

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

\*\*\*\*\*

## **FACTEURS SOCIOCOGNITIFS ET MOTIVATION DES ÉLÈVES POUR LES SÉANCES D'ORIENTATION- CONSEIL**

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

Par :

**Carine  
EKOBO OWONO**  
Licenciée en Droit privé fondamental

Sous la direction  
**Innocent  
FOZING**  
Maître de Conférences



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](mailto: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](mailto:biblio.centrale.uyi@gmail.com)

## TABLE DES MATIÈRES

<b>Table des matières</b> .....	<b>i</b>
<b>Dédicace</b> .....	<b>v</b>
<b>Remerciements</b> .....	<b>vi</b>
<b>Liste des tableaux et figures</b> .....	<b>vii</b>
<b>Liste des abréviations et symboles</b> .....	<b>ix</b>
<b>Résumé</b> .....	<b>x</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>xi</b>
<b>Introduction générale</b> .....	<b>1</b>
<b>Chapitre 1 : Problématique de l'étude</b> .....	<b>4</b>
1.1- Contexte et justification de l'étude .....	4
1.2- Formulation et position du problème .....	7
1.3- Questions de recherche .....	8
1.3.1-Question principale .....	8
1.3.2- Questions spécifiques.....	9
1.4- Objectif de l'étude.....	9
1.4.1- Objectif général.....	9
1.4.2- Objectifs spécifiques .....	10
1.5- Intérêt et pertinence de l'étude.....	10
1.5.1- Intérêt social.....	10
1.5.2- Intérêt scientifique .....	11
1.6- Délimitation de l'étude .....	11
<b>Chapitre 2 : Insertion théorique de l'étude</b> .....	<b>13</b>
2.1- Définition des concepts.....	13
2.1.1- Facteurs sociocognitifs.....	13
2.1.1.1- Environnement.....	14
2.1.1.2- Personne.....	14

2.1.1.3- Comportement.....	15
2.1.2- Motivation.....	15
2.1.3- Orientation conseil .....	17
2.2- Revue de la littérature .....	18
2.2.1- La motivation en contexte scolaire .....	18
2.2.1.1- Les sources de la motivation scolaire .....	19
2.2.1.2- Les indicateurs de la motivation scolaire.....	21
2.2.2- Une perspective sociocognitiviste de la motivation : la prise en compte des facteurs environnementaux .....	24
2.2.2.1- La vie personnelle de l'élève .....	25
2.2.2.2- La classe.....	25
2.2.2.3- L'école .....	26
2.2.2.4- La société .....	26
2.3- Théorie explicative du sujet.....	27
2.3.1- Une théorie de l'agentivité.....	28
2.3.2- La réciprocité causale "triadique .....	29
2.3.2.1- L'interaction dans la relation P-C "personne-comportement" .....	31
2.3.2.2- La relation E-P "environnement - personne" .....	32
2.3.2.3- La relation E-C "environnement-comportement " .....	33
2.4- Formulation des Hypothèses.....	34
2.4.1- Hypothèse générale (HG) .....	35
2.4.2- Hypothèses de recherche (HR) .....	35
2.5- Définition des variables .....	35
2.5.1- La variable indépendante (VI) .....	36
2.5.2- La variable dépendante (VD) .....	36
2.6- Tableau synoptique .....	36
<b>Chapitre 3 : Méthodologie de l'étude .....</b>	<b>39</b>
3.1- Le type de recherche .....	39
3.2- Le site de l'étude.....	40
3.3- La population d'étude .....	41
3.3.1- La population parente .....	41
3.3.2- La population cible .....	41

