie nous allons retracer l'évolution de ces pratiques de l'orientation dans le temps sans toutefois prétendre à l'exhaustivité de ces travaux.

Le 20^{ème} siècle caractérisé par l'avenue de l'industrialisation de l'économie a entraîné une organisation plus scientifique du travail et par conséquent, la nécessité d'apporter à

l'industrie des hommes aptes à réaliser des tâches spécifiques de manière efficace. Cette perspective fait naître une orientation plus professionnelle qui consiste à appairer l'homme au poste : c'est la conception « utilitariste » de l'orientation (Bouchard et Galtier, 2013). Le but ici étant de déterminer dans quel environnement professionnel ou dans quel poste un individu peut être plus efficace.

Le besoin de démocratiser l'enseignement, de former des individus en fonction de leurs aptitudes entraîne une orientation dite technocratique. Ainsi vers les années 1960 on assiste non seulement à l'ouverture des écoles secondaires mais aussi à l'arrivée en masse des élèves dans ces établissements. Il faut alors gérer les flux de ces nouveaux arrivants et de les répartir aux différents niveaux d'enseignements dans le but de garantir la réussite scolaire et professionnelle. L'orientation devient alors professionnelle et scolaire avec une démarche diagnostique et pronostique. Diagnostique à cause de l'évaluation des aptitudes et des intérêts des individus. Pronostique par la proposition de formations scolaires et professionnelles dans lesquelles les individus formés réussiront davantage. À ce niveau les pratiques d'aide sont basées sur l'appariement individu profession vont demeurer.

Au milieu des années 1970 et précisément en 1973, le contexte socio-économique influencé par le choc pétrolier va se modifier (Vergnaud, 2005 ; Merle, 2005 ; Hennequin, 1998 ; Guichard et Huteau, 2005). On assiste à une crise de l'emploi entraînant avec elle les difficultés d'insertion et le taux de chômage massif chez les jeunes. En même temps dans les sciences sociales, un intérêt est de plus en plus accordé au sujet, et les théories vocationnelles se développent avec l'influence des travaux nord-américains. Ainsi, les différents textes légifèrent l'orientation scolaire et les méthodes du conseil vont mettre progressivement en avant la nécessité pour l'adolescent de se construire non seulement, un projet d'avenir mais aussi de devenir le sujet, l'acteur de son orientation. L'éducation à l'orientation devient alors une priorité et même une mission du service éducatif. La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 dans son article premier le confirme en ces termes : « l'orientation est le résultat d'un processus continu d'élaboration et de réalisation du projet personnel de formation et d'insertion sociale et professionnelle que l'élève de collège puis de lycée mène en fonction de ses capacités et de ses aspirations. Ceci conduit à la création en 1991 du diplôme de conseiller d'orientation.

Par la suite, la problématique évolue car, avec le taux de plus en plus croissant de bacheliers, il faut ouvrir de nouvelles écoles, des nouvelles filières pour que chaque élève puisse effectuer un choix en tenant compte de ses goûts, aptitudes, aspirations et des exigences de l'environnement économique. Cette nouvelle vision de l'orientation exige alors une

compétence chez l'élèves ou l'étudiant à choisir une formation parmi plusieurs qui existent : le choix de carrière devient donc un processus développemental. C'est la compétence à s'orienter.

2.2.2. La compétence à s'orienter

Ce concept a fait l'objet de nombreux travaux dans la littérature. Généralement assimilée au Sentiment Efficacité Personnelle (SEP), la compétence à s'orienter rend compte de la prise d'initiative et de la responsabilité de l'individu sur des situations où il est confronté.

Ce concept, selon Coté (1996,1997) intègre les notions de capital identitaire encore appelé capital d'identité. Il s'agit, des habiletés et savoir-faire techniques et sociaux dans des domaines très variés que, l'individu doit mettre en œuvre pour s'orienter au cours de son existence. C'est un concept qui est intimement lié à la connaissance de soi.

A ce niveau le concept de compétence à s'orienter renvoie à ce que les individus investissent dans « qui ils sont » pour développer des stratégies proactives sur les « marchés identitaires » telles qu'exigées par les sociétés actuelles. Le développement de ces stratégies repose sur un certain nombres d'atouts : les atouts sociologiques qui renferment les diplômes, les appartenances à des groupes, la présentation de soi ; les atouts psychosociaux qui renferment l'exploration de ses engagements et investissements, la force de l'égo, les sentiments d'efficacité, la complexité et la flexibilité cognitives, l'observation de soi, des capacités de raisonnement moral et d'autres attributs constitutifs du caractère d'une personne ; puis les compétences de l'individu à développer des stratégies d'orientation et gestion de sa carrière professionnelle (Guichard, 2010).

2.2.3 Quelques modèles explicatifs de la compétence à s'orienter

Crites (1973) est l'un des auteurs à avoir travaillé sur la compétence en rapport avec le choix vocationnel. Pour lui, le choix est du domaine cognitif qui intègre les compétences du sujet à se diriger vers une voie à partir d'un certain nombre d'information dont ce dernier dispose sur lui et sur son environnement. Dans cette perspective il met au point le « maturity inventory » un instrument visant à évaluer les compétences et les attitudes à l'égard du choix vocationnel. Cet instrument (inventaire) de développement professionnel est composé de deux parties : une partie sur le test de compétence destiné à estimer la connaissance de soi et des professions, la recherche des professions adaptées à la personne l'élaboration de stratégies de résolution des problèmes d'orientation. Une seconde partie sur les attitudes destinée à mesurer l'implication dans la prise de décision. Dans le même sens, Huteau (1974) dans ses travaux

menés sur les garçons et les filles de quatrième, troisième et terminale remettant en cause l'étude séparée des aspects cognitifs et des aspects conatifs dans la prise de décision. Ces travaux concluent en effet à l'existence de cinq clusters. Les différentes approches de la maturité vocationnelle suscitent ainsi des interrogations quant aux objectifs d'une pédagogie visant à favoriser cette maturation. Il souligne que les décisions sont prises dans un état d'immaturité professionnelle, il est utile à plusieurs titres, de préciser en quoi elle consiste.

Forner (1994) définit la maturité vocationnelle en référence à la situation d'orientation. Pour lui, la compétence à s'orienter décrit un état préparatoire, souhaitable à la prise de décision en matière d'orientation scolaire et professionnelle. Elle requiert selon l'auteur trois attitudes et deux compétences :

- L'exploration qui consiste en la recherche active et diversifiée d'information en vue de nourrir la réflexion sur son projet ;
- La planification qui se rapporte à la conscience des étapes et des moyens à mettre en œuvre pour la réalisation du projet ;
- A la connaissance de soi
- A la connaissance des métiers et des formations

L'individu est alors acteur de son existence. C'est l'idée de base soutenue par les modèles sociocognitifs.

Davantage élaboré dans les travaux de Bandura (2007) ce modèle place le sujet au centre d'une triangulation constituée de facteurs cognitifs, contextuels et comportementaux. Les individus sont ainsi à la fois les producteurs et les produits de leur environnement. La croyance d'efficacité (croyance qu'un individu a dans ses propres capacités d'agir), comme base de la persévérance et de la motivation, est centrale dans ce cadre théorique.

Pour Bandura (2007), le sujet influe son avenir. Il considère que la personne est l'agent, l'acteur de son développement, de son adaptation et de son changement. Etre acteur de sa vie consiste à, influencer « intentionnellement son propre fonctionnement et son environnement ». Pour ce faire, la théorie social-cognitive propose un ensemble de compétences fondamentales :

- La capacité symbolique qui offre à la personne un outil puissant pour comprendre son environnement et gérer les différents aspects de sa vie. En symbolisant leurs expériences, les individus donnent à leur vie une structure, un sens et une continuité ;
- Vivre par procuration où en observant autrui, l'individu accroît ses connaissances et ses compétences par le « modelage social ».

- L'auto-réactivité : l'individu ne va pas seulement « penser et anticiper », il va aussi mettre en œuvre un ensemble de processus de contrôle et de régulation de ses actions au regard de ses standards personnels et de son système de valeurs.
- Les capacités de réflexivité : permettent à l'individu d'évaluer son propre fonctionnement cognitif, affectif et comportemental. Cela permet de réfléchir sur sa propre efficacité, la validité de ses pensées et de ses actions, la signification de ses attentes. Ceci permet également de réaliser des ajustements et des corrections si besoin est.
- L'agentivité individuelle : ce serait la capacité que détient l'individu à anticiper, imaginer son futur, en se donnant des objectifs. Ceci permet d'anticiper les conséquences des actions envisagées pour s'orienter et motiver ses efforts.
- L'agentivité collective : la personne n'étant pas isolée, elle est en perpétuelle interaction avec son entourage pour gérer et améliorer ses conditions de vie (et par extension, de travail).

Ces différents facteurs peuvent influencer le comportement de l'individu par rapport à la gestion de sa propre existence. Le sujet est au carrefour d'interactions entre des facteurs cognitifs, comportementaux et contextuels. L'individu est à la fois le producteur et le produit de son environnement.

Dans le champ de l'orientation et du choix professionnel, le SEP peut avoir un effet d'influence en fonction des activités et de l'environnement.

L'individu a tendance à éviter les environnements pour lesquels il pense ne pas posséder les capacités nécessaires. Bandura (2007) observe que le choix de professions est parfois directement lié à la croyance d'efficacité, en ne prenant plus en compte l'apparence plaisante ou attractive des métiers qui auraient pu être envisagés, aspect que nous rencontrons chez les étudiants sur la question de leur devenir après la première année de licence. Le choix des filières envisagées en seconde année de licence est une combinaison des résultats universitaires et de l'efficacité perçue dans une matière dominante de la filière psychologie.

Dans le suivi des travaux de Lent, Blanchard et Soidet (2013) ont envisagé les différents facteurs individuels et sociaux qui peuvent interférer sur le choix professionnel et le processus décisionnel dans son ensemble. Comme nous l'avons vu précédemment, les SEP et les attentes de résultats ont un poids important dans le processus décisionnel. Cependant, Lent met en amont des processus, les caractéristiques personnelles et contextuelles. Les caractéristiques individuelles pouvant être le genre, le niveau scolaire alors que les facteurs contextuels pourront

être les opportunités offertes ou les obstacles. Le genre : la problématique du genre au regard des choix décisionnels de filières ou de métiers, induit à la fois un obstacle interne, tel que le SEP des filles par rapport aux études scientifiques et des obstacles externes liés aux images des employeurs face à certains profils de poste. Il existe d'importants stéréotypes culturels liés au sexe dans le cadre de l'activité professionnelle, influençant directement la croyance d'efficacité

2.2.4 La compétence à s'orienter comme fondement de la construction de soi

La compétence à s'orienter intègre la notion de construction de soi développée par Guichard (2007). A ce propos, pour cet auteur, on entend par construction de soi, l'ensemble des facteurs et processus sociaux ou individuels qui rendent un individu capable de guider et d'orienter son existence et qui lui permettent à un moment donné de faire des efforts pour devenir ce qu'il est à ses yeux et aux yeux des autres (Guichard, 2007).

L'on a tendance à l'assimiler au développement de l'individu tout au long de sa vie. Or la construction de soi se distingue du développement dans la mesure où elle intègre le rôle de l'activité du sujet, ses interactions dans la société, ses représentations dans son processus de construction. Ce concept se situe à l'intermédiaire des travaux constructivistes en psychologie où les actions de l'individu jouent un rôle majeur dans la construction des structures mentales (Piaget) et des travaux interactionnistes en sociologie où l'homme est considéré comme le produit des interactions avec son contexte de vie (Berger et Luckman, 1996). Le soi dans la conception constructiviste, ne s'acquiert pas de façon passive mais aux travers des interactions entre l'individu et son milieu de vie. Il existe alors certains modes déterminés de rapports à soi.

Pour Monberger (2007), les opérations de biographisation constituent l'un des modes déterminés de rapport à soi. Elle s'oppose à la vision du courant du développement personnel pour qui, chaque individu dispose d'un potentiel latent en lui qu'il faut juste actualiser pour se construire et se développer. Or pour le courant constructiviste, de la construction d'un individu dépend en premier de ses caractéristique personnelles, de son idiosyncrasie. La construction du soi d'un individu intervient dans le processus d'interaction entre ses caractéristiques personnelles et celles du de son milieu de vie. Nombreuses sont les recherches récentes qui partagent cette vision constructiviste. C'est le cas des travaux de Gergen (1991). Ce dernier s'intéresse aux différentes entités du soi d'un individu qui se construisent à partir des dialogues et interactions dans lesquels celui-ci est impliqué dans la société. Dans le même sens, Herman et Kempen (1993) montrent que, le soi de l'individu est le produit de la société, de son histoire et de sa culture ; c'est le «soi dialogique ». Wiley (1994) et Harré (1998) s'inscrivent aussi dans

la même logique. Tous ces auteurs montrent que, les soi sont divers et multiples et que la singularité de ceux-ci trouve son origine d'un côté dans le fait que, chaque individu est incorporé dans seul et unique corps et de l'autre, dans certaines ressources langagières qui permettent l'expression personnelle de soi. Pour Holstein et Gaubrium (2000), les récits et les technologies de la vie quotidienne jouent un rôle important dans la construction du soi de l'individu.

Les approches constructivistes regroupent deux grandes tendances : Une première tendance qui fait qu'on assimile le constructivisme à l'idéalisme philosophique pour qui, il n'existe pas de monde extérieur à l'individu mais seulement des représentations que celui-ci se fait de la société. Mieux, pour cette tendance « il n'existe rien en dehors des phénomènes construits par nos représentations » (Guichard et Huteau, 2007 ; p : 110). La deuxième tendance pense qu'il existe bien un monde extérieur mais c'est à partir de la compréhension que l'individu a de celui-ci, de la conceptualisation qu'il a construit de ce monde et du langage qu'il utilise, que ce dernier parvient à se construire un soi et à se faire soi. Pour Guichard (2004), pour élaborer un cadre d'interventions d'aide à l'orientation à partir de la perspective constructiviste il faut de considérer trois dimensions : sociologique, cognitive et dynamique-sémiotique. Ces trois types d'analyse permettent selon lui la construction de de soi. Par conséquent, l'orientation scolaire ou professionnelle ne représente qu'un aspect de ces dimensions. Dans la dimension sociologique, Guichard (2004) souligne que, la construction de soi est le produit des contextes sociaux structurés mieux des champs sociaux tel que souligné par Bourdieu (1999). Les individus dialoguent et communiquent à partir des codes langagiers et sociaux qu'ils trouvent organisés et établis à leur naissance. A partir leurs actions (interaction, jeux de langage) ces derniers contribuent à l'évolution de ce milieu de vie et ils se l'approprient par la suite. Ainsi, plusieurs éléments participent à la construction de soi : Le groupe et les collectifs sociaux divers qui sont situés dans des espaces sociaux structurés et certains modes déterminés de rapport à soi. Le monde social existe alors comme un monde extérieur et intérieur de l'individu, un élément utile à la construction des cadres cognitifs identitaires ; Pour Tap (1980), les formes identitaires dans lesquels l'individu se construit sont dites subjectives. Il s'agit des schémas mentaux plus ou moins complexes relatifs aux divers groupes et catégories sociales. Ainsi quand un individu se construit dans une forme identitaire il se l'approprie mieux, il « s'identise » à cette forme.

A partir des différentes relations avec le milieu extérieur et les autres différents de soi, il émerge chez l'individu deux formes de réflexivité qui pourront l'aider à se construire : Une

réflexivité qui vient des rapports d'identification de l'individu à autrui. C'est à dire que dans chaque autrui, l'individu identifie certains éléments qui le fascinent et dans lesquels il aimerait se faire soi (par exemple certains garçons disent qu'ils se verraient bien footballeur comme Eto'o. ceci tend à former et à structurer le présent de l'individu (porter les vêtements avec le numéro du dossard d'Eto'o fils. Ceci entraîne une sélection des autrui auxquels l'on souhaite s'identifier et d'autre auxquels l'on va s'opposer. Il s'agit de la réflexivité « je – me ». A côté de cette première réflexivité « je – me », l'individu développe également la réflexivité « je – tu – il /elle ». Celle-ci vient de la qualité de la relation que l'enfant entretient avec son entourage, tous ceux qui le materne et les jeux de langage qu'il a établie avec ceux-ci pendant les symbioses affectives. Car au cours des activités de complémentation où l'enfant se croit être une partie de sa mère, celui-ci se découvre comme membre d'une société sans laquelle il ne peut subsister (Harré, 1984). Dans cette perspective, la construction de soi est le produit d'un ensemble de questionnements liés aux conséquences que l'individu peut tirer de la relation à autrui comme personne mais pas comme image identificatoire, la manière de se comporter et vivre avec lui. S'orienter dans ce sens renvoie alors au fait de se construire en ayant le souci de soi et d'autrui.

Dans la perspective constructiviste, il existe des formes identitaires subjectives à partir desquels l'individu se construit. L'aide à l'orientation ici consiste à amener le sujet à identifier de manières claires ses formes identitaires subjectives actuelles (qu'elles soient souhaitées, probables ou rejetées) et à les cartographier en relation avec les interactions et dialogues auxquelles elles donnent lieu. Ceci permet d'amener l'individu à déterminer les formes identitaires dans lesquelles il souhaiterait se construire ou qu'il voudrait voir plus importantes que d'autres dans son système de forme identitaire et d'identifier les activités de dialogues qui favorisent une construction de soi dans telle formes. En plus, dans les sociétés actuelles où les repères sont assez flous et les risques individuels et collectifs beaucoup plus grands, l'individu est amené à s'engager dans une réflexion sur le sens de ses choix en se basant non seulement sur les autrui qui importent pour lui mais aussi sur les autrui en général (Guichard 2007). Taylor (2001) conclut à cet effet qu'il s'agit d'amener l'individu à trouver sa voie sur un espace d'orientation à visée universelle. C'est dans ce cadre que la notion de contexte est été amplement élaborée dans la littérature.

Le contexte d'après Guichard (2007) est une notion assez imprécise qui renvoie parfois à : un moment dans le temps ; une organisation ; un groupe structuré des personnes qui interagissent entre elles et aux éléments constitutifs des structures ou classes sociales. Mais de façon générale, ce concept fait référence à l'ensemble des circonstances dans lesquelles se

déroule un évènement ou une action. En psychologie le contexte renvoie à tous les évènements et processus qui caractérisent une situation et contribuent à déterminer la conduite, les représentations et les attitudes d'un individu. Plusieurs travaux ont tenté de préciser la définition de ce concept. Parmi ceux-ci, trois ont eu un impact notable dans le domaine de l'orientation et de l'insertion. Il s'agit des travaux de Lewin, Bourdieu et Bronfenbrenner.

Chez Lewin (1935 ; 1936) dans ses travaux sur l'espace de vie et champ psychologique, le contexte fait référence à l'espace de vie mieux au champ psychologique d'une personne. Il s'agit en réalité de tous les faits qui sont susceptibles de déterminer la conduite de quelqu'un. Notamment tous ce qu'il faut connaître pour rendre compte de sa conduite, à un moment donné et dans un contexte donné (Lewin, 1935). Ce champ est constitué de la personne (P) et de son environnement (E) et le modèle générale $C = f(P, E)$ développé à cet effet, permet d'expliquer la conduite d'une personne à un moment donné. Lewin (1936) pense que, l'espace de vie d'un individu est composé de plusieurs de « régions » qui représentent tous les états de choses, les autres personnes, les buts, objets, désirs et les dispositions propres à la personne. Ainsi le nombre de régions existant chez celle-ci à un moment donné vient du nombre de faits psychologique que dispose un individu à un moment donné dans son environnement. Par exemple, les faits de l'environnement d'une personne peuvent concerner le fait de travailler, s'occuper de la famille, avoir des loisirs dans ce cas trois régions vont se développer chez celle-ci. Ces travaux ont été repris dans le domaine de l'orientation par Super (1979 ; 1983) et par Parkes (1982). Ceci dans le but de définir les transitions psychosociales. Le champ social et le champ scolaire apparaissent alors étroitement lié orientation.

Pour Bourdieu (1999), le « champ social » renvoie à un ensemble de relations d'oppositions ou de hiérarchie entre les individus et des objets sociaux situés à des positions déterminées à cet espace social. Par exemple à un moment donné de la vie scolaire d'une société, on peut valoriser l'acquisition des savoirs abstraits chez les élèves. A ce niveau, on encouragera par exemple ceux qui performant mieux en mathématique que ceux qui le font en géographie. En effet les sociétés forment ce que l'auteur qualifie de « cosmos sociaux » qui sont constitués d'une pluralité de champs artistiques, économiques et autres, relativement autonomes. La structure de ce cosmos à un moment donné est fonction des rapports de force entre les agents ou structures qui le constituent. A ce titre, le champ impose une certaine vision et des modes de pensée à ses membres.

Partant des travaux de cet auteur plusieurs travaux ont montré l'impact du champ scolaire dans la formation des intentions d'avenir des jeunes, dans le domaine des choix

d'orientation des élèves. Ces travaux s'intéressent à la structure de ce champ dans la société en général et chez les jeunes en particulier. Ils montrent que les jeunes fonctionnent par la différenciation des baccalauréats, en fonction de la valeur sociale que le champ lui accorde ; des filières masculine ou féminine, en fonction de la valeur sociale accordée au genre. Tout ce qui contribue à façonner les schémas scolaires des élèves, leurs projets d'avenir bref leurs intentions d'études. L'école devient alors comme une organisation structurée qui définit les dimensions fondamentales dans lesquelles l'individu apprend à se percevoir et à percevoir les autres mieux c'est le miroir structuré qui permet à l'élève de se connaître (Guichard, 1993).

Si Bourdieu analyse le contexte en termes d'espace de vie et que les travaux à sa suite dans le domaine de l'orientation cherchent à comprendre, l'impact du contexte dans la formation des intentions d'études chez les jeunes, Bronfenbrenner (1979) s'intéresse lui, au rôle que jouent les interactions dans des contextes structurés sur le développement de l'individu. Ainsi dans l'écologie du développement humain, l'auteur analyse les processus progressifs d'accommodation mutuelle d'un être humain en développement. Pour lui, l'individu dans son processus de développement interagit avec des microsystèmes ou les plus petites unités de son contexte de vie ainsi qu'avec des milieux extérieurs à sa vie dont les événements peuvent avoir des répercussions sur sa vie. Ainsi, le développement vient à la fois des motivations et activités du microsystème (milieu primaire) et de la transition d'un milieu primaire à un autre. L'adéquation entre la trajectoire de développement définie par l'ancien milieu, les épreuves du nouveau milieu et la capacité à maintenir les interconnexions avec l'ancien milieu.

Law (1981) s'inscrit à la suite des travaux sur le contexte et s'intéresse au rôle du contexte communautaire dans la formation des intentions d'avenir chez les jeunes. Il pense que la communauté, par ses interactions et interlocutions accorde des significations particulières à certains faits plutôt qu'à d'autres et construit par là un schéma de signification et est transmis aux mêmes et détermine leur fonctionnement. La société exerce par là une influence directe sur les individus aux travers de la famille, des pairs, des enseignants etc. Il distingue cinq modes d'influence communautaire : les attentes formulées par la famille relatives à l'individu ; des rétroactions par rapport au rôle que celui-ci doit jouer dans la société ; des soutiens de ce dernier, ses modèles et les informations qu'il tire de la communauté. Ces influences amènent le jeune à se construire des séries changeantes, des représentations de soi et sa situation dans ses interactions avec les membres de sa communauté. Dans la même logique, Young, Valach et Collin (1996) pensent que, pour mieux comprendre le sens d'une action, d'un projet ou d'une carrière, il est important de prendre en compte le contexte de vie du sujet. Car la multiplicité de

partie, de relations complexes entre ces parties et le sens donné aux évènements qui s'y produisent constituent les trois propriétés fondamentales caractéristiques du contexte qui sont indispensables au développement de la personne.

Le développement personnel renvoie à l'ensemble des techniques et pratiques qui visent à aider l'individu à accéder à un plus d'être et à s'accomplir dans un domaine défini (Guichard, 2007). Ce concept renferme plusieurs dimensions : une dimension spirituelle dans laquelle l'individu recherche le bonheur, la plénitude par l'approfondissement de sa vie intérieure ; une dimension qui se propose plutôt d'accroître et d'améliorer les performances individuelles dans des domaines tels que la vie en groupe, au sein d'une entreprise, le développement du charisme ce domaine favorise la formulation des ressources (cognitives et affectives) nécessaires pour faire face aux tâches requises dans l'orientation scolaire et professionnelle et personnelle. Le coach dans cette logique apparaît comme un dirigeant qui accompagne et aide l'individu à accroître ses capacités

Les travaux de Maslow (1908), sont à l'origine du concept de développement personnel. En s'intéressant aux personnes ayant réussi leurs vies il développe la théorie de la personnalité au sein de laquelle « le besoin d'accomplissement » de soi occupe une place centrale. Pour lui, l'être humain se caractérise par une série de besoins. Ceux-ci obéissent à une certaine hiérarchie allant du niveau le plus bas au niveau supérieur. Plus les besoins sont au bas de la hiérarchie plus ils sont pressants et nécessaires à la survie. Lorsqu'un sujet parvient à satisfaire les besoins d'un certain niveau, il désire satisfaire ceux d'un niveau supérieur. Pour Maslow (1970), il existe alors deux catégories de besoins : les besoins de base et les besoins supérieurs. Les premiers renferment : les besoins physiologiques (manger, boire, désir sexuel) ; le besoin de sécurité (avoir des repères stables, se sentir protégé etc.) ; le besoin d'appartenance d'affection et d'amour ; le besoin d'estime qui se décline en *besoin d'estime de soi* (la réussite personnelle, compétence, indépendance) et en *besoin de reconnaissance de soi par les autres*. Les besoins supérieurs quant à eux désignent le désir d'accomplissement de soi et de réalisation de soi. C'est le désir de toujours devenir plus que ce que l'on est au plus profond de soi et tout ce que l'on est capable de devenir (Guichard, 2007). Il ressort clairement de ces travaux que l'être humain normalement constitué a des besoins, des capacités et des tendances dont certains sont caractéristiques de l'espèce et d'autres qui lui sont propres. Pour Maslow (1908), dans chaque être humain existe un potentiel qu'il faut actualiser pour se développer. Cette actualisation dépend entre autre de la manière dont l'individu parvient à se débarrasser non seulement des

croyances ou postures mais aussi des représentations qui sont à l'origine des tensions pouvant limiter son développement et pouvant le bloquer dans ses actions.

Dans le courant du développement personnel ou humain, deux angles permettent de comprendre la croissance personnelle et celle du potentiel humain. Il y a ainsi l'angle de l'affirmation de soi dont l'idée est de chercher à augmenter la puissance d'agir personnelle de l'individu en encourageant la créativité, la gestion du stress, la modification des pensées et de certaines croyances ; faire accroître en l'individu la confiance en soi et le sentiment d'efficacité personnelle. Il y a également l'angle de la socialisation de l'individu mieux sa communion, sa fusion avec le monde extérieur. Ce courant considère donc l'individu comme l'acteur et non l'agent. Un acteur qui est responsable de sa vie et en qui on doit augmenter la puissance d'agir individuelle pour qu'il parvienne à se réaliser. Dans cette logique, le choix de carrière, des professions mieux des filières est considéré comme un processus développemental qui intègre à la fois les intérêts et les préférences. Processus dans lequel le sujet apparaît comme acteur de son existence. C'est un acteur social.

Le concept d'acteur social vient des travaux sociologiques qui mettent l'accent sur le pouvoir d'agir de l'individu. Les tenants de ses travaux considèrent le sujet comme un être qui agit de manière autonome en fonction de ses desseins et de ses intentions (Guichard, 2007). Cette conception s'oppose ainsi à celle de Bourdieu où l'individu est vu comme un « agent » dont les actions et réactions sont conditionnées par les conditions sociales et les actions socialement produites. Il est à cheval entre l'autodétermination personnelle et la socialisation dans l'espace social. La modélisation des choix d'orientation proposée par Boudon (1973) s'inscrit dans le courant de l'acteur social. Cette modélisation permet de comprendre que les phénomènes sociaux sont le produit des comportements individuels. Expliquer ces derniers permet de mieux comprendre les premiers. Cet auteur pense que les actions que les individus posent dans leur fonctionnement peuvent s'expliquer en termes de stratégies rationnelles. Il résume son modèle en treize propositions : - Dans chaque système scolaire, l'individu fait face à plusieurs alternative où il est amené à prendre des décisions, à faire des choix ; notamment décider de s'arrêter après le baccalauréat ou continuer. Les alternatives sont également fonction des positions sociales (modeste, riche, etc.). - Chaque alternative s'accompagne d'un cout (cout des dépenses, en cas de poursuite des études) et bénéfice (attentes de tout ordre que le succès dans ces études permettrait de combler) dans la famille et la société ; - à chaque alternative de chaque position sociale est associé un risque (probabilité d'échec et des conséquences négatives

liées à cet échec) donc le degré varie avec les individus. – le risque, les couts et les bénéfices sont fonction des degrés bien ordonnés ;

Dans la logique des travaux sociologiques sur l'acteur social, Dubet et Martuccelli (1995) dans leur nouvelle analyse de l'école cherchent à comprendre comment chaque jeune s'efforce de donner du sens à son expérience au sein de l'école, comment se dernier se subjective mieux se construit en tant que « sujet » en articulant ou en essayant d'articuler plusieurs logiques d'action. En clair quelle sont les bonnes raisons que le jeune se donne pour agir ? à cette question ces auteurs identifient trois logiques d'actions (bonnes raisons) :

- La logique de l'intégration où l'identité de l'acteur apparaît comme produit de l'intériorisation des appartenances. L'action intervient dans le but de permettre à l'individu d'accomplir et de renforcer les appartenances au travers de l'identification à certains modèles et le développement des conduites y afférentes.
- La logique de l'action stratégique. Ici, l'identité est formée à partir des ressources et intérêts propres au sujet. L'action ici vise à maximiser les chances de réussite de l'acteur telles qu'il les perçoit. Dans un milieu concurrentiel l'individu cherchera à se mettre en avant.
- La subjectivation, l'acteur ici s'exprime au travers de la distance que ce dernier établie entre lui et le monde extérieur. Ceci vient à la fois de l'interprétation que le sujet fait de son expérience en se référant à la définition sociale du sujet société et des obstacles qui peuvent survenir et empêcher l'individu de se réaliser (Dubet, 1995).

Lorsque l'individu fait face à un ensemble de tensions, sa capacité d'être sujet, d'ordonner ses expériences se met en place pour lui permettre de mieux gérer ces tensions.

Notons que les processus de socialisation et de subjectivation varient en fonction du milieu ou de l'organisation scolaire auquel l'enfant bref l'individu appartient. Ainsi si au primaire la subjectivation est davantage au souci institutionnel et individuel d'intégration avec au centre l'identification au maître, au collège cette activité est plus complexe. Au collège il y a une grande dissociation entre les processus de socialisation. Ensuite petit à petit les collégiens se construisent des représentations diversifiées des études et des savoirs et les intérêts futurs. Ici la subjectivité est dépendante de l'école. Le lycée/ collège apparaît comme une organisation qui fait appel à un travail intense du sujet sur lui-même. Il doit mettre en place des stratégies pour éviter le sentiment d'échec et de dévalorisation personnelle. Le sujet est amené à faire des projets, se définir en fonction d'espérances de carrière dans un contexte pluriel (filiales

variées et établissement divers) complexe ; à articuler les goûts et intérêts scolaires avec les attentes scolaires et savoir faire la différence entre la vie scolaire et la vie personnelle. En clair avec Dubet et Martuccelli (1998), la formation de l'individu passe par trois phases : la phase de l'accord entre l'objectif et le subjectif avec la primauté accordée à l'école ; phase de la distance entre soi et l'école et la phase de la réduction des tensions et de la formulation des projets.

Pour ces auteurs la construction de l'expérience personnelle passe par l'articulation des trois dimensions (intégration – subjectivation – stratégie) et la nature des épreuves que le sujet rencontre. Toute fois une orientation mal conçue est très souvent sujette à la déperdition et à l'échec scolaire. Le niveau scolaire est le premier élément de base de l'orientation des élèves à l'issue du lycée. Il renferme deux variables : l'échec et la réussite. L'échec scolaire a une histoire. En effet suite au constat fait de l'inadaptation de certains enfants dans les institutions scolaire et le faible rendement observé dans ces institutions, la problématique de l'échec scolaire commence à susciter de l'intérêt non seulement auprès de la communauté scientifique mais aussi dans la société. Car pour répondre aux exigences de l'économie et son besoin de main d'œuvre qualifiée, de nombreuses écoles sont créées permettant de former des individus aptes à travailler. Il naît ainsi le besoin de concilier la formation et l'emploi. A ce niveau plusieurs filières sont ouvertes dans les écoles entraînant ainsi le souci de l'orientation auprès des familles et la place accordée au niveau scolaire.

L'échec scolaire renferme plusieurs dimensions : une dimension personnelle relative aux attentes de réussite d'un individu dans une formation. C'est le jugement personnel subjectif de ses performances même si l'opinion externe diffère. L'échec scolaire peut aussi être partiel ou limité à un domaine d'enseignement bien précis. On parle aussi d'échec scolaire précoce, généralisé et massif qui se traduit par un faible rendement scolaire et une insertion professionnelle difficile (Best, 1999). Cette dernière dimension est celle qui est davantage problématique. Certes il n'est pas évident de caractériser de manière claire l'échec cependant, à partir de des évaluations faites aux élèves l'on arrive à caractériser les élèves en fonction de leur niveau de lecture et de difficultés et conclure à une situation d'échec scolaire. Le redoublement apparaît comme cette sanction infligée au mauvais rendement scolaire. Ainsi lorsqu'un élève interrompt ses études au lycée, pour suivre une formation professionnelle ou un apprentissage à un métier après la 4^e, on analyse cela en termes d'échec. Car la plupart des jeunes qui sont le plus souvent orientés vers ce type de formation à cause de leurs mauvaises performances. L'échec scolaire se manifeste alors par une sortie du système scolaire sans qualifications.

Plusieurs éléments permettent d'expliquer l'échec scolaire parmi lesquels : les caractéristiques individuelles, le milieu familial et social, les normes et le fonctionnement même de l'école. Parmi les caractéristiques individuelles on accuse souvent : la capacité d'abstraction et de raisonnement des élèves qui intègre l'organisation personnelle des représentations et la mise en œuvre des stratégies de mémorisation efficaces qui permettent de mieux apprendre ; les capacités d'attention et de concentration par l'intérêt que l'élève accorde à la tâche.

En ce qui concerne le milieu familial et social, l'échec scolaire est souvent associé au statut social des parents. Une étude menée en 2001-2002 sur le statut social des parents a permis de relever que les enfants des cadres ont une scolarité primaire tandis qu'on observe 30% de redoublement chez les enfants des ouvriers. En effet, cette étude souligne que la faible valorisation de l'initiative individuelle chez les ouvriers ; une moindre orientation vers la réussite, un moindre intérêt pour l'école et l'usage fréquent d'un langage moins élaboré et constitue d'éléments implicites sont caractéristiques de ces deux milieux. L'école a également une part de responsabilité dans l'échec scolaire. Car avec le souci de sélection des élites et de meilleurs élèves, reproduit ainsi la division sociale et la transmission des privilèges. Elle met en difficulté et expose les élèves les plus fragiles et les moins soutenus. Toutefois la part de variance accordée à chaque facteur dans l'explication de l'échec scolaire reste difficile à déterminer.

Plusieurs initiatives ont été mises en place dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement et par conséquent réduire l'échec scolaire au sein des écoles. On a ainsi revu les programmes, l'organisation du cursus en facilitant les transitions, le développement des relations entre école et famille, la formation des enseignants, les méthodes pédagogiques et autre. La pédagogie de soutien a été mise en place dans le but de permettre aux élèves qui ne suivent pas d'atteindre les même objectifs de formation (développer des savoirs et les savoirs faire). On parle de pédagogie différenciée. Celle-ci se pratique soit en dehors de la classe à travers la formation des petits groupes d'élèves devant travailler ensemble, soit dans les salles de classe avec les enseignants. Celui-ci pour permettre que certains élèves suivent alterne les situations pédagogiques en fonction des besoins de ses élèves. Les réseaux spécialisés aux enfants en difficultés ont également été mis en place. Ils sont gérés par des psychologues scolaires et des rééducateurs dans le but d'assurer la prise en charge partielle des élèves présentant de grandes difficultés. Aussi cette catégorie d'élèves fait l'objet d'un accompagnement en dehors de l'école sous forme d'aide aux devoirs, des activités de soutien

et de rattrapage. Dans les quartiers difficiles, la politique des zones d'éducation prioritaires a été mise en place dans le but de réduire l'échec scolaire. Ces idées présentées plus haut permettent de mieux cerner la question de choix de profession, de formation et de filière. A cet effet plusieurs modèles ont vu le jour permettant de comprendre les processus de choix non seulement chez les élèves mais aussi chez les étudiants.

2.2.5 Quelques modèles théoriques sur le choix de la filière

Plusieurs travaux et modèles théoriques analysent le choix de la filière et des professions suivant des orientations particulières.

2.2.5.1 Le modèle de Gottfredson

Comprendre les mécanismes sous-jacents aux choix des étudiants dans le cadre de l'orientation universitaire nécessite une première clarification de la notion de choix. La définition de Mullet *et al.* (1996) a été retenue; sa clarté permet un éclairage conceptualisé et par conséquent limité. En effet, pour ces auteurs, un choix existe dès que deux options au moins sont proposées ou du moins envisageables. Le choix de l'étudiant s'apparente dès lors à une prise de décision et sous-entend la mise en place de représentations. C'est dans cette logique de Gottfredson (1996) développe le concept de carte cognitive des professions.