3.3.3- La population accessible .....	42
3.4- Définition de l'échantillon et technique d'échantillonnage .....	42
3.4.1- Définition de l'échantillon .....	44
3.4.2- Technique d'échantillonnage .....	44
3.5- Description de l'instrument de collecte des données .....	44
3.6- Validation de l'instrument de collecte de données .....	46
3.6.1- La pré-enquête .....	47
3.6.2- La soumission des instruments aux spécialistes .....	47
3.6.3- La mesure de la constance test-retest.....	50
3.7- La procédure de collecte de données .....	50
3.8- Méthode d'analyse de données .....	51
3.8.1- Outil de traitement des données utilisées.....	51
3.8.2- Technique statistique d'analyse des données.....	51
<b>Chapitre 4 : Présentation et analyses des résultats .....</b>	<b>53</b>
4.1- Présentation des résultats de l'analyse descriptive .....	53
4.1.1- Présentation des résultats de l'identification du sujet.....	53
4.1.2- Présentation des résultats de l'hypothèse 1.....	60
4.1.3- Présentation des résultats de l'hypothèse 2.....	64
4.1.4- Présentation des résultats de l'hypothèse 3.....	67
4.2- Présentation des résultats de l'analyse inférentielle.....	69
4.2.1- Analyse de l'hypothèse 1 .....	69
4.2.2- Analyse de l'hypothèse 2 .....	70
4.2.3- Analyse de l'hypothèse 3 .....	71
<b>Chapitre 5 : Interprétation des résultats, discussion et implications théoriques et professionnelles.....</b>	<b>73</b>
5.1- Interprétation des résultats et discussion .....	73
5.1.1- Interprétation et discussion des résultats de HR <sub>1</sub> .....	73
5.1.2- Interprétation et discussion des résultats de HR <sub>2</sub> .....	75
5.1.3- Interprétation et discussion des résultats de HR <sub>3</sub> .....	76
5.2- Implications théoriques, professionnelles et suggestions .....	77

<b>Conclusion générale .....</b>	<b>80</b>
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>82</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>84</b>

**À**  
**mes parents :**  
**Auguste OWONO-KOUMA et Angèle MONA ZOE**

## REMERCIEMENTS

Ce travail n'aurait pas pu être réalisé sans l'encadrement, l'aide, la collaboration, les conseils et le soutien aussi bien moral, matériel que financier de certaines personnes que nous avons tenu à remercier ici.

Nous adressons donc nos sincères remerciements à :

- M. le Professeur Innocent Fozing qui, avec beaucoup de patience et de disponibilité a dirigé ce travail ;
- Tous les enseignants du Département des Sciences de l'éducation de l'École normale supérieure de Yaoundé qui ont eu la charge de notre formation. Nous pensons particulièrement à M. le Professeur Pierre Fonkoua, aux Docteurs Vandelin MGBWA et Adéline DOUANLA pour leur très grande sollicitude et leurs précieux conseils ;
- Messieurs les Proviseurs des lycées de Nsam-Efoulan et Biyem-Assi, à tous les élèves des classes de Troisième desdits établissements qui ont permis de collecter les données nécessaires à la réalisation de ce travail ;
- Nos camarades de la 55<sup>e</sup> promotion de la filière Conseillers d'orientation de l'École normale supérieure de Yaoundé pour leur soutien moral et leur collaboration
- toute ma famille, en particulier mes frères et sœurs (Marie-Claude KOUMA, Franck-Victor NDZIÉ, Maurice ZOE, Natacha ABOMO, Berthe Ingrid, Marlène ESSOMO) pour leur soutien indéfectible ;
- toute la famille KEMGNI et nos amis (Carole KEMGNI, Larissa MBOUANGUERE, Donelle DIAZE, Annick Laurelle FOPOUSSI Gaëlle KOUKOUOCK, Hugues MBWANG, Maxime NGUIMBOUS, Gracia KIBAMBE,...) en particulier Joël KEMGNI pour l'équilibre moral et affectif.
- tous ceux qui, de près ou de loin ont contribué d'une manière ou d'une autre à la réalisation de ce travail et qui n'ont pas été cités nommément ici.



## LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

### 1 - Liste des tableaux

N°	Tableaux	Pages
1	Tableau synoptique des hypothèses, variables, indicateurs et modalités	36
2	Répartition de la population accessible	42
3	Distribution de l'échantillon d'étude	43
4	Répartition de la population en fonction du sexe	53
5	Répartition de la population en fonction de l'âge du répondant	54
6	Répartition des élèves par rapport au statut socio-économique des familles	55
7	Répartition de la population en fonction du type de famille	56
8	Répartition de la population en fonction de la profession du père	57
9	Répartition de la population en fonction de la profession de la mère	58
10	Répartition de la population en fonction de la religion	59
11	Répartition de la population en fonction de l'avis des élèves sur leur capacité à mettre les projets en exécution	61
12	Répartition de la population en fonction de l'avis des élèves sur leur capacité à se mettre au travail	61
13	Répartition de la population en fonction