La carte cognitive des professions est un concept développé par Gottfredson (1996). Pour cet auteur, ce concept renvoie à la représentation mentale des rapports que les individus établissent entre les professions dans la société.

En effet l'auteur souligne qu'entre 5 et 6 ans, les jeunes différencient les professions et les formations en rapport avec le genre (selon ce qu'une fille ou un garçon peut faire). Et de formulent des préférences avec leur propre genre. Puis à partir de 10-11 ans, la préférence pour un métier est fonction du prestige accordé à celui-ci dans la société. Le jeune peut alors aimer un métier à cause des grosses voiture qu'il rend disponible (signes externes) ou encore à cause du fait que le métier permet au sujet d'avoir des grandes responsabilités et de prendre de décisions importantes (éléments abstraits).

A partir des signes externes et des éléments abstraits s'élabore la carte cognitive avec laquelle l'individu va fonctionner. Sur celle-ci les métiers sont inscrits par degré de prestige et en fonction du genre. Par exemple la carte cognitive peut être constituée comme suit : Menuisier (faible niveau de prestige et métier très masculin) ; Couture (faible niveau de prestige et très féminin) ; Médecin (haut niveau de prestige et neutre en termes de genre). Pour Gottfredson

(2002), cette manière de percevoir les professions est commune à tous les individus dans une société et transmise de générations en générations.

La carte cognitive permet aux adolescents de sélectionner les professions. Autour de 15, les jeunes ont circonscrit les professions pouvant les intéresser. Mais la carte cognitive ainsi constituée peut être influencée par trois types de limites : celle liées au genre (où l'adolescent fonctionne avec des métiers pour hommes et femmes. Celle liée à l'origine sociale du jeune et à ce qui est valorisé comme métier dans son milieu. La troisième limite concerne la réussite scolaire de l'adolescent qui dépend pour la plupart des évaluations que subit ce dernier à l'école. Le parcours scolaire du jeune lui permet de se représenter ce qui lui est permis de faire dans sa vie.

Cette théorie permet de mieux comprendre l'origine et les facteurs qui sont sous-jacents aux choix de professions et de formations chez les jeunes. Comme le souligne Holland (1992) il existe six types d'environnements (artistique, social, conventionnel, entreprenant et investigateur) vers lesquels l'individu peut s'orienter en fonction de ses centres d'intérêt. Lorsqu'on transpose cette idée dans la conception de Gottfredson il ressort que, les limites et frontières que l'enfant intègre au cours de la construction de la carte cognitive et pendant son développement déterminent ses choix à l'adolescence. Par exemple, si une fille exclu dès son enfance les métiers « réalistes et entreprenants » à cause du caractère masculin qui leur est accordé dans son milieu ; puis, les métiers « conventionnels » à cause de son origine sociale et les métiers en fonction de ses résultats scolaires elle exclut aussi investigateur, il est probable qu'elle réfléchira davantage social ou artistique. Toutefois, il arrive que les préférences circonscrites ne correspondent pas aux réalités du milieu et possibilités d'insertion. A ce niveau, le jeune est obligé de s'engager dans les processus de compromis (Gottfredson, 1996). La forme de ces processus de compromis est propre à chaque individu. Il existe alors plusieurs catégories de compromis : les compromis « bénin » où l'individu privilégie le prestige d'un métier au détriment du type professionnel ; les compromis « modéré » et les compromis majeurs où l'on sacrifie le prestige. Par exemple l'individu un sujet abandonne un emploi parce qu'il l'estime qu'il ne convient pas à son sexe ou qu'il ne le rend pas important.

2.2.5.2 Le modèle des orientations de genre de Sandra Bem

Les travaux de Bem (1981) sur l'orientation de genre ont également influencé de nombreuses recherches sur ce thème. Cette auteure refuse l'idée que les catégories masculin-féminin doivent être considérées comme des catégories binaires qui classeraient nécessairement les individus dans l'une ou l'autre catégorie et qu'il doive y avoir correspondance stricte entre

le sexe d'état civil des individus et leur féminité ou masculinité, de sorte que ceux pour qui cette correspondance ne s'observe pas seraient considérés comme anormaux. Elle reprend la distinction des théories féministes entre sexe biologique, sexe d'état civil et genre, entendu comme construction sociale de la masculinité féminité et des rôles de sexe.

Dès lors, elle montre qu'on peut déterminer des degrés de féminité et de masculinité selon les individus et elle construit un test comprenant des items de traits et de comportements caractérisés comme féminins, masculins ou neutres (convenant aussi bien aux femmes qu'aux hommes).

Partant de là, la notion d'orientation de genre lui permet de distinguer quatre groupes d'individus : les individus « féminins » qui ont un haut score de féminité, un faible score de masculinité et un faible score aux item neutres, les individus masculins qui ont un faible score de féminité, un haut score de masculinité et un faible score aux item neutres, les androgynes, qui ont un haut score de féminité et de masculinité et un faible score aux item neutres et les indifférenciés, qui ont un faible score de féminité et de masculinité et un score élevé sur les item neutres.

2.2.5.3 La théorie du « choix vocationnel » de Holland

Holland (1966) propose une théorie du « choix vocationnel », en distinguant six catégories d'individus en fonction d'intérêts professionnels (réaliste, investigateur, artistique, social, entreprenant, conventionnel), correspondant à des profils de personnalités différents. Pour lui la prédiction du choix vocationnel est l'interaction entre la personnalité d'un individu et de son environnement. Un individu est décrit par les caractéristiques suivantes : héritage, activités, intérêts, compétences, disposition (concept de soi, perception de soi et du monde, valeurs, sensibilités aux influences de l'environnement, traits de personnalité); l'environnement par : maison, école, amis et autres personnes de l'entourage. Holland a représenté cette typologie par un modèle hexagonal définissant les ressemblances psychologiques et les interactions entre les types de personnalité et les environnements. Selon cette théorie, les intérêts professionnels seraient inégalement répartis selon les sexes. Les garçons sont plus intéressés par les carrières situées sur les facteurs « réaliste » (manuels et techniques) et « investigateur » (physicien, chimiste, biologiste, informaticien), alors que les filles sont plus intéressées par les carrières situées sur les facteurs « social » (services sociaux et éducation) et « conventionnel » (secrétariat et comptabilité).

Lors d'une enquête effectuée auprès de 112 collégiens scolarisés en 8e année dans un collège aux États-Unis, Lapan et Jingleleski (1992) ont pu observer l'impact du genre sur leurs aspirations professionnelles. La variable « jugement de compatibilité entre « moi et travail » a été examinée sur les six types professionnels. Les effets de genre ont été mis en évidence à travers cette carte. Pour le facteur « entreprenant » dans le secteur de genre-neutre de la carte, aucune différence de sexe n'a été trouvée.

Une étude récente (Turner et Lapan, 2002) menée auprès de 139 élèves scolarisés en 7e et en 8e années dans un collège aux États-Unis, a testé le modèle de Holland avec les hypothèses suivantes : le sexe des élèves, les modèles traditionnels sexués de carrière, le sentiment d'efficacité professionnelle, et la planification et l'exploration de la carrière, en supposant que ces facteurs permettraient de prévoir de manière significative et différentielle les intérêts de carrière des collégiens, à travers les six modèles professionnels de Holland ; le soutien parental permettrait de prévoir de manière significative et différentielle le sentiment de compétence professionnelle des adolescents à travers le modèle de Holland ; et le soutien parental permettrait de prévoir directement des intérêts de carrière des adolescents à travers le modèle de Holland. Les résultats montrent que le sentiment de compétence professionnelle et la capacité de planification/exploration professionnelles orientent les intérêts professionnels des jeunes adolescents (es) conformément aux profils du modèle de Hollande, et que les modèles sexués traditionnels de carrière entraînent des intérêts pour les carrières réalistes, investigatrices et sociales. Le facteur de soutien parental n'a pas été directement associé aux intérêts professionnels des jeunes adolescent(e)s, bien qu'il ait un impact direct sur le sentiment de compétence professionnelle des adolescent(e)s.

2.3 Théories relatives au sujet

Cette partie est consacrée à la présentation d'une part de la théorie de l'apprentissage social avec le concept de sentiment de compétence et d'autre part à la théorie de la motivation qui conçoit la motivation comme l'élément de base qui pousse l'individu à l'action.

2.3.1 La théorie de l'apprentissage social de Bandura

Beaucoup d'études sur le développement de la vie professionnelle et les aspirations des adolescents quant au choix de leur futur métier soulignent aujourd'hui l'importance du sentiment de compétence (*self-efficacy* en anglais). La notion de «sentiment de compétence» ou d'«auto-efficacité» s'inscrit dans la théorie sociale cognitive (TSC) de Bandura (1977,

1982), qui s'oppose au behaviorisme, et avance que ce ne sont pas seulement les environnements qui déterminent les choix individuels, mais que les individus et leurs environnements se déterminent mutuellement.

Selon cette théorie, l'apprentissage par observation et l'autorégulation jouent un rôle important dans les représentations. L'être humain est un être intentionnel, capable de se donner des buts et d'en changer. Bandura s'intéresse ainsi aux événements internes et pas seulement aux stimulations externes, en particulier au sentiment de compétence. À l'origine, cette notion désignait les croyances de l'individu sur sa propre capacité à se comporter en adéquation au résultat espéré. La définition s'est élargie aux croyances des personnes sur leurs capacités à exercer un contrôle sur leur vie et sur leurs capacités à mobiliser des connaissances et des actions spécifiques pour réaliser une tâche donnée. Le sentiment de compétence influe sur les buts (plus on se sent compétent, plus on peut se fixer des buts difficiles) ; sur les choix d'activités et sur la persévérance face aux obstacles ; sur l'efficacité à résoudre des problèmes; sur l'autorégulation, en orientant l'activité de sélection de situations et d'activités, pour s'engager dans des situations susceptibles d'aboutir à un succès et éviter celles où la personne s'attend à échouer. Bandura suppose ainsi que la perception des chances de réussite peut déterminer en partie le développement de carrière. Le sentiment de compétence facilite des comportements efficaces de planification des carrières.

Hackett et Betz (1981) ont repris cette théorie pour comprendre les choix d'orientation des adolescents et des adolescentes, montrant que ces choix peuvent s'expliquer conjointement par les centres d'intérêt et le sentiment de compétence. On sait que les intérêts scolaires et professionnels sont modelés par les apprentissages et les rôles de sexe et obéissent souvent à des stéréotypes de sexe. En même temps, les deux chercheuses ont souligné l'influence du sentiment de compétence sur ces choix : ainsi, des jeunes ne font pas tel choix d'orientation par manque de compétences objectives, mais parce qu'ils ont un sentiment de compétence faible par rapport à ces études. Ainsi un faible sentiment de compétence en mathématiques, même s'il ne correspond pas à une faiblesse objective, agit comme une barrière vis-à-vis de certaines filières et vis-à-vis d'un grand nombre de métiers qui exigent des «compétences quantitatives».

Ost-Kammer *et al* (1985), ont examiné le rôle du sentiment de compétence dans le processus décisionnel de choix de carrière des adolescent(e)s, et les différences de sexe auprès de 57 filles et 51 garçons scolarisés en 8e et 9e année, à partir d'une enquête par questionnaire. En ce qui concerne les métiers traditionnellement masculins, les garçons et les filles dans cet échantillon ont montré des différences concernant les métiers de dessinateur industriel et

d'ingénieur, le sentiment de compétence étant plus grand pour les garçons. En ce qui concerne les métiers traditionnellement féminins, les différences de sexe ont émergé dans la présente étude pour les métiers d'assistant dentaire, de secrétaire, et d'assistant social en faveur des filles. D'après cette enquête, il apparaît que les filles expriment un sentiment de compétence plus élevé pour les métiers « féminins », alors que les garçons ont un sentiment de compétence plus élevé pour les métiers traditionnellement masculins.

Les recherches de Blanchard et Vrignaud (1994), confirment également ces résultats : le sentiment de compétence des garçons est plus élevé pour des professions de technicien en micromécanique, de physicien, d'expert-comptable, d'ingénieur, alors que le sentiment de compétence des filles est plus élevé pour les professions d'éducatrice, de styliste de haute couture, de pédiatre en crèche, d'avocate, de bibliothécaire.

Par ailleurs, il apparaît que les filles ont des aspirations professionnelles aussi élevées que celles des garçons mais n'ont pas l'intention de sacrifier leur famille pour réussir professionnellement (Stevens, Puchtell, Ryu et Mortimier, 1992). Celles qui expriment des souhaits d'orientation élevés et de réussite de carrière professionnelle envisagent de retarder le mariage et de ne faire que de brèves interruptions après la naissance des enfants. L'étude des stratégies de compromis D'Amstrong et Crombie (2000) dans les aspirations professionnelles des adolescent(e)s qui ont présenté des différences entre leurs choix idéaliste et réaliste, montre que le changement des aspirations des filles porte sur des métiers traditionnellement féminins, alors que celui des garçons vise les métiers masculins. Les filles ont des aspirations élevées portant majoritairement sur les métiers traditionnellement féminins.

L'étude du développement de la vie professionnelle (Gassin, Kelly et Feldhusen, 1993) montre que les garçons et les filles semblent être, tôt dans l'adolescence, décidés au sujet de leurs carrières. Mais en mûrissant, les filles deviennent plus incertaines au sujet de leurs aspirations de carrière et ont tendance à se conformer aux normes de sexe. Quand il s'agit de l'exploration des carrières, les filles acquièrent moins d'informations sur les différents métiers de façon systématique, et de moins en moins en avançant en âge.

La théorie sociale cognitive et le sentiment de compétence développée par François et Botteman (2011), présume que l'influence des facteurs cognitifs personnels, contextuels et sociaux ont un impact sur la formation de l'intérêt, des buts et de la réalisation de la carrière. La théorie cognitive sociale de la carrière suppose que les variables contextuelles comme l'environnement familial, le degré d'instruction de la mère, les attitudes féministes, *etc.*, exercent une influence sur le sentiment de compétence, qui agit directement sur les intérêts de

carrière. L'environnement familial a davantage d'influence sur les ambitions professionnelles des filles que des garçons. Une recherche auprès de filles américaines d'origine mexicaine (Flores, O'Brien, 2002) a montré que le soutien de leurs parents pour la poursuite de leurs études les a aidées à choisir des carrières prestigieuses. Selon ces travaux, l'impact de l'environnement familial sur les projets professionnels des adolescents, et en particulier le modèle de la mère, pourrait influencer les filles et les aider à envisager des carrières scientifiques prestigieuses (O'Brien et Fassinger, 1993).

Le modèle du sentiment de compétence paraît avoir une pertinence particulière pour expliquer le développement de la vie professionnelle des femmes. L'intérêt limité des filles pour des options de l'autre sexe suggère que plus d'attention doit être accordée aux filles qui choisissent d'élargir leurs opinions, notamment dans le domaine des sciences et des technologies.

2.3.2 La théorie de la motivation

De manière générale, la motivation est un moteur important pour la mobilisation de l'action et un déterminant important des performances des personnes ; en formation, elle est un facteur essentiel de la réussite universitaire. De fait, l'étude des motivations, bien que non directement liée aux processus de choix de formation, permet de nous apporter un éclairage sur les actions de poursuite d'étude et sur le décrochage universitaire. On envisagera les processus motivationnels par la définition des concepts de motivation intrinsèque et extrinsèque.

Ryan et Deci (2000) définissent la motivation intrinsèque comme une aptitude humaine naturelle à mener certains projets et à pouvoir les réaliser. La satisfaction, la « récompense » sont intégrées dans le corps de l'activité. De ce fait la motivation intrinsèque est délimitée par deux facteurs : la notion de satisfaction acquise ou à acquérir et les tâches nécessaires pour y arriver. *A contrario* la motivation extrinsèque est liée aux effets ou conséquences induits par l'activité elle-même, sous l'effet d'une pression soit externe soit interne.

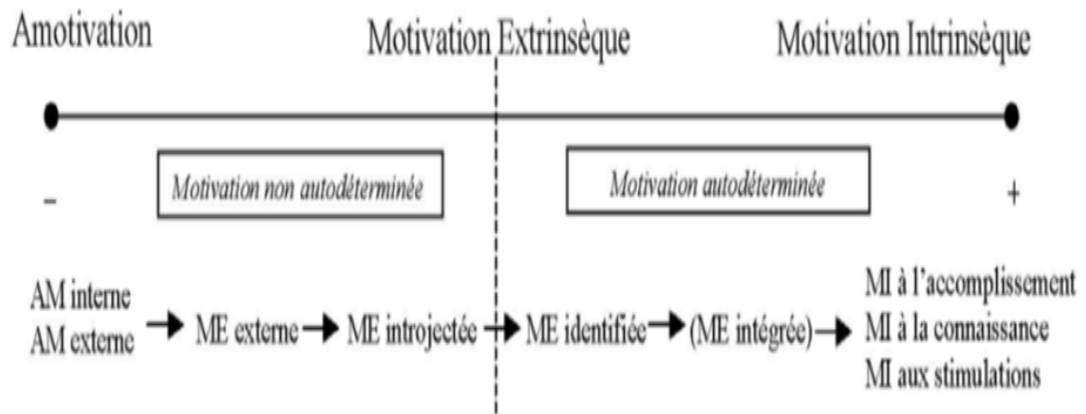


Figure 1 : Les différentes formes de motivation sur le *continuum* d'autodétermination (Bertrand-Cassino, 2008 d'après Deci et Ryan, Vallerand et *al.*, 1989, 1992)

Pour Ryan et Deci (1985, 1991), des degrés de motivation divers sont présents selon un *continuum* d'autodétermination. Le sentiment d'autodétermination³⁸ est lié au « besoin » d'être (ou de penser l'être) à l'origine de ses actions et de pouvoir être capable de déterminer son propre comportement. Nous retrouvons sur ce modèle trois catégories principales de motivations (intrinsèque, extrinsèque et amotivation) qui se subdivisent elles-mêmes en plusieurs sous catégories.

Les motivations intrinsèques renvoient à la satisfaction que procure le fait de réaliser une activité dédiée, alors que les motivations extrinsèques concernent les sanctions positives ou négatives issues de la réalisation de cette activité. Les premières se présentent sous la forme de trois catégories :

- la première, liée à la connaissance, est donc en résonance directe avec les motivations vocationnelles universitaires. Elle est liée aux activités qui apportent de la satisfaction et du plaisir à pouvoir apprendre de nouvelles choses.
- La seconde est liée à l'accomplissement et au dépassement. L'objectif est ici d'atteindre du plaisir à réaliser une tâche de manière efficace voire originale.
- La troisième est liée aux sensations et stimulations procurées lors de la réalisation de la tâche. Ces trois types de motivations sont transverses à différents métiers et activités et concernent l'individu et ses propres caractéristiques. Ainsi pour une même activité, chaque individu pourra mobiliser diverses formes de motivations intrinsèques. Cependant la motivation intrinsèque peut varier par l'effet de facteurs externes et mécanismes renvoyant à la théorie de l'évaluation cognitive : le sentiment d'autodétermination et la perception de compétences par les individus. La motivation

intrinsèque est le support de la démarche cognitive. Elle est, chez l'enfant, l'étudiant et l'adulte, une pulsion naturelle à vouloir apprendre (Ryan et La Guardia, 1999).

De fait, les sentiments d'autodétermination et de compétence ont un effet positif sur la motivation intrinsèque. Il existe quatre formes de motivations extrinsèques, hiérarchisées de la plus autodéterminée à la moins autodéterminée :

La motivation par régulation intégrée est relativement proche des motivations intrinsèques précédemment décrites : l'objectif est ici de développer le « sens et la réalisation de soi » et d'être en conformité avec ses valeurs. (Exemple du tri sélectif des déchets dans lequel le sujet n'est pas motivé par le tri en lui-même mais par l'impact de l'action sur la sphère environnementale).

La motivation par régulation identifiée est une composante motivationnelle importante dans le « métier d'étudiant ». Les activités, même non plaisantes, sont réalisées, car elles sont considérées comme importantes pour arriver à l'objectif identifié, telle la réussite aux examens pour parvenir au métier désiré.

La motivation extrinsèque par régulation introjectée concerne les sujets qui intériorisent le contrôle de leurs actions. Le comportement est régulé par des pressions internes comme le fait de ne pas culpabiliser ou celui d'être complimenté pour ses actions.

La motivation par régulation externe est liée aux sources de contrôle externe dans le but d'obtenir une satisfaction ou une récompense, ou d'éviter une situation désagréable. Dans le cadre universitaire (et même scolaire) il s'agira de l'étudiant qui fournit un travail personnel juste suffisant pour éviter d'avoir une mauvaise note. Sur le modèle de l'auto-détermination, l'amotivation se situe en opposition avec les motivations intrinsèques. Il existe une séparation entre les actions des sujets et les résultats de ces mêmes actions. Cela correspondrait à la valeur minimale de la motivation, où on note une absence d'affect dans l'accomplissement des actions qui se déroulent de manière mécanique. Outre l'amotivation, faut-il mieux privilégier la motivation intrinsèque ou la motivation extrinsèque ? En termes de performance, les sujets motivés intrinsèquement semblent avoir des résultats meilleurs que les sujets motivés extrinsèquement, bien que des recherches récentes aient montré qu'un étudiant motivé extrinsèquement a autant de chances de réussir qu'un étudiant motivé intrinsèquement (résultat retrouvé à travers la comparaison des résultats scolaires et du niveau de motivation).

Néanmoins, d'un point de vue social et environnemental, il semble que la motivation intrinsèque soit normativement plus valorisée que la motivation extrinsèque, induisant la notion de norme d'internalité.

Cependant, les motivations intrinsèque et extrinsèque ne sont pas à elles seules suffisantes pour expliquer l'engagement et le maintien dans les études. Il est également nécessaire qu'elles établissent des liens étroits avec les finalités intellectuelle et pragmatique des études (Tafari et Bellon, 2004). Les résultats empiriques montrent que les étudiants sont attirés par les deux finalités, éléments centraux de la représentation sociale des études. Les étudiants ont des représentations différentes des études et des cursus universitaires qu'ils souhaitent ou refusent d'envisager, ce qui sera un des éléments de la prise de décision dans le choix *in fine*.

Ceci nous oblige à aborder la notion de représentation sociale qui se définit comme un ensemble cognitif fédéré possédant trois axes de dimensions : le premier correspond à un ensemble d'informations (sur l'objet de la représentation considérée), le second concerne le comportement ou l'attitude d'acceptation ou de rejet du collectif et du sujet envers l'objet de la représentation concernée, le troisième serait un « champ de représentation, ensemble qui structure et coordonne les « unités élémentaires d'information ». Pour ces auteurs les représentations sociales seraient issues de deux processus, l'objectivation et l'ancrage. Le processus d'objectivation se déroule en trois phases : le tri des informations en fonction de critères définis, la genèse du « noyau figuratif » dans lequel les informations s'organisent et la naturalisation du « noyau figuratif », ce dernier étant la réalité perçue par le collectif. Le processus d'ancrage permet à l'objet (de la représentation sociale) de s'intégrer dans les valeurs du sujet.

Pour Abric (2003), la représentation est le « produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel ». Elle est déterminée par un ensemble organisé d'attitudes, de croyances, et d'informations liées à un objet ou à une situation. Cette approche se fonde sur l'hypothèse que toute représentation est organisée autour d'un noyau central, élément fondamental de la représentation. Celui-ci assure deux fonctions primordiales⁴³ : génératrice⁴⁴ - la signification des éléments de la représentation s'y crée et s'y transforme - et organisatrice⁴⁵, en tant qu'élément qui détermine la nature des liens qui unissent les éléments de la représentation. La genèse de ce noyau central de représentation est déterminée par la nature de l'objet présenté et par la relation que l'individu entretient avec l'objet. D'un point de vue structural, le noyau est un sous-ensemble de la représentation, composé d'un ou quelques éléments dont la présence consolide (ou l'absence déstructurerait) l'ensemble de la représentation.

Moliner (2010) a établi un modèle bidimensionnel de la théorie des représentations sociales afin de percevoir les interrelations de ces représentations sociales avec les activités de jugement de l'environnement social. Ce modèle rend compte des représentations sociales à partir de deux dimensions : la première fait référence à la centralité (renvoyant au modèle précédent), la seconde dimension est en lien avec l'aspect évaluatif des éléments d'une représentation qui octroie une qualification des valeurs présentes dans le groupe. Par le croisement de ces deux dimensions, le modèle répartit les composants de la représentation sociale en quatre « champs » :

A partir d'une démarche empirique sur douze croyances liées aux études, Moliner a déterminé trois dimensions au statut central : la finalité pragmatique des études, la finalité intellectuelle et l'investissement dans les études. La finalité intellectuelle des études renvoie à l'enrichissement intellectuel acquis par les études, c'est-à-dire les connaissances, le savoir, la posture d'apprenant ; la finalité pragmatique renvoie à la progression sociale, tels la valorisation sociale, les diplômes etc. Il a été établi d'une part un lien entre la finalité intellectuelle et la motivation intrinsèque (FI/MI) et d'autre part entre la finalité pragmatique et la motivation extrinsèque (FP/ME). Dans ce modèle bidimensionnel, les éléments centraux représentent le champ des normes, la norme sociale pouvant être issue d'un équilibre entre les deux formes de motivation :

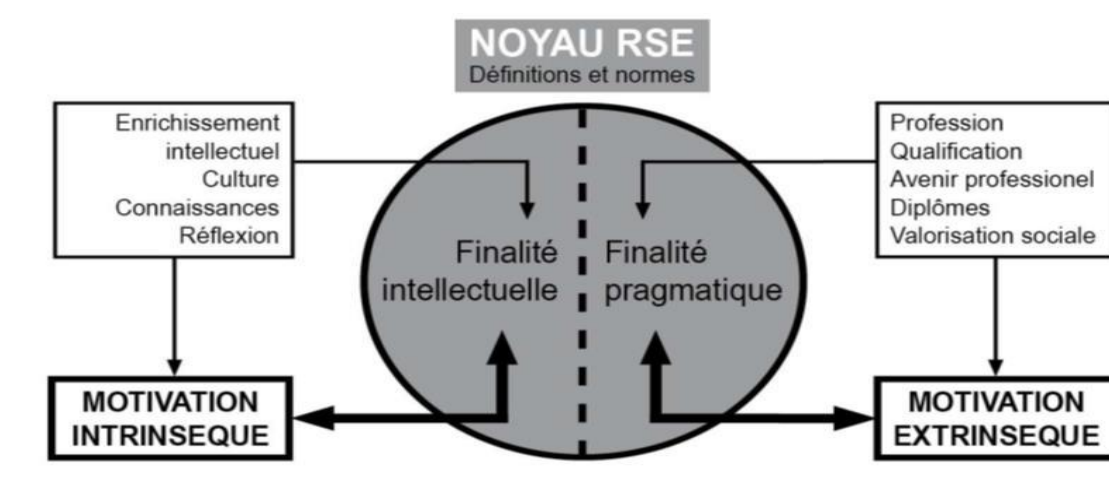


Figure 2: Motivations et représentation sociale des études

La recherche réalisée montre que les étudiants sont attirés par la finalité intellectuelle et la finalité pragmatique et qu'il existe une « norme générale de motivation », issue d'une attraction égale des motivations intrinsèque et extrinsèque. Par ailleurs, l'observation des corrélations entre motivations et résultat scolaire n'a pas pu être établie : un étudiant très motivé extrinsèquement a autant de chances de réussite qu'un étudiant motivé intrinsèquement. Dans

ce prolongement, il existe une complémentarité motivationnelle nécessaire à la poursuite des études : un étudiant ayant le projet de faire un métier donné (ME) sera motivé pour faire des études (MI) qui lui permettront d'accéder au métier (ME) qu'il aimerait faire.

2.4 Formulation des hypothèses

L'ensemble des travaux que nous avons consulté et présenté dans le cadre de ce travail nous a permis de formuler une hypothèse générale et des hypothèses spécifiques.

2.4.1 Hypothèse générale

Nous avons formulé l'hypothèse générale que : *les facteurs de compétence à s'orienter sous-tendent le choix de la filière de psychologie à l'Université*. Cette hypothèse générale a donné lieu à deux hypothèses opérationnelles.

2.4.2 Hypothèses opérationnelles

- HO₁: la connaissance de soi détermine le choix de la filière de psychologie.
- HO₂ : la connaissance de la formation détermine le choix de la filière de psychologie.
- HO₃ : la connaissance des débouchés détermine le choix de la filière de psychologie.
- HO: il existe des éléments supplémentaires tels que : le type d'environnement (imposé, subi) qui détermine le choix de la filière de psychologie.

2.5 Définition des variables

Les recherches expérimentales obéissent à une logique qui est celle d'évaluer l'impact d'une variable indépendante sur une variable dépendante ou des variables dépendantes. Notre travail s'inscrit dans cette veine. Il comporte deux principaux types variables: des variables indépendantes et une variable dépendante.

2.5.1 Les variables indépendantes

Deux variables indépendantes ont été manipulées dans le cadre de ce travail.

- Une première variable indépendante renvoie à la compétence à s'orienter. C'est un facteur indépendant à trois modalités : connaissance de soi (C₁), connaissance de la formation (C₂) et connaissance des débouchés.
- Une seconde variable indépendante renvoie à l'environnement de vie de l'étudiant. Il s'agit aussi d'un facteur indépendant à trois modalités : environnement imposé ; choisi ; subi.

2.5.2 La variable dépendante.

Nous travaillons sur une variable dépendante unique : le choix de la filière psychologie. Les niveaux de de choix ont été évalués à travers des échelles de Likert allant de (1) « pas du tout » à (7) « tout à fait », en passant par 1,2,3 (choix faible) et 4,5,6 (choix fort).

Tableau 1 : synoptique

| Thème | Questions de recherche | Objectifs de recherche | Hypothèses de recherche | variables | modalités | indicateurs | |
|--|--|---|--|-------------------------------|---------------------------------------|------------------------------|--|
| Compétence à s'orienter et choix de la filière à l'Université : cas des étudiants de première année psychologie | <u>Question principale</u> Quels sont les facteurs de la compétence à s'orienter qui déterminent le choix de la filière de psychologie ? | <u>Objectif général</u> Déterminer les facteurs de la compétence à s'orienter qui sous-tendent le choix de filière de psychologie | <u>Hypothèse générale</u> La compétence à s'orienter a un lien avec le choix de la filière psychologie | VI Compétence à s'orienter | Connaissance de soi | -estime de soi | |
| | <u>Questions secondaires</u> 1- La connaissance de la formation détermine-t-elle le choix de la filière psychologie ; 2-La connaissance de la formation détermine-t-elle le choix de la filière psychologie ; la connaissance des débouchés détermine-t-elle le choix de la filière psychologie | <u>Objectifs secondaires</u> 1-Déterminer l'effet de la connaissance de soi sur le choix de la filière psychologie ; 2- déterminer l'effet de la connaissance de la formation sur le choix de la filière psychologie 3- déterminer l'effet de la connaissance des débouchés sur le choix de la filière psychologie | <u>Hypothèses spécifiques</u> 1-la connaissance de soi détermine le choix de la filière psychologie ; 2- la connaissance de la formation détermine le choix de la filière psychologie ; 3- la connaissance des débouchés détermine le choix de la filière psychologie | | VD Choix de la filière psychologie | Connaissance de la formation | -Contenu -spécialisation -passerelle |
| | | Connaissance des débouchés | -Type d'emploi -Structure d'accueil -Condition d'accès -Salaire | | | | |
| | Pas du tout d'accord | 1 – 2 | | | | | |
| | D'accord | 3-4-5 | | | | | |
| | Tout à fait d'accord | 6-7 | | | | | |

CHAPITRE TROISIEME : METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Ce troisième chapitre est consacré à la présentation de la méthode que nous avons utilisée en vue de mener à bien notre travail de recherche. Il contient : le type d'étude, le site et la population d'enquête, l'échantillon et la méthode d'échantillonnage, l'instrument de collecte des données et la méthode d'analyse de ces données.

3.1. Type d'étude

Cette recherche est de type descriptif et corrélationnel. Elle se caractérise par l'établissement de relations de causalité entre les phénomènes. La variable indépendante (compétence à s'orienter) est introduite afin d'observer son effet sur la variable dépendante (choix de filière) dans le but d'expliquer et de la prédire.

3.2. Site de l'étude et participants

Le choix de l'Université de Yaoundé I est lié tout d'abord à la facilité d'accès compte tenu du fait que nous même avons été étudiante et pour cette raison, quelques facilités de contacte et de travail étaient supposées évidents. Ensuite au fait que, cette Université est ancienne et située en pleine capitale ce qui permet d'avoir facilement toute les couches sociales.

Créée en 1993, l'Université de Yaoundé I est un établissement scientifique et culturel public, situé à Yaoundé, la capitale politique du Cameroun. Elle a pour devise : Sapientia-Cognitio-Collativa et pour régime linguistique le français et l'anglais. Elle est composée de trois grandes facultés (la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines ; la Faculté des Sciences et la Faculté de Médecine et de Sciences Biomédicales) et de deux écoles (l'Ecole nationale supérieure polytechnique et l'Ecole normale supérieure) (www.uy1.unicet.cm, 2012).

Dans l'ensemble, 57 étudiants ont participé à notre enquête soit (37 femmes et 20 hommes ; âge moyen 25 ans soit min = 18 ans et max = 32 ans) de manière aléatoire et repartis en deux principaux groupes (groupe amorçage de la compétence et groupe contrôle) dans notre travail. Le critère d'inclusion de base était : être étudiant nouvellement inscrit en psychologie et sans formation parallèle (ENIEG, ENIET et autre). Description de l'instrument de collecte des données

Tableau 2: Répartition des sujets par condition d'observation et par sexe dans toutes les conditions expérimentales.

| Sexe | | Groupes | | | | Total |
|--------------|-----------|--------------|----------|------------|-----------|------------|
| | | Expérimental | | Contrôle | | |
| | | effectifs | % | effectifs | % | EFF |
| Homme | 17 | 35.4 | 3 | 33.3 | 20 | |
| Femme | 31 | 64.6 | 6 | 66.7 | 37 | |
| Total | 48 | 100 | 9 | 100 | 57 | |

3.3 Méthode d'échantillonnage et sélection de l'échantillon

Pour sélectionner les sujets, nous avons appliqué la technique d'échantillonnage stratifié, adaptée aux études quantitatives (Deplteau, 2003). Ce type d'échantillonnage consiste à sélectionner des personnes présentant les caractéristiques requises au sein d'une population qui est constituée d'éléments hétérogène pouvant se distinguer à l'œil nu (Weil-Barais, 1997). très souvent aussi, ce type d'échantillonnage s'utilise aussi lorsqu'on recherche les personnes disponibles et disposées à participer à la recherche. Il s'agit aussi dans ce type d'échantillonnage d'orienter la recherche sur un type d'individu (les étudiants nouvellement inscrits dans la filière de psychologie n'ayant aucune formation parallèle).

3.4- Choix et validation de l'instrument

Dans cette partie il est question de présenter les procédures utilisées pour collecter les données, notamment le choix du matériel d'investigation, son élaboration et validation, sa passation (séquence expérimentale) et les difficultés rencontrées sur le terrain.

3.4.1- Choix du matériel d'investigation

Dans la plupart des recherches sur l'orientation et les processus de choix (de formations, filières ou professions) le matériel d'investigation le plus souvent utilisé est le questionnaire. C'est ce qui a motivé le choix de cet instrument. En effet, le questionnaire renferme plusieurs avantages notamment : l'anonymat des participants, la possibilité d'étudier des situations

difficilement observables en milieu naturel et la facilité du traitement statistique des données collectées.

3.5 Présentation des échelles du matériel expérimental : questionnaire d'après Forner et Dulu (2011)

Ce questionnaire a été élaboré de manière à recueillir les avis des étudiants issus d'horizons divers et variés, leurs conceptions du choix de filières en générale et de la filière psychologie en particulier. Il se présente en deux versions : version 1 (groupe expérimental) et version 2 (groupe contrôle). C'est le texte d'entrée (texte d'amorçage) du questionnaire qui établissait la différence entre les deux groupes. Ce texte d'amorçage était suivi de trois items sur lesquels les participants devaient donner leur opinion par rapport au message contenu dans ce texte.

Le questionnaire proprement dit était divisé en quatre grandes parties. Les deux premières parties étaient composées des questions formulées à partir des items issus respectivement de l'échelle compétence à s'orienter et de l'échelle de l'estime soi. Ces items ont été établis afin de vérifier s'il existe une corrélation entre la compétence à s'orienter, l'estime de soi et le choix la filière de psychologie. La troisième partie était constituée des questions formulées à partir des variables de la théorie du sentiment d'efficacité personnelle. La dernière partie était réservée aux variables sociodémographiques (âge, sexe, région d'origine).

3.5.1 Présentation de l'échelle de compétences en orientation dans l'enseignement supérieur (ECO-SUP).

Cet outil, réalisé par Forner et Dulu (2011), permet d'apprécier l'état de préparation des étudiants aux prises de décision de carrière et de formation. Elaborée selon une conception hiérarchisée des compétences à la prise de décision en matière de carrière, l'épreuve permet ne évaluation analytique de ces compétences. Elle permet d'estimer trois dimensions : 1) la connaissance de soi, 2) la connaissance de la formation et 3) la connaissance des débouchés associées à cette formation. Elle permet également d'établir un score synthétisant les trois dimensions précédentes en une seule : maturité professionnelle, maturité vocationnelle ou maturité de carrière. Elle permet, enfin, de distinguer, à niveau plus spécifique : 1a) les expériences, 1b) les capacités dans la représentation de soi, 2a) la connaissance des métiers, 2b) celle du travail dans la connaissance du monde du travail.

3.5.2 Présentation de l'échelle de l'estime de soi

L'échelle de l'estime de soi a été introduite par Rosenberg (1965). Elle a été traduite et validée en français par Vallières et Vallerand (1990). Nous avons retenu dans cette étude la version utilisée par Chabrol et al., (2004) dans la mesure où elle est la plus récente. Cette échelle se compose de dix (10) items, dont six (6) items sont présentés sous forme positive « Je pense que je suis une personne de valeur, au moins aussi valable que les autres » ; « J'ai l'impression d'avoir un certain nombre de qualités » ; « Je suis capable de me débrouiller aussi bien que les autres » ; « Je me considère très positivement » ; « Quand je fais quelque chose, je le fais bien ». « Je suis quelqu'un qu'il est très utile d'avoir près de soi ») et 4 items sous forme négative « J'ai l'impression que je n'ai pas de quoi être fier(e) de grand-chose » ; « J'ai l'impression que ma vie n'est pas très utile » ; « J'ai l'impression de n'être bon(ne) à rien » « J'ai l'impression de ne pouvoir rien faire de bien ».

Les items négatifs ont été inversés pour contourner le phénomène de désirabilité sociale comme le suggère Guillon et Crocq (2004). L'estime de soi agit dans le cadre de cette recherche comme variable modératrice. Il s'agit de voir si l'effet de la compétence à s'orienter est modulé par l'estime de soi dans le cadre du choix des études.

3.5.3 La variable de la théorie du sentiment d'efficacité personnelle

Parmi les variables de la théorie du SEP Bandura (1997), seule la variable environnement a été retenue. Elle nous a permis d'élaborer les items qui constituent la troisième partie de notre questionnaire. Ces éléments ont été mesurés à l'aide des 4 items (Q22, Q23 et Q25).

3.6 Procédure de collecte des données

Avant la passation de ce questionnaire, nous avons vérifié la consistance interne des items qui constituaient chaque échelle, à travers le calcul du coefficient alpha de Cronbach. Les deux échelles ont relevé une bonne tenue de alpha de Cronbach ; colère $\alpha = 0,80$ et estime de soi $\alpha = 0,82$. Dans le but de le valider ensuite nous avons procédé à un pré-test.

3.6.1 Pré-test

Ce questionnaire a été pré-testé auprès de 12 jeunes ayant à peu près les mêmes caractéristiques que celles de notre échantillon (5 étudiants de la filière espagnol, 4 étudiants rencontrés au centre à l'entrée de l'Université 1 de la filière LMF et 8 étudiants rencontrés à

l'Université au COSUP). Ce pré-test a permis de comprendre que ce questionnaire était pour l'essentiel compris. Nous avons eu toute fois à expliquer aux étudiants comment se positionner dans l'échelle de Likert en 7 points que nous avons choisi d'utiliser dans le cadre de cette recherche.

3.6.2 Collecte des données

Les participants à l'étude ont été rencontrés pendant les séances de TD (Université UYI) que ces derniers devaient avoir avec un de nos camarades de promotion en psychologie. Ce dernier nous a aidé à regrouper les d'étudiants qui devaient faire cours ce jour-là. Aussi d'autres ont été rencontré au sein du Campus universitaires, ils étaient pour la plupart entrain de réviser pour le contrôle continu qui devait avoir lieu ce jour-là. Il s'agissait ici de deux modes de passation : une passation collective et une passation individuelle.

Dans le cas de la passation collective, nous étions introduites par l'enseignant comme étudiante menant une enquête sur les processus d'orientation des étudiants dans la filière psychologie. Après avoir présenté les objectifs de notre recherche, nous distribuions les questionnaires à tous les étudiants présents qui le remplissaient sous notre supervision. Il faut souligner ici qu'en premier année de psychologie on retrouve plusieurs catégories d'étudiants : les étudiants travailleurs (fonctionnaires) issus des écoles de formation et des étudiants non travailleur qui viennent d'obtenir leur baccalauréat et se sont orientés directement en psychologie.

Dans le cadre de la passation individuelle, nous abordions personnellement les étudiants dans les lieux ci-dessus évoqués et nous nous présentions comme chercheur menant des enquêtes sur l'orientation à l'université et sollicitons leur participation en remplissant notre questionnaire. Ceux qui n'y trouvaient pas d'objection le remplissaient en notre présence et nous le remettaient.

A la fin de chaque passation, on procédait à un bref débriefing et remercions les participant pour leur collaboration. Dans la condition expérimentale par exemple, les participants étaient placés en état choix par le biais d'un rappel autobiographique. Cette technique du rappel autobiographique d'expériences passées a été développée par Smith et Ellsworth (1985) et utilisée dans plusieurs études (Strack, Schwarz et Gschneidinger, 1985). Elle consiste à présenter une situation, un événement à un individu dans le but de provoquer en lui les sentiments et les émotions ressenties la dernière fois qu'il s'est retrouvé dans cette situation (Cestac, 2009). Ainsi les étudiants devaient décrire par écrit (5 lignes maximum) après

lecture du texte, la situation dans laquelle ils étaient quand ils s'inscrivaient en psychologie. Leur niveau de connaissance de la filière et des débouchés de celle-ci. Le texte était libellé comme suit : « *Les effectifs des étudiants en psychologie sont de plus en plus croissants et il y a quelques temps vous vous êtes inscrit(e) en psychologie : connaissez-vous cette filière ? Oui !_ ! Non !_ !*

Si oui décrivez en quelques mots ce qu'on fait en psychologie (contenu de la formation avec les matières) et les débouchés y associées».

Dans la condition contrôle, les participants devaient lire un extrait d'un article portant sur l'histoire de l'université en général et de la filière psychologie en particulier. Ceci a été décidé afin de réduire une potentielle différence de charge cognitive entre les participants du groupe expérimental et ceux du groupe contrôle. Le texte était le suivant : « *L'Université a été créée en 1962 avec plusieurs filières mais, c'est dans les années 90 que la filière psychologie voit le jour : pensez-vous que cette information est fiable OUI !_ ! NON !_ ! Pourquoi ? Justifiez votre réponse ».*

Pour ce qui est du dépouillement des questionnaires collectés, il faut dire qu'au total 125 questionnaires ont été distribués aux étudiants travailleurs et non travailleurs. 56 sujets questionnaires ont été remplis par des étudiants travailleurs ; 57 questionnaires ont été remplis par les étudiants non travailleurs qui constituaient la véritable cible et 12 questionnaires ont été mal remplis, sous le coup de la précipitation les sujets ont eu à oublier certaines questions et à plus de quatre questions oubliées le questionnaire n'était plus exploitable. Ensuite nous n'avons pas pu exploiter ceux remplis par les étudiants travailleurs car ces derniers ne faisaient pas partir de la cible recherchée.

Soulignons que l'item 29 permettait distinguer les étudiants non travailleurs des étudiants travailleurs.

Toutefois la collecte de données ne s'est pas faite sans difficulté. En effet, la passation du questionnaire s'est faite en partie en situation de coprésence. Chez les étudiants rencontrés en groupe, il fallait veiller à ce qu'ils ne communiquent pas entre eux. Pour ce qui est des étudiants rencontrés individuellement, il fallait courir après eux car la plupart disaient ne pas avoir suffisamment de temps à nous consacrer pour remplir nos questionnaires car il se préparait pour le contrôle continu. Ce qui fait que la plupart des questionnaires ont été mal remplis car après que nous ayons trop insisté les étudiants remplissaient juste pour s'en débarrasser. Certains réclamaient une motivation financière en contrepartie avant de remplir le questionnaire. D'autres se servaient du questionnaire pour faire des remarques déplacées et pour laisser leur numéro de téléphone.

3.7. Méthode d'analyse des données

Nous avons opté dans cette partie d'analyser les facteurs psychosociologiques susceptibles d'être impliqués dans le choix de la filière.

Parmi la multitude d'outils d'analyse inférentielle à notre portée (l'analyse des corrélations, le khi deux, la régression, le « t » de student, le « z » test...), nous avons choisi les corrélations car elles nous ont semblé les plus appropriées. Elles permettent l'analyse des données quantitatives continues et dont l'analyse de régression et l'ANOVA constituent des variantes. Nous espérons ainsi nous inscrire dans les exigences de traitement des données psychologiques comme le soulignent certains théoriciens (Beaufils, 2005 ; Guéguen, 2010 ; Myers et Hansen, 2007 ; Rossi, 1997...). Pour estimer la force de la covariation, nous avons procédé au calcul du coefficient « r » de Bravais Pearson.

Par ailleurs, pour déterminer quels sont parmi les facteurs de l'échelle de compétence à s'orienter, le ou les meilleurs prédicteurs de du choix de filière (variable dépendante), avons une analyse de régression a été menée. Nous avons introduit systématiquement, dans ce modèle de régression, les variables de régression suivantes : les trois facteurs de l'échelle compétence à s'orienter et les différents facteurs sociodémographiques.

Ce chapitre troisième nous a permis d'exposer le cadre méthodologique ayant servi d'appui pour récolter les informations auprès des étudiants en ce qui concerne les réelles de leur choix de la filière psychologie. Le questionnaire a été retenu comme matériel expérimental. Il était composé de l'échelle de compétence à s'orienter, de l'estime de soi ; des items issus de variables environnement de la théorie de Sentiment d'Efficacité Personnelle, et de l'ensemble des variables sociodémographiques retenues dans le cadre de ce travail. Plusieurs difficultés ont été rencontrées toutefois ; des efforts ont été faits pour respecter les exigences scientifiques. Les résultats obtenus font l'objet du chapitre quatrième.

CHAPITRE QUATRIEME : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

L'objectif de ce chapitre est de faire une présentation des données recueillies lors de notre investigation sur le terrain. Les résultats sont présentés en deux sous parties correspondant aux analyses descriptives pour la première et aux analyses inférentielles pour la seconde.

4.1 Présentation descriptive des résultats :

La présentation descriptive porte sur plusieurs variables notamment : les facteurs sociodémographiques (l'âge, le sexe, la région d'origine), les facteurs issus de l'échelle de l'estime de soi, de la compétence à s'orienter et de l'environnement.

4.1.1 Les facteurs sociodémographiques

Dans cette section, nous allons présenter les résultats des différents facteurs sociodémographiques tels que l'âge et la région d'origine.

4.1.1.1- L'âge

Tableau 3: Répartition des sujets selon les tranches d'âge

| Age | Effectif | % |
|--------------|-----------|------------|
| [16-19] | 16 | 27,1 |
| [20-23] | 34 | 57,6 |
| [24-27] | 6 | 10,2 |
| [28-31] | 1 | 1,7 |
| TOTAL | 57 | 100 |

Il ressort du tableau 2 que, la tranche d'âge la plus représentée est celle de [20-23] avec un pourcentage de 57,6%. Elle est suivie de celle de [16-19] avec un pourcentage de 27,1% et celle de [24-27] avec 10,2% et enfin celle de [28-31] avec 1,7% soit une personne rencontrée.

4.1.1.2- Le sexe

Tableau 4 : Répartition des sujets selon le sexe

| Sexe | Effectif | % |
|--------------|-----------|------------|
| Masculin | 20 | 33,9 |
| Féminin | 37 | 62,7 |
| Total | 57 | 100 |

A travers le tableau 4, on constate que dans notre échantillon, il y a plus de femmes (62,7%) que d'hommes (33,9%).

4.1.1.3- L'âge et le sexe

Tableau 5 : Répartition des sujets selon leur âge et leur sexe

| Age \ Sexe | Masculin | | Féminin | |
|--------------|-----------|------------|-----------|------------|
| | Effectif | % | Effectif | % |
| [16-19] | 5 | 25 | 11 | 29 |
| [20-23] | 13 | 65 | 21 | 56,7 |
| [24-27] | 2 | 10 | 4 | 10,8 |
| [28-31] | 0 | 0 | 1 | 2,7 |
| TOTAL | 20 | 100 | 37 | 100 |

A travers le tableau 4, on constate que dans notre échantillon sur 37 filles rencontrées, 21 sont dans la tranche d'âge [20-23ans] soit un pourcentage de 56,7%, suivi de la tranche d'âge [16-19] ans soit 29%. La tranche d'âge [24-27] ans et [28-31] ans sont celles qui enregistrent les plus faibles effectifs (4 soit 10,8%) pour la première et (1 soit 2,7%) pour la

deuxième. Chez les hommes également on constate que sur 20 rencontrées dans notre étude 65% sont contenus dans la tranche d'âge [20-23] soit 13 personnes. Tandis que la tranche [16-19] soit 25% et [24-27] soit 10% sont faiblement représentées dans notre étude.

4.1.1.4 La région d'origine

Tableau 6 : Répartition des sujets par Région d'origine

| Région d'origine | Effectif | % |
|------------------|-----------|------------|
| Centre | 16 | 27,1 |
| Ouest | 29 | 49,2 |
| Sud | 3 | 5,1 |
| Littoral | 3 | 5,1 |
| Adamaoua | 2 | 3,4 |
| Nord | 2 | 3,4 |
| Nord-Ouest | 2 | 3,4 |
| Total | 57 | 100 |

Il ressort du tableau 5 que, la région de l'Ouest est la région la plus représentée soit 49,2 % pour un échantillon de 29 personnes. Suivi de la région du Centre (27,1%).

Les données démographiques que nous venons de présenter dans les différents tableaux (1 à 5) ci-dessus montrent que (1)- la tranche d'âge la plus représentée chez les étudiants est celle de [20-23] ans. (2)- le pourcentage de participants répartis par sexe les femmes sont plus nombreuses en psychologie par rapport aux hommes. (3)- le tableau la répartition des participants par âge et par sexe fait ressortir que la tranche d'âge [20-23] ans reste la plus représentée à la fois chez les hommes et chez les femmes, suivi de celle [16-19], celle [24-27] ans et [28-31] ans restent faiblement représentées. (4)- la région d'origine des participants montre que ces derniers sont en majorité de l'Ouest, suivi de la région du Centre.

Outre les facteurs sociodémographiques disponibles dans la littérature, les facteurs de l'échelle de l'estime de soi et de l'échelle de compétence à s'orienter ont aussi fait l'objet d'analyses descriptives dans le cadre de ce travail. Les données récoltées sur ces facteurs font l'objet des tableaux ci-dessous.

4.1.1.5 L'échelle de l'estime

Tableau 7 : Répartition des moyennes des sujets à l'échelle de l'estime de soi.

| Estime de soi | Hommes | | Femmes | |
|---|-------------|--------------|--------------|--------------|
| | <i>M</i> | σ | <i>M</i> | σ |
| Dans l'ensemble je suis satisfait de moi | 5,25 | 1,55 | 4,41 | 1,79 |
| Parfois je crois que je ne vau rien | 5,15 | 1,78 | 5,16 | 2,26 |
| Je pense que j'ai un certain nombre de bonnes qualités | 5,15 | 1,42 | 5,27 | 1,53 |
| Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens | 5,75 | 1,80 | 5,43 | 2,02 |
| Je sens qu'il n'y a pas grand-chose en moi dont je puisse être fier | 2,25 | 1,80 | 2,57 | 2,01 |
| Parfois je me sens réellement inutile | 5,40 | 1,78 | 4,86 | 2,33 |
| Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre | 4,80 | 1,85 | 7,49 | 15,59 |
| J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même | 2,75 | 2,17 | 2,89 | 2,22 |
| Tout bien considéré je suis porté(e) à me considérer comme un (une) raté(e) | 1,90 | 1,55 | 2,54 | 2,21 |
| J'ai une opinion positive de moi-même | 4,75 | 1,97 | 5,05 | 1,97 |
| Je pense que je possède un certain nombre de bonnes qualités | 5,25 | 1,71 | 3,01 | 2,78 |
| TOTAL | 48,4 | 19,38 | 48,68 | 36,71 |

Il transparait du tableau 6 qui précède que la moyenne à l'échelle de l'estime de soi des femmes ($M=48,68$) est sensiblement supérieur à celle hommes ($M=48,4$). Ce qui montre que les filles manifestent une estime de soi plus élevée par rapport aux garçons.

4.1.1.6 Les variables de l'échelle de compétence

Tableau 8 : Répartition des sujets à l'échelle de compétence à s'orienter

| ECHELLE DE COMPETENCE | Hommes | | Femmes | |
|----------------------------------|--------------|-------------|-------------|-------------|
| | <i>M</i> | σ | <i>M</i> | σ |
| Connaissance des soi | 4,4 | 0,54 | 4,6 | 1,55 |
| Connaissance des de la formation | 4,07 | 1,28 | 4,3 | 1,33 |
| Connaissance des débouchés | 4,6 | 1,1 | 4,7 | 1,27 |
| TOTAL | 13,09 | 2,92 | 13,6 | 4,15 |

Du tableau 6, on constate que la moyenne à l'échelle de compétence est plus élevée chez les hommes ($M=13,09$) par rapport à celle des femmes ($M=13,6$) en ce qui concerne la même

échelle. Au niveau de la connaissance de soi il ressort que la moyenne de ce facteur chez les femmes ($M=4,6$) est sensiblement égale à celle des hommes ($M=4,4$). La moyenne des hommes ($M=4,07$) au niveau de la connaissance de la formation est plus élevée chez les femmes ($M=4,3$). En ce qui concerne la connaissance des débouchés, la moyenne des femmes ($M=4,7$) est plus élevée que celle des hommes ($M=4,6$).

4.1.1.7 les variables supplémentaires

Nous avons également effectué une analyse descriptive sur les différents facteurs de l'échelle de colère de manière générale et dans les deux pays. Les résultats obtenus sont contenus dans les tableaux ci-dessous.

Tableau 9 : Répartition des sujets par rapport aux facteurs supplémentaires qui justifient le choix de la filière psychologie

| Facteurs supplémentaires | Hommes | Femmes |
|--------------------------|------------|-------------|
| | <i>M</i> | <i>M</i> |
| Parents | 1,89 | 2,15 |
| Sœurs/ frère | 1,2 | 1,59 |
| Filière saturée | 1,7 | 1,6 |
| Amis | 1,65 | 1,35 |
| TOTAL | 6,6 | 6,53 |

Le tableau 8 montre que, la moyenne des étudiantes femmes ($M=2,15$) qui sont en psychologie par rapport à leur parents est plus élevée que la moyenne des étudiants hommes. Pour les étudiants qui viennent en psychologie par rapport à leur frère/sœur la moyenne est plus élevée chez les femmes ($M=1,59$) que chez les hommes ($M=1,2$). Les étudiants qui s'inscrivent en psychologie à cause du fait que la filière qu'ils avaient sollicité au départ était saturée sont davantage des hommes ($M=1,7$) par rapport aux femmes ($M=1,6$). Les hommes sont également ceux qui enregistrent une moyenne élevée ($M=1,65$) par rapport aux femmes ($M=1,35$) en ce qui concerne s'orienter en psychologie par rapport aux amis.

L'analyse descriptive a permis de présenter les différents facteurs impliqués dans la compréhension du choix de filière notamment les facteurs sociodémographiques (âge, sexe, région d'origine), l'estime de soi, la compétence à s'orienter et les facteurs supplémentaires (parents, amis, frère/sœur, filière saturée).

Afin de nous prononcer sur nos différentes hypothèses, nous avons eu recours à l'analyse inférentielle. Les corrélations et les régressions nous ont permis de tester la relation

entre le facteur principal (compétence à s'orienter) qui constitue nos hypothèses, et les autres facteurs secondaires (âge, sexe, région d'origine).

4.2 Vérification des hypothèses

La vérification de nos hypothèses de nos hypothèses s'est faite à travers l'analyse inférentielle. L'objectif de cette analyse inférentielle est de voir les relations qui existent entre les facteurs de nos différentes variables. Deux catégories de facteurs ont été définies ici. Une première catégorie concerne les facteurs secondaires sur lesquels nous n'avons pas formulé d'hypothèse mais dont l'analyse met en évidence un certain nombre de processus susceptibles de clarifier notre thématique. Une seconde catégorie concerne les facteurs principaux qui nous permettront de répondre à notre question de recherche (qu'est ce qui explique le choix de la filière psychologie chez les étudiants du niveau 1?).

Cette analyse inférentielle a été effectuée à deux niveaux. Nous avons tout d'abord, procédé au calcul des corrélations dans le but de voir les différents liens qui existent entre nos facteurs. Par la suite, nous avons procédé aux calculs des régressions dans le but de vérifier notre première hypothèse (Affou et Gourène, 2005) et de voir le poids des différents facteurs de notre étude sur le choix de la filière psychologie.

4.2.1. Analyse des facteurs de l'étude

Les facteurs de l'étude ont fait l'objet d'analyses de corrélations et de régressions.

4.2.1.1 Les corrélations des facteurs de l'étude

Les résultats obtenus des corrélations des différents facteurs de l'étude sont contenus dans les tableaux ci-dessous.

Tableau 10: Matrice d'inter corrélation entre les facteurs de l'estime de soi, les facteurs de la Compétence à s'orienter, les variables sociodémographiques et le choix de filière

| TABLEAU DE CORRELATIONS | SEXE | AGE | REGION | CHOIX | DEBOUCHES | CONTENU | MOYESTIME DE SOI | PARENTS | SOEUR FRERE | FILIERE SATUREE |
|-------------------------|--------|--------|---------|---------|-----------|---------|------------------|---------|-------------|-----------------|
| SEXE | | | | | | | | | | |
| AGE | -0,073 | | | | | | | | | |
| REGION | -,298* | 0,037 | | | | | | | | |
| CHOIX | 0,234 | -0,009 | -0,046 | | | | | | | |
| DEBOUCHES | 0,037 | 0,16 | -0,157 | 0,135 | | | | | | |
| CONTENU | 0,085 | 0,112 | -0,091 | -,431** | 0,255 | | | | | |
| MOYESTIME | 0,074 | -,297* | -0,151 | -0,006 | -,337* | 0,14 | | | | |
| PARENTS | -0,069 | -0,054 | 0,002 | 0,149 | -0,135 | -0,013 | -0,093 | | | |
| SOEUR/FRERE | 0,205 | 0,033 | 0,132 | -0,085 | 0,106 | -0,102 | 0,134 | -0,155 | | |
| FILIERE SATUREE | 0,031 | -0,184 | -0,055 | -0,248 | -0,115 | -0,173 | -0,015 | 0,004 | 0,105 | |
| CHOIXAMI | -0,117 | -0,163 | -,478** | -0,059 | 0,037 | -0,077 | -0,067 | 0,068 | -,411** | 0,207 |

* Correlation significative à $\alpha = 0.05$

** Correlation significative à $\alpha 0.01$

Le tableau 9 présente la matrice d'intercorrélation établie à partir des facteurs de l'échelle de l'estime de soi, de la compétence à s'orienter, des variables sociodémographiques et de la variable choix de la filière.

Il ressort que, des corrélations sont observées entre : le contenu de la formation et le choix de la filière ($r=0,43$; $p < 0,05$) ; le contenu de la formation et les débouchés ($r=0,25$; $p < 0,05$) ; l'estime de soi et la connaissance des débouchés ($r=0,33$; $p < 0,01$) ; une corrélation négative entre le fait que la filière de départ soit saturée et le choix de la filière psychologie ($r = -0,24$; $p < 0,05$) ; choix des amis et la filière saturée ($r=0,20$; $p < 0,05$) ; choix des amis et choix des frères et sœurs ($r=0,41$; $p < 0,05$). Pour ce qui est des variables sociodémographiques, on observe une corrélation entre la région d'origine et le choix des amis ($r=0,47$; $p < 0,05$) ; l'âge et l'estime de soi ($r=0,29$; $p < 0,01$) ; le sexe et le choix des frères et les sœurs ($r=0,20$; $p < 0,05$) ; le sexe et le choix de la filière ($r=0,23$; $p < 0,05$) et une corrélation négative entre le sexe et la région d'origine ($r=-0,29$; $p < 0,05$).

4.2.1.2 Analyse de régression des facteurs de l'étude

L'analyse de régression s'est poursuivie sur les différents facteurs de l'étude entre autre l'estime de soi, les facteurs de l'échelle de compétence à s'orienter, et les facteurs sociodémographiques. Avec comme variable dépendante le choix de la filière. Celle-ci a été faite en deux phases. Une première phase qui portait sur les facteurs principaux de l'étude dans le but de voir le poids de chacun pris individuellement sur le choix de la filière. Tous les facteurs étaient analysés de manière générale et un seconde phase où nous avons scindé l'analyse par sexe. Cette dernière étape a permis de discriminer les femmes et les hommes par rapport au motif de leur inscription en psychologie. Les résultats obtenus sont contenus dans le tableau ci-dessous.

Tableau 11 : Régression des facteurs principaux de l'étude

$R=0,556$; $R^2=0,309$; $R_{ajusté}=0,155$ Err.stand=1,345 ; $F(2,011)= 3,640$; $P<0,055$

| Etape 1 | B | Err. Std | <i>B</i> | <i>T</i> | <i>P</i> |
|----------------------------|-------|----------|----------|----------|----------|
| (Constante) | 2,781 | 1,982 | | 1,403 | ,167 |
| Connaissance des débouchés | ,110 | ,182 | ,084 | ,604 | ,549 |
| Connaissance du contenu | ,433 | ,147 | ,386 | 2,940 | ,005 |
| Connaissance de soi | -,081 | ,158 | ,154 | -,514 | ,610 |
| parents | ,124 | ,103 | ,291 | 1,201 | ,656 |
| Frère/Sœur | -,104 | ,232 | -,066 | -,448 | ,702 |
| Filière saturée | -,169 | ,121 | -,186 | -1,400 | ,168 |
| Ami(e)s | ,022 | ,199 | ,019 | ,111 | ,912 |

Le tableau de régression, nous permet de voir que lorsqu'on fait une régression sur les facteurs principaux de cette étude dans le but de déterminer leur poids respectif il ressort en

réalité que : le contenu de la formation ($\beta = 0,273$; $p=0,005$) apparaît comme le meilleur prédicteur du choix des études de psychologie chez les étudiants. Mieux, les étudiants s'orientent en psychologie à cause du contenu des programmes de cette filière. Ce facteur est suivi de l'influence des parents ($\beta = 0,291$; $p=0,656$) et le fait que la première filière sollicitée était saturée ($\beta = -0,186$; $p=0,168$).

Lorsqu'on refait la même opération en scindant le fichier par sexe pour voir les éléments qui motivent les femmes d'une part et les hommes d'autre part à venir s'inscrire en psychologie, nous avons fait une régression en scindant les données par sexe. Les résultats sont contenus dans le tableau 10 ci-dessous.

Tableau 12 : Analyse de régression des facteurs principaux par sexe

Hommes ; $R=0,687$; $R^2=0,472$; $R_{ajusté}=-0,05$; $Err.stand=1,933$; $F(0,564)=0,895$; $P<0,055$
 Femmes ; $R=0,517$; $R^2=0,268$; $R_{ajusté}=0,024$; $Err.stand=1,144$; $F(0,397)=1,097$; $P<0,055$

| Etape 2 | B | Err. Std | B | T | P |
|----------------------------|--------|----------|-------|--------|------|
| HOMMES | | | | | |
| (Constante) | -4,043 | 10,308 | | -,392 | ,704 |
| Connaissance des débouchés | -,031 | ,642 | -,018 | -,049 | ,962 |
| Connaissance du contenu | ,674 | ,541 | ,449 | 1,247 | ,244 |
| Connaissance de soi | ,740 | 1,412 | ,211 | ,524 | ,613 |
| Parents | ,108 | ,292 | ,109 | ,370 | ,720 |
| Frère/Sœur | -,921 | 2,027 | -,262 | -,454 | ,660 |
| Filière saturée | -,453 | ,428 | -,387 | -1,059 | ,317 |
| Ami(e)s | ,302 | ,567 | ,240 | ,532 | ,607 |
| FEMMES | | | | | |
| (Constante) | 4,064 | 1,944 | | 2,090 | ,046 |
| Connaissance des débouchés | ,129 | ,206 | ,128 | ,627 | ,536 |
| Connaissance du contenu | ,402 | ,154 | ,463 | 2,614 | ,014 |
| Connaissance de soi | -,115 | ,150 | -,154 | -,772 | ,447 |
| Parents | ,117 | ,117 | ,181 | ,998 | ,327 |
| Frère/Sœur | ,005 | ,211 | ,005 | ,026 | ,979 |
| Filière saturée | -,049 | ,134 | -,069 | -,365 | ,718 |
| Ami(e)s | ,023 | ,261 | ,021 | ,088 | ,931 |

Le tableau 10, présente clairement la différence de motivation au choix de la filière psychologie, entre les femmes et les hommes. En effet il ressort que si chez les hommes ($\beta = 0,449$; $p=0,244$) comme chez les femmes ($\beta = 0,463$; $p=0,014$) le contenu de la formation apparaît comme le meilleur prédicteur du choix de la filière, il existe d'autres éléments qui prédisent également le choix de filière chez chaque sexe. Chez les hommes les meilleurs prédicteurs du choix de la filière sont chez les hommes sont : les amis ($\beta = 0,240$; $p=0,607$) le premier choix saturé ($\beta = -0,387$; $p=0,317$) ; la présence du frère/sœur dans la filière ($\beta = -0,262$; $p=0,660$) ; la connaissance de soi ($\beta = 0,211$; $p=0,613$) et les parents ($\beta = 0,109$;

$p=0,720$). Chez les femmes le choix de la filière psychologie vient d'abord des parents ($\beta = 0,181$; $p=0,327$) ; ensuite la connaissance de soi ($\beta = -0,154$; $p=0,447$) enfin les débouchés associés à la filière psychologie ($\beta = 0,128$; $p=0,536$).

L'analyse inférentielle que nous venons de présenter avait pour but de vérifier les hypothèses que nous avons formulées au départ et d'examiner les différents liens qui existent entre les différents facteurs de nos variables. Pour ce faire, nous avons d'abord procédé à l'analyse des facteurs secondaires. Ces facteurs font l'objet d'hypothèses dans d'autres études et apportent ainsi des informations importantes à la compréhension du choix des professions en général et de formation en particulier. Ensuite, nous avons procédé à l'analyse des facteurs principaux sur lesquels nous avons formulé des hypothèses dans le cadre de notre travail. Cette seconde étape a permis de voir que la compétence à s'orienter a un lien avec le choix de la filière psychologie. Les régressions faites sur ces facteurs principaux montrent que, les facteurs de l'échelle de compétence à s'orienter prédisent mieux le choix de la filière psychologie. En effet, lorsqu'on a une analyse des différents facteurs de cette échelle il ressort que le « facteur contenu de la formation » est celui qui explique mieux l'orientation des étudiants en psychologie. Puis en scindant le fichier par sexe, les facteurs « connaissance de débouchés » ; « connaissance du contenu » et « la connaissance de soi » apparaissent comme des meilleurs prédicteurs du choix de la filière psychologie chez les femmes. Tandis que chez les hommes c'est plutôt « le contenu de la formation » ; la connaissance de soi qui prédisent mieux leur orientation en psychologie. Ces résultats nous ont permis de valider notre première hypothèse.

Les différents résultats présentés dans cette section ont fait l'objet de discussion. Celle-ci constitue l'essentiel du chapitre cinquième.

CHAPITRE CINQUIEME: INTERPRETATION DES RESULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES

L'objectif de l'étude était d'examiner le lien qui existe entre la compétence à s'orienter et le choix de la filière chez les étudiants de niveau 1 à l'Université de Yaoundé1. Dans l'ensemble, les résultats confirment nos hypothèses à savoir : la compétence a une influence détermine le choix de la filière de psychologie chez les étudiants de l'UY1; la variable sexe a un effet sur le choix de la filière psychologie. Dans cette partie réservée à l'interprétation et la discussion des résultats ainsi que l'implication professionnelle de ces résultats, nous présenterons d'une part la discussion des résultats issus de l'analyse descriptive, et d'autre part celle des résultats issus de l'analyse inférentielle puis nous terminerons par l'implication professionnelle de ces résultats dans le domaine de l'orientation.

5.1 Interprétation des Résultats

Cette section est réservée à la discussion des résultats issus de l'analyse descriptive. Celle portait principalement sur les variables sociodémographiques (âge, sexe, région d'origine), l'estime de soi et les facteurs de l'échelle de compétence à s'orienter.

5.1.1 Les variables sociodémographiques

Dans le cadre de ce travail nous nous sommes intéressés à l'âge, le sexe et la région d'origine des étudiants.

5.1.1.1 Age

Globalement, les analyses descriptives menées sur les différents facteurs sociodémographiques indiquent que la tranche d'âge la plus représentative est celle de [20-23] ans. Elle correspondant à ce que Guizberg qualifie de période de choix réaliste. En effet, d'après cet auteur le choix professionnel ou de formation est un long processus qui évolue avec l'âge des individus jusqu'à atteindre sa maturité.

En effet, à partir de 17, 18 ans, le jeune recherche l'efficacité ; il passe de la prise en compte des facteurs subjectifs dans ses décisions aux facteurs réalistes qui ont plus de chance de le conduire vers ses objectifs. A cet âge, le jeune voudrait faire une autoévaluation pour voir quelles sont ses capacités et ses limites, avant de s'engager dans un choix. En fonction des besoins également que le jeune parvient à déterminer entre 20 et 23 ans, ce dernier énoncent

clairement ses choix sans ambiguïté car ils sont conscients des exigences que présente la réalisation d'un métier.

5.1.1.2 Sexe

Les analyses ont montré que les femmes (37) sont plus nombreuses plus nombreuses que les hommes (20) et qu'elles enregistrent une moyenne plus élevée dans les différentes dimensions de l'échelle de compétence à s'orienter. A cet effet, certains auteurs ont démontré que la compétence à s'orienter peut être associée à l'appartenance sexuelle. Car les filles et les garçons n'ont pas les mêmes motivations lorsqu'il s'agit de poursuivre les études en psychologie. La compétence à s'orienter a donc tendance à être sexuée, et elle a une influence sur les choix d'orientation et par conséquent la division sexuée de l'orientation des étudiants à l'université (Vouillot, 2002).

Dans ce sens, des travaux récents conduits sur un plan international (Bimrose, 2008), aux États-Unis (Betz, 2005 ; Farmer, 1997) et en France (Marguerite, 2008 ; Vouillot, 2007) montrent que les filles et les garçons se différencient encore fortement dans leurs orientations scolaires et professionnelles. Mosconi et Stevanovic (2007) ont passé en revue trente-huit études francophones et trente études anglo-saxonnes (publiées entre 1984 et 2004) sur les représentations des métiers des adolescentes et des adolescents scolarisés au collège et au lycée. Elles en concluent que les représentations des adolescentes et des adolescents ont très peu évolué entre 1984 et 2004, reproduisant la division sexuée du marché du travail, et que, dans ce domaine, il y a « du mouvement mais pas de changement » (Stevanovic et Mosconi, 2007). C'est dans cette perspective que Bem (1981) introduit la notion d'orientation de genre, tout en refusant de catégoriser les individus selon deux catégories binaires masculin-féminin, comme c'est le cas dans les travaux de Gottfredson (1981, 2005) sur analyse les représentations professionnelles. En clair la dimension genre demeure un facteur important à considérer dans les politiques d'accompagnement des jeunes à l'orientation à l'université et dans l'éducation à l'orientation de ces derniers.

5.1.1.3 Estime de soi

Les résultats issus de l'analyse descriptive montrent que l'estime de soi des femmes est plus élevée que celle des hommes. Il s'agit d'une évaluation de soi et de ses capacités basées sur la conscience et la connaissance de soi par rapport à une norme, un idéal, posés comme référence (Bariaud et Bourcet, 1998). Cette estime de soi élevée étant en effet associée à la

confiance, la fierté. A cet effet, les femmes s'estiment plus compétente à choisir des études de psychologie.

5.2. Discussion des résultats issus de l'analyse inférentielle

La discussion des résultats issus de l'analyse inférentielle porte davantage sur les facteurs principaux sur lesquels nous avons formulé nos hypothèses. Car, l'objectif principal de cette étude était de voir s'il existe une relation entre la compétence à s'orienter et le choix de filière psychologie chez les étudiants du niveau1. Nous avons tout d'abord discuté les résultats obtenus sur cette hypothèse.

5.2.1 La compétence à s'orienter et choix de filière

Notre première hypothèse consistait à voir la relation qui existe entre la compétence à s'orienter et choix de la filière psychologie.

Au vu des résultats, il ressort que pour ce qui est du test des relations entre les différentes variables, nous observons des corrélations positives et significatives entre la compétence à s'orienter et le choix de la filière. Dans le même sens, Crites (1973) dans ces travaux sur « career maturity inventory » a observé que le choix des professions mieux des formations est du domaine cognitif au sein duquel les compétences occupent une place de choix. Car justifie t'il le choix suppose la maîtrise d'un certain nombre d'information sur soi et sur son environnement. La compétence à s'orienter naît alors le désir du développement de l'individu et son souci de se prendre en charge.

Cette relation a également été mise en évidence par Forner (1994), dans ces travaux sur la maturité vocationnelle dans le processus de l'orientation. Pour lui, la maturité vocationnelle renvoie à cet état préparatoire souhaitable de la prise de décision en matière d'orientation scolaire et professionnelle. Elle exige alors deux types de compétences : une compétence basée sur la connaissance de soi et une autre basée sur la connaissance des métiers et des formations. Cet ensemble de résultats montre très clairement que dans le domaine des choix d'orientation la compétence occupe une place centrale elle intègre alors un certain nombre de de facteurs allant de la connaissance de à la connaissance des débouchés tout en passant par la connaissance de la formation, du contenu de cette formation et les passerelles qui peuvent y exister.

L'analyse de corrélation faite sur chacun des facteurs de l'échelle de compétence à s'orienter indique que, le facteur « contenu de la formation » est le meilleur prédicteur du choix des études de psychologie chez les étudiants du niveau1 à l'université. Ce résultat a été conforté

par les régressions qui nous ont permis de voir très clairement le poids consistant de ce facteur sur le choix des études en psychologie. Cette régression a également permise de distinguer les motifs des hommes et des femmes inscrits dans cette filière. A savoir que si les femmes y sont davantage pour le contenu de la formation, les débouchés de cette formation, les sommes y sont davantage par suivisme. Les amis, les frères et autres proches tant leur référence.

Ce résultat n'a pas encore été démontré dans la littérature en ce qui concerne le contexte africain et au Cameroun en particulier. Ceci compte tenu de la rareté des études qui établissent le lien entre la compétence à s'orienter vu comme la connaissance de soi, la connaissance de la formation et la connaissance des débouchés.

Les analyses faites sur les différents facteurs de l'échelle de compétence à s'orienter permettent de dire l'attractivité et l'afflux des étudiants pour la filière psychologie n'est pas le fruit du hasard mais il s'agit en réalité d'une réelle compétence et d'une orientation en connaissance de cause. Car dans l'ensemble les étudiants se retrouvent en psychologie par rapport au contenu de formation. Car la complexité du contexte de vie et le stress sans cesse croissant qu'il engendre poussent les individus à rechercher davantage la maîtrise de soi la connaissance de soi afin de pouvoir s'adapter à ce nouveau milieu de vie imposé. C'est pour cette raison que les étudiants se ruent vers les études de psychologie dans la mesure où celles-ci leur offre non seulement la possibilité de mieux se comprendre et s'accepter dans une société exigeante mais aussi d'aider leur entourage à gérer les changements du milieu tout en restant soi-même et en gardant sa singularité.

5.3 Implications théoriques et professionnelles des résultats

Dans cette partie, il est question de présenter l'implication théorique des résultats de cette étude d'une part et l'implication professionnelle d'autre part.

5.3.1 Implications théoriques.

Plusieurs contextes d'utilisation peuvent être envisagés à partir des résultats de cette étude : le premier est celui de la préparation des activités d'aide à l'orientation où il peut s'agir de repérer les besoins de personnes ou de groupes en matière d'aide à la décision ; le second est celui de l'évaluation des effets des pratiques d'aide à l'orientation. Il peut s'agir de comparer les niveaux d'un groupe avant et après, par exemple, une séance d'information, un bilan ou un stage. Ces résultats peuvent aussi être utile au praticien dans ses échanges avec les personnes concernées elles-mêmes et leur entourage (enseignants et responsables administratifs, notamment) pour expliciter ce que l'on peut attendre des étudiants en matière de compétence à

la décision. Ils peuvent également être utiles au chercheur dans le but de l'aider à éprouver des modèles qui participent à la construction de l'individu.

5.3.2 Implications professionnelle

Il s'agit dans cette partie de proposer les pistes d'amélioration de la qualité accrue de l'orientation des étudiants à l'université. Ceci passe par l'amélioration de la connaissance et de la vulgarisation du contenu de la formation en psychologie ; l'amélioration de la connaissance de soi et de la connaissance des débouchés pour que les études en psychologie puissent assurer une insertion véritable dans le monde professionnel.

A cet effet, l'ensemble des résultats de cette étude conduit à la question posée au départ à savoir qu'est ce qui explique l'afflux des étudiants dans la filière psychologie à l'Université. Il semble qu'une approche éducative en orientation pourrait contribuer à mieux cerner cette problématique. C'est dans cette logique que Leon, (1957), parle de psychopédagogie de l'information professionnelle dans le but d'amener les individus en général et les étudiants à participer activement à l'élaboration de leurs projets de vie, car comme le souligne De Calan (1997), l'orientation mieux le choix des études doit permettre de répondre à l'inadéquation formation emploi. Afin de permettre à ces individus de se construire en tant que des citoyens utiles à leurs sociétés. Ainsi, pour Solaux (2001), les fondements de l'éducation à l'orientation doit se baser sur les situations économiques, sociales et scolaires essentiellement présentes dans le pays.

CONCLUSION GENERALE

L'objectif de ce travail était de déterminer les facteurs de compétences impliqués dans le choix de la filière psychologie chez les étudiants de première année du département de psychologie. Cet objectif vient du constat fait sur les effectifs de plus en plus croissant des inscrits en psychologie. Ce constat a permis de formuler le problème de l'attractivité de la filière de psychologie. Ce problème a soulevé la question principale à savoir : quels sont les facteurs de compétence à s'orienter qui justifieraient le choix de la filière psychologie ? Pour apporter un élément de réponse à cette question, la littérature en rapport avec le sujet a été passée en revue permettant de formuler l'hypothèse générale que : les facteurs de compétence à s'orienter détermine le choix de la filière de psychologie niveau 1. En opérationnalisant cette hypothèse générale nous avons obtenu trois hypothèses de recherche à savoir : HO1 : la connaissance de soi détermine le choix de la filière de psychologie chez les étudiant de première année ; HO2 : la connaissance de la formation détermine le choix de la filière de psychologie chez les étudiant de première année ; HO3 : la connaissance des débouchés liées à la filière détermine le choix de la filière de psychologie chez les étudiant de première année ;

Pour éprouver ces hypothèses, une enquête par questionnaire été menée auprès des étudiants de première année de la filière de psychologie. Il s'agissait d'un questionnaire composite constitué de l'échelle de compétence à s'orienter ; de l'échelle de l'estime de soi ; des variables de la théorie du sentiment d'efficacité personnelle et des variables sociodémographiques. Les données récoltées ont fait l'objet de deux types d'analyses : l'analyse de corrélation et l'analyse des régressions. Ces analyses se sont fait avec le logiciel SPSS en sa version 15.0. Les résultats obtenus de ces analyses montrent que les hypothèses formulées dans le cadre de ce travail sont validées. Ce qui nous permet d'affirmer que la compétence à s'orienter détermine le choix de la filière de psychologie chez les étudiants de première année. Par ailleurs, il ressort également que d'autres facteurs déterminent également le choix de la filière de psychologie chez les étudiants (parents, amis, sexe, présence d'un(e) ainé(e) au sein de la filière. La théorie du sentiment d'efficacité personnelle a permis de donner une lisibilité théorique aux résultats obtenus. Ces différents résultats vont en droite ligne avec ceux des travaux antérieurs en ce qui concerne la connaissance de la formation et son contenu qui amène davantage les étudiants en psychologie.

Toutefois, des réserves ont été émises à plusieurs niveaux notamment en ce qui concerne l'outil de collecte de données (le questionnaire dans notre cas. par rapport aux entretiens de

groupe dans les travaux antérieurs). L'usage de questionnaires peut en effet paraître critiquable surtout pour mesurer l'intention de respecter la limitation de vitesse. Ce comportement peut être sujet à des effets de désirabilité. Mais, des construits comme la colère semblent être enregistrés de façon plus appropriée par des mesures auto-rapportées car ce sont des états internes bien souvent davantage accessibles par les individus eux-mêmes (Forner et Dulu, 2001).

Une autre limite peut provenir du choix des participants : dans cette étude, nous nous sommes intéressés, à la catégorie des étudiants nouvellement inscrits dans la filière de psychologie âgés de 16 à 31 ans. Ce choix que, nous avons d'ailleurs justifié, empêche cependant toute généralisation à d'autres catégories d'étudiants surtout ceux qui sont fonctionnaires. Des études additionnelles portant sur la compétence à s'orienter auprès des étudiants de première année de la filière psychologie. Nous continuerons à travailler dans le sens d'aller au-delà de ces limites dans les prochains travaux. Toutefois, nous croyons qu'il est nécessaire pour ceux qui travaillent dans le domaine de l'éducation à l'orientation de tenir compte de la compétence à s'orienter en général, et des facteurs de la compétence en particulier dans les différentes politiques de sensibilisation et d'éducation au choix afin que le choix de filière soit basé sur la confiance en soi de ses capacités des opportunités que offre la formation et pour une meilleure insertion des étudiants.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric J. C. (2003). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans Jodelet, D. (dir.), *Les représentations sociales* (7^eéd., p.205-223). Paris : Presses universitaires de France.
- Affou, Y.S., & Gourène, G. (2005). *Guide pratique de la rédaction scientifique*. Abidjan: Edition Universitaire de Côte d'Ivoire.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckman (Eds.), *Action-control: From cognition to behavior*. Germany: Heidelberg Springer.
- Armstrong, I.P., & Crombie, G. (2000). Compromises in Adolescents Occupational Aspirations and Expectations from Grades 8 to 10., *Journal of Vocational Behavior*. 56, 82-98.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*.7, 122-147.
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation* (38, pp. 69-164). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1997). *Auto-efficacité : l'exercice de contrôle*. New York : Citoyen d'honneur.
- Bandura, A., (2007) *Auto-efficacité* (2e éd.). Bruxelles : De Broeck.
- Bariaud, F., & Bourcet, C. (1998). L'estime de soi à l'adolescence. In M.Bolognini et Y.Prêteur (Éd.). *Estime de soi. Perspectives développementales* (pp.125-146). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Beaufils, D & Richoux, H. (2005). *Conception de travaux pratiques par les enseignants : analyse de quelques exemples de physique en termes de transposition didactique*. Paris: Didaskalia.
- Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing source. *Psychological Review*. 88, 354.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2012), *La Construction sociale de la réalité* Paris : Armand Colin
- Betz, N. E. (2005). Women's career development. In S.D. Brown et R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp.253-277). New York: Wiley.
- Betz, N. E. (2008). Advances in vocational theories. In S. D. Brown & R. W. Lent (dir.), *Handbook of counseling psychology* (p.357-374). Hoboken, NJ : Wiley.

- Bimrose, J. (2008). Guidance for girls and women. In J.A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.) *International handbook of career guidance* (pp.375-404). New York: Springer.
- Bireaud, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Blanchard, S., & Soidet, I. (2013). L'aide aux choix et à la prise de décision : éclairages de la théorie sociale cognitive. Dans Olry-Louis, I., Guillon., V. & Loarer, E. (dir.), *Psychologie du conseil en orientation* (331-361). Bruxelles : De Boeck.
- Blanchard, S., & Vrignaud, P. (1994), « Intérêts professionnels et sentiment de compétences », *Questions d'Orientation*. 4, 31-41.
- Borras, I., Berthet, T., Campens, E., & Romani, C. (2008). Le pilotage de l'orientation tout au long de la vie : le sens des réformes. *Nef-Cereq*, 29, 7-48.
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances*. Paris: Hachette.
- Bourdieu, P. (1999). L'ordre immuable de la domination masculine. *Lunes*. 6, 101.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Bronnen, J-P. (2010). Des intentions aux actes : la volition en conseil en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*. 39(1), 137-171.
- Chabrol, H. Carlin, E., Michaud, C., Rey, A., Cassan, D., Juillot, M., Rousseau, A. & Callahan, S. (2004). Etude de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg dans un échantillon de lycéens. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*. 52, 533-536.
- Colardyn, D. (1996). *La gestion des compétences: perspectives internationales*. Paris : Puf.
- Coté, J. (1996). Les perspectives sociologiques de formation d'identité : l'identité de culture se lie et le capital d'identité. *Journal d'Adolescence*, 19 (5), 417-428.
- Crites, J.O. (1973). *Vocational Maturity Inventory -Attitude Scale-Forme*. Californie:Mc Graw-Hill.
- De Calan, D. (1997). Préparer les jeunes à la flexibilité. In S. Kahn (Éd.), *L'orientation face aux mutations du travail* (pp. 205-215). Paris : La Découverte et Syros/Cité des Sciences et de l'Industrie.
- De Ketele, J-M & Roegiers, X. (1991). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. Bruxelles :De Boeck.
- Delory-Momberger, C. (2007). Biographisation des parcours entre projet de soi et cadrage institutionnel. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*. 36(1), 9-17.

- Depelteau, F. (2000). *La démarche d'une recherche en sciences humaines: de la question de départ à la communication des résultats*. Québec : PUL
- Depelteau, F. (2003). *La démarche d'une recherche en sciences humaines de la question de départ à la communication des résultats*. Québec : Presses de l'université de Laval.
- Dubet, F (1995), *Sociologie de l'expérience*, Paris : Seuil.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). L'expérience scolaire. L'orientation scolaire et professionnelle. 27, 169-187.
- Dulu, O. (2014). *Approche structurale de la compétence à s'orienter : proposition d'un modèle général, hiérarchique, dynamique et multivarié*. Thèse de doctorat. Paris : Ecole Doctorale Abbé Grégoire
- Farmer, H. S. (1997). *Diversity and women's career development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Flores, Y.L., & O'Brien M.K. (2002). The Career Development of Mexican American Adolescent Women: A Test of Social Cognitive Career Theory. *Journal of Counseling Psychology*. 49(1), 14-27.
- Forner, Y. (1994). Information professionnelle et exploration de carrière assistées par ordinateur : quels effets sur des jeunes de collège?. *L'Orientation scolaire et professionnelle*. 23, 151-164.
- Forner, Y. (2007). « L'indécision de carrière des adolescents ». *Le Travail Humain*. 70(3), 214-225.
- Forner, Y., & Dulu, O. (2011). ECO-SUP : une Echelle de Compétences en Orientation dans l'enseignement supérieur. Paris : Eurotests.
- Forner, Y., & Martin, D. (1998). « L'évolution de l'indécision vocationnelle au cours de la scolarité secondaire ». *Questions d'orientation*, 1, 54-69.
- François, P.H., & Botteman, A.E. (2011). Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétence : applications, recherches et perspectives critiques. *Orientation scolaire et professionnelle*. 23-58.
- Gassin, E.A., Kelly, K.R., & Feldhusen, J.F. (1993). Sex differences in the career development of gifted youth. *The School Counselor*. 41, 90-95.
- Gergen, K. (1991). *The saturated self. Dilemmas of identity in contemporary life*. New York: HarperCollins, BasicBooks.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545-597.

- Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In Brown, S.D., & Lent, R.W (Eds.), *Career development and counseling. Putting theory and research to work* (pp.71-100). New York: Wiley.
- Gottfredson, L.S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In Brown S.D. & Lent, R.W (Eds.), *Career choice and development*. 3e edition,. 179-232). San Francisco: Josey-Bass.
- Gottfredson, L.S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription and compromise and self creation. In Brown S.D. & Lent, R.W (Eds.), *Career choice and development*.4e edition,. 85-143). San Francisco: Josey-Bass.
- Guichard, J & Huteau, M. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : Dunod.
- Guichard, J. (1993), *L'École et les représentations d'avenir des adolescents*, Paris, PUF.
- Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(4), 499-533.
- Guichard, J. (2010). Qu'est-ce que s'orienter aujourd'hui ? *Questions d'orientation*, 4, 13-40.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle*. Paris : Dunod.
- Harré, R. (1984). *Personal being. A theory for individual psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hennequin, M.-P., Guichard, J., Delzongue, F., & Levy, V. (1998). Une évaluation de la méthode DAPPT en classe de seconde. *L'orientation scolaire et professionnelle*. 4(7), 459-484.
- Holland, J.L. (1966). *The psychology of vocational choice*. Waltham, MA : Blaisdell.
- Holland, J.L. (1992). Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources.
- Huteau, M. et Ronzeau, M. (1974). *La maturité du choix professionnel : étude du questionnaire de J.O. Crites*. Paris : INETOP.
- Kokosowski, A. (1983). Déterminants socio-scolaires, rationalisations et orientation des lycéens et étudiants. In A. Kokosowski (Éd.), *Les lycéens face à l'enseignement supérieur* (pp. 127-170). Issy-les- Moulinaux: EAP.
- Lapan, T.R., & Jingeleski, J. (1992). Circumscribing Vocational Aspirations in Junior High School. *Journal of Counseling Psychology*. 39(1), 81-90.
- Law, B. (1981). Community interaction: A mid-rang focus for theories of career development in young adults. *British Journal of Guidance and Counselling*, 9, 142-158.

- Léon, A. (1957). *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York : Mcgray Hill.
- Marguerite, H. (2008). Genre et éducation. *Dossier d'actualité*, 28. [http:// www.inrp.fr/vst/](http://www.inrp.fr/vst/) (page consultée le 4/ 11/2015).
- Merle, P. (2005). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : la découverte.
- Mosconi, N., & Stevanovic, B. (2007). Genre et avenir. *Les représentations des métiers chez les adolescentes et les adolescents*. Paris : L'Harmattan.
- Moumoula, I. A. (2004). *Représentations d'avenir des adolescents de classes terminales du Burkina Faso et objectifs d'éducation en orientation*. Paris : INETOP- CNAM.
- Mullet, E., Barthélemy, J.P., & Duponchelle, L. (1996). Decisionn, choix, jugement en orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*. 25, 169-192.
- Myers, A. & Hansen, C. (2007). *Psychologie expérimentale*. Paris : De Boeck.
- O'Brien, K.M., & Fassinger, R.E. (1993). A causal model of the career orientation and career choice of adolescent women. *Journal of Counseling Psychology*. 40, 456-469.
- O'Brien, K.M., & Fassinger, R.E. (1993). A causal model of the career orientation and career choice of adolescent women. *Journal of Counseling Psychology*. 40, 456-469.
- Pelletier, D. (2004). L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle. *Sainte-Foy*, 258-304 .
- Sillamy, N. (1999). *Dictionnaire de Psychologie*, Paris : Larousse.
- Smith, C. A. & Lazarus, R. S. (1990). Emotion and adaptation. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research* (609-637). New York: Guilford.
- Solaux, G. (2001). Education à l'orientation un politique éducative de pays riches. *L'orientation scolaire et professionnelle*. 30, 189-205.
- Stevens, C.J., Puchtell, L.A., Ryu, S., & Mortimer J.T. (1992). Adolescent work and boys' and girls' orientation to the future. *The Sociological Quarterly*. 33, 153-169.
- Super, D.E. & Thompson, A.S. (1979). A six-scale, two-factor measure of adolescent career of vocational maturity. *Vocational guidance quarterly*, 28, 6-15.
- Thill, E.E., & Vallerand, R.J. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Quebec: Vigot.
- Turner, S., & Lapin T.R. (2002). Career self-effi cacy and perceptions of parent support in adolescent career development. *Career Development Quarterly*, September.

- Vallieres, F. & Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle d'estime de soi de Rosenberg. *International Journal of Psychology*, 25, 305-316.
- Vergnaud, G. (2005). Les compétences, bravo ! mais encore ?. *www.pedagopsy.eu*.
- Vouillot, F. (2002). Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation : presentation. *L'orientation scolaire et professionnelle*. 31(4), 485-494.
- Weil-Barais, A., Buzon, C., Caron, F., Corroyer, D., Cuisinier, F., Friemel, É., & Mouras, M. J. (1997). *Les méthodes en psychologie*. Paris : Bréal.
- Wiley, N. (1994). *The Semiotic self*. Cambridge, UK: Polity Press.

ANNEXES

ANNEXE 1: Attestation de recherche

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie
UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION
SECTION : Conseillers d'Orientation



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland
THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I
HIGHER TEACHER'S TRAINING COLLEGE
DEPARTMENT OF SCIENCES OF EDUCATION
SECTION: Counseling Guidance

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Pr Pierre FONKOUA, chef de département des Sciences de l'Éducation, certifie que l'étudiant (e) nommé(e)

AVOUKOU NATACHA SONIA

Est inscrit(e) au niveau V du département des Sciences de l'Éducation, Filière Conseillers d'Orientation de l'École normale supérieure de Yaoundé et poursuit actuellement un travail de recherche sur le thème suivant :

Compétence à l'élaboration et choix de la thèse de psychologie des étudiants de première année

Sous la direction de Pr MBEDE RAYMOND

Ce travail de recherche l'oblige à s'adresser à certaines institutions ou à certains services en vue de la collecte des données nécessaires à sa finalisation.

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

Fait à Yaoundé, le FEB. 02. 2016



Le Chef de Département

Pierre FONKOUA
Pr Pierre FONKOUA

ANNEXE 2 : la loi du r de Bravais-pearson (probabilités bilatérales)

Loi du r de Bravais-Pearson (Probabilités bilatérales)

| ddl \ Seuil | 0.20 | 0.10 | 0.05 | 0.02 | 0.01 | 0.001 | 0.0001 | 0.00001 |
|-------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|
| 1 | 0.9512 | 0.9878 | 0.9971 | 0.9997 | 1.0000 | 1.0000 | 1.0000 | 1.0000 |
| 2 | 0.8002 | 0.9002 | 0.9502 | 0.9802 | 0.9902 | 0.9992 | 1.0000 | 1.0000 |
| 3 | 0.6872 | 0.8055 | 0.8785 | 0.9345 | 0.9589 | 0.9913 | 0.9982 | 0.9997 |
| 4 | 0.6085 | 0.7294 | 0.8116 | 0.8823 | 0.9173 | 0.9742 | 0.9920 | 0.9976 |
| 5 | 0.5510 | 0.6696 | 0.7546 | 0.8330 | 0.8747 | 0.9510 | 0.9807 | 0.9924 |
| 6 | 0.5069 | 0.6216 | 0.7069 | 0.7889 | 0.8345 | 0.9251 | 0.9657 | 0.9842 |
| 7 | 0.4717 | 0.5824 | 0.6665 | 0.7499 | 0.7978 | 0.8984 | 0.9482 | 0.9734 |
| 8 | 0.4429 | 0.5495 | 0.6320 | 0.7156 | 0.7647 | 0.8723 | 0.9295 | 0.9608 |
| 9 | 0.4188 | 0.5216 | 0.6022 | 0.6852 | 0.7349 | 0.8472 | 0.9104 | 0.9470 |
| 10 | 0.3982 | 0.4974 | 0.5761 | 0.6582 | 0.7080 | 0.8235 | 0.8913 | 0.9324 |
| 11 | 0.3804 | 0.4763 | 0.5531 | 0.6340 | 0.6837 | 0.8011 | 0.8726 | 0.9176 |
| 12 | 0.3647 | 0.4577 | 0.5326 | 0.6122 | 0.6615 | 0.7801 | 0.8545 | 0.9027 |
| 13 | 0.3508 | 0.4410 | 0.5141 | 0.5924 | 0.6413 | 0.7605 | 0.8370 | 0.8879 |
| 14 | 0.3384 | 0.4261 | 0.4975 | 0.5744 | 0.6227 | 0.7421 | 0.8203 | 0.8734 |
| 15 | 0.3273 | 0.4125 | 0.4823 | 0.5579 | 0.6057 | 0.7248 | 0.8043 | 0.8593 |
| 16 | 0.3171 | 0.4002 | 0.4684 | 0.5427 | 0.5899 | 0.7086 | 0.7890 | 0.8455 |
| 17 | 0.3079 | 0.3889 | 0.4557 | 0.5287 | 0.5752 | 0.6933 | 0.7744 | 0.8322 |
| 18 | 0.2994 | 0.3785 | 0.4439 | 0.5157 | 0.5616 | 0.6789 | 0.7604 | 0.8193 |
| 19 | 0.2915 | 0.3689 | 0.4330 | 0.5035 | 0.5489 | 0.6654 | 0.7471 | 0.8068 |
| 20 | 0.2843 | 0.3600 | 0.4229 | 0.4922 | 0.5369 | 0.6525 | 0.7344 | 0.7948 |
| 21 | 0.2776 | 0.3517 | 0.4134 | 0.4817 | 0.5258 | 0.6404 | 0.7223 | 0.7832 |
| 22 | 0.2713 | 0.3439 | 0.4045 | 0.4717 | 0.5153 | 0.6289 | 0.7107 | 0.7720 |
| 23 | 0.2654 | 0.3367 | 0.3962 | 0.4624 | 0.5053 | 0.6179 | 0.6996 | 0.7612 |
| 24 | 0.2599 | 0.3299 | 0.3884 | 0.4536 | 0.4960 | 0.6075 | 0.6889 | 0.7508 |
| 25 | 0.2547 | 0.3234 | 0.3810 | 0.4452 | 0.4871 | 0.5976 | 0.6787 | 0.7408 |
| 26 | 0.2499 | 0.3174 | 0.3740 | 0.4373 | 0.4787 | 0.5881 | 0.6689 | 0.7311 |
| 27 | 0.2453 | 0.3116 | 0.3674 | 0.4298 | 0.4707 | 0.5791 | 0.6596 | 0.7217 |
| 28 | 0.2409 | 0.3062 | 0.3612 | 0.4227 | 0.4630 | 0.5705 | 0.6505 | 0.7127 |
| 29 | 0.2368 | 0.3010 | 0.3552 | 0.4159 | 0.4558 | 0.5622 | 0.6418 | 0.7040 |
| 30 | 0.2328 | 0.2961 | 0.3495 | 0.4095 | 0.4488 | 0.5543 | 0.6335 | 0.6955 |
| 31 | 0.2291 | 0.2915 | 0.3441 | 0.4033 | 0.4422 | 0.5467 | 0.6254 | 0.6874 |
| 32 | 0.2255 | 0.2870 | 0.3389 | 0.3974 | 0.4359 | 0.5394 | 0.6177 | 0.6795 |
| 33 | 0.2221 | 0.2827 | 0.3340 | 0.3917 | 0.4298 | 0.5323 | 0.6102 | 0.6718 |
| 34 | 0.2189 | 0.2787 | 0.3293 | 0.3863 | 0.4240 | 0.5256 | 0.6029 | 0.6644 |
| 35 | 0.2157 | 0.2748 | 0.3247 | 0.3811 | 0.4184 | 0.5190 | 0.5960 | 0.6572 |
| 36 | 0.2128 | 0.2710 | 0.3204 | 0.3761 | 0.4130 | 0.5128 | 0.5892 | 0.6502 |
| 37 | 0.2099 | 0.2674 | 0.3162 | 0.3713 | 0.4078 | 0.5067 | 0.5827 | 0.6435 |
| 38 | 0.2071 | 0.2640 | 0.3122 | 0.3667 | 0.4028 | 0.5009 | 0.5763 | 0.6369 |
| 39 | 0.2045 | 0.2606 | 0.3083 | 0.3622 | 0.3980 | 0.4952 | 0.5702 | 0.6306 |
| 40 | 0.2019 | 0.2574 | 0.3045 | 0.3579 | 0.3933 | 0.4897 | 0.5642 | 0.6244 |
| 50 | 0.1808 | 0.2308 | 0.2734 | 0.3219 | 0.3543 | 0.4434 | 0.5134 | 0.5708 |
| 60 | 0.1651 | 0.2110 | 0.2502 | 0.2950 | 0.3250 | 0.4080 | 0.4740 | 0.5289 |
| 70 | 0.1530 | 0.1955 | 0.2320 | 0.2738 | 0.3019 | 0.3799 | 0.4425 | 0.4949 |
| 80 | 0.1431 | 0.1831 | 0.2173 | 0.2567 | 0.2831 | 0.3570 | 0.4165 | 0.4666 |
| 90 | 0.1350 | 0.1727 | 0.2051 | 0.2424 | 0.2674 | 0.3377 | 0.3946 | 0.4427 |
| 100 | 0.1281 | 0.1639 | 0.1948 | 0.2302 | 0.2541 | 0.3212 | 0.3758 | 0.4221 |
| 200 | 0.0907 | 0.1162 | 0.1382 | 0.1637 | 0.1810 | 0.2300 | 0.2705 | 0.3054 |
| 300 | 0.0741 | 0.0950 | 0.1130 | 0.1340 | 0.1482 | 0.1886 | 0.2222 | 0.2513 |
| 400 | 0.0642 | 0.0823 | 0.0980 | 0.1161 | 0.1285 | 0.1637 | 0.1930 | 0.2185 |
| 500 | 0.0574 | 0.0736 | 0.0877 | 0.1040 | 0.1150 | 0.1466 | 0.1729 | 0.1959 |
| 1000 | 0.0407 | 0.0521 | 0.0621 | 0.0736 | 0.0815 | 0.1040 | 0.1227 | 0.1392 |

ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE



Enquête sur les motifs de l'inscription des étudiants dans la filière psychologie à l'Université de Yaoundé I

L'objectif de cette enquête est de comprendre les raisons qui amènent les étudiants à s'inscrire en psychologie. Veuillez indiquer votre point de vue en entourant la case qui caractérise le mieux votre réponse. Vos réponses sont strictement anonymes.

NB: Ne tenez pas compte des chiffres, ils serviront à la saisie informatique des réponses.

1. Les effectifs des étudiants en psychologie sont de plus en plus croissants et il y a quelques temps vous vous êtes inscrit(e) en psychologie : connaissez-vous cette filière ? Oui !_ ! Non !_ !

Si oui décrivez en quelques mots ce qu'on fait en psychologie (contenu de la formation avec les matières) et les débouchés y associées. (*Cinq lignes maximum*).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Motifs liés à connaissance de la filière

Consigne : je me suis inscrit(e) en psychologie...

| | Non | | | | | | oui |
|---|-------------|-----|-----|-----|-----|-----|-------------|
| | Pas du tout | | | | | | tout à fait |
| | D'accord | | | | | | D'accord |
| 2. Parce que j'aime cette filière..... | !1! | !2! | !3! | !4! | !5! | !6! | !7! |
| 3. Pour être professeur de psychologie..... | !1! | !2! | !3! | !4! | !5! | !6! | !7! |
| 4. Par rapport à la spécialisation que je voudrais faire plus tard..... | !1! | !2! | !3! | !4! | !5! | !6! | !7! |
| 5. Pour pouvoir être utile aux autres..... | !1! | !2! | !3! | !4! | !5! | !6! | !7! |
| 6. Pour mieux me comprendre et comprendre les autres..... | !1! | !2! | !3! | !4! | !5! | !6! | !7! |
| 6. Parce que la psychologie est un domaine central dans la vie...! | !1! | !2! | !3! | !4! | !5! | !6! | !7! |
| 8. Pour avoir une licence qui me permettra de faire les concours..... | !1! | !2! | !3! | !4! | !5! | !6! | !7! |
| 9. Pour les possibilités de réorientation qu'elle offre..... | !1! | !2! | !3! | !4! | !5! | !6! | !7! |
| 10. Parce que la psychologie offre de bonnes conditions de travail..... | !1! | !2! | !3! | !4! | !5! | !6! | !7! |

Motifs liés à l'estime de soi

| | | | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 11. Dans l'ensemble je suis satisfait de moi..... | !1! | !2! | !3! | !4! | !5! | !6! | !7! |
| 12. Parfois je crois que je ne vauds rien..... | !1! | !2! | !3! | !4! | !5! | !6! | !7! |
| 13. Je pense que j'ai un certain nombre de bonnes qualités..... | !1! | !2! | !3! | !4! | !5! | !6! | !7! |
| 14. Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens..... | !1! | !2! | !3! | !4! | !5! | !6! | !7! |
| 15. Je sens qu'il n'y a pas grand-chose en moi dont je puisse être fier...! | !1! | !2! | !3! | !4! | !5! | !6! | !7! |
| 16. Parfois je me sens réellement inutile..... | !1! | !2! | !3! | !4! | !5! | !6! | !7! |
| 17. Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre..... | !1! | !2! | !3! | !4! | !5! | !6! | !7! |
| 18. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même..... | !1! | !2! | !3! | !4! | !5! | !6! | !7! |

19. Tout bien considéré je suis porté(e) à me considérer comme un (une) raté(e).....!1! !2! !3! !4! !5! !6! !7!
20. J'ai une opinion positive de moi-même.....!1! !2! !3! !4! !5! !6! !7!
21. Je pense que je possède un certain nombre de bonnesqualités.....!1! !2! !3! !4! !5! !6! !7!

Motifs liés à l'environnement

22. Parce que cette filière m'a été recommandée par mes parents.....!1! !2! !3! !4! !5! !6! !7!
23. Parce que mon (ma) grand(e) frère (sœur) fait cette filière.....!1! !2! !3! !4! !5! !6! !7!
24. Parce que la filière que j'avais choisi au départ était saturée.....!1! !2! !3! !4! !5! !6! !7!
25. Parce que mes amis s'y sont inscrits.....!1! !2! !3! !4! !5! !6! !7!

Eléments d'identification

26. Sexe : M !! F !!
27. Age ! ___ !
28. Région d'origine ! _____ !
29. Profession ! _____ !

MERCI POUR VOTRE COLLABORATION

TABLE DES MATIERES

| | |
|--|-----------------------------|
| SOMMAIRE..... | i |
| DEDICACE | Erreur ! Signet non défini. |
| REMERCIEMENTS | iii |
| LISTE DES ABREVIATIONS | iv |
| LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX..... | v |
| LISTE DES ANNEXES..... | vi |
| RESUME..... | vii |
| ABSTRACT..... | viii |
| INTRODUCTION GENERALE | 1 |
| CHAPITRE PREMIER : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE | 3 |
| 1.1 Contexte et justification de l'étude | 3 |
| 1.2 Formulation du problème | 5 |
| 1.3 Question de recherche principale | 5 |
| 1.4 Questions spécifiques | 5 |
| 1.5 Objectifs de l'étude | 6 |
| 1.5.1. Objectif général | 6 |
| 1.5.2. Objectifs spécifiques | 6 |
| 1.6. Intérêts de L'étude | 6 |
| 1.7 Délimitations de l'étude | 7 |
| CHAPITRE DEUXIEME : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE | 8 |
| 2.1 Définition des concepts | 8 |
| 2.1.1 Compétence | 8 |
| 2.1.2 L'Orientaion..... | 8 |
| 2.1.3. Motivation | 10 |
| 2.1.4. Choix | 10 |
| 2.2 Revue de la littérature ou études relatives au sujet | 10 |
| 2.2.1 : De l'orientation professionnelle à la compétence à s'orienter | 10 |
| 2.2.2. La compétence à s'orienter..... | 12 |
| 2.2.3 Quelques modèles explicatifs de la compétence à s'orienter | 12 |
| 2.2.4 La compétence à s'orienter comme fondement de la construction de soi | 15 |
| 2.2.5 Quelques modèles théoriques sur le choix de la filière | 25 |
| 2.2.5.1 Le modèle de Gottfredson | 25 |
| 2.2.5.2 Le modèle des orientations de genre de Sandra Bem..... | 26 |

| | |
|---|-----------|
| 2.2.5.3 La théorie du « choix vocationnel » de Holland..... | 27 |
| 2.3 Théories relatives au sujet | 28 |
| 2.3.1 La théorie de l'apprentissage social de Bandura | 28 |
| 2.3.2 La théorie de la motivation..... | 31 |
| 2.4 Formulation des hypothèses | 36 |
| 2.4.1 Hypothèse générale | 36 |
| 2.4.2 Hypothèses opérationnelles..... | 36 |
| 2.5 Définition des variables..... | 36 |
| 2.5.1 Les variables indépendantes | 36 |
| 2.5.2 La variable dépendante..... | 37 |
| CHAPITRE TROISIEME : METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE..... | 39 |
| 3.1. Type d'étude | 39 |
| 3.2. Site de l'étude et participants | 39 |
| 3.3 Méthode d'échantillonnage et sélection de l'échantillon..... | 40 |
| 3.4- Choix et validation de l'instrument..... | 40 |
| 3.4.1- Choix du matériel d'investigation..... | 40 |
| 3.5 Présentation des échelles du matériel expérimental : questionnaire d'après Forner et Dulu (2011) | 41 |
| 3.5.1 Présentation de l'échelle de compétences en orientation dans l'enseignement supérieur (ECO-SUP)..... | 41 |
| 3.5.2 Présentation de l'échelle de l'estime de soi..... | 42 |
| 3.5.3 La variable de la théorie du sentiment d'efficacité personnelle | 42 |
| 3.6 Procédure de collecte des données | 42 |
| 3.6.1 Pré-test..... | 42 |
| 3.6.2 Collecte des données | 43 |
| 3.7. Méthode d'analyse des données | 45 |
| CHAPITRE QUATRIEME : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS | 46 |
| 4.1 Présentation descriptive des résultats : | 46 |
| 4.1.1 Les facteurs sociodémographiques..... | 46 |
| 4.1.1.1- L'âge | 46 |
| 4.1.1.2- Le sexe | 47 |
| 4.1.1.3- L'âge et le sexe | 47 |
| 4.1.1.4 La région d'origine..... | 48 |
| 4.1.1.5 L'échelle de l'estime | 49 |
| 4.1.1.6 Les variables de l'échelle de compétence..... | 49 |
| 4.1.1.7 les variables supplémentaires | 50 |

| | |
|---|-----------|
| 4.2 Vérification des hypothèses | 51 |
| 4.2.1. Analyse des facteurs de l'étude | 51 |
| 4.2.1.1 Les corrélations des facteurs de l'étude..... | 51 |
| 4.2.1.2 Analyse de régression des facteurs de l'étude..... | 52 |
| CHAPITRE CINQUIEME: INTERPRETATION DES RESULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES. | 55 |
| 5.1 Interprétation des Résultats | 55 |
| 5.1.1 Les variables sociodémographiques | 55 |
| 5.1.1.1 Age | 55 |
| 5.1.1.2 Sexe | 56 |
| 5.1.1.3 Estime de soi | 56 |
| 5.2. Discussion des résultats issus de l'analyse inférentielle | 57 |
| 5.2.1 La compétence à s'orienter et choix de filière. | 57 |
| 5.3 Implications théoriques et professionnelles des résultats | 58 |
| 5.3.1 Implications théoriques. | 58 |
| 5.3.2 Implications professionnelle..... | 59 |
| CONCLUSION GENERALE | 60 |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 62 |
| ANNEXES | 68 |
| TABLE DES MATIERES | 73 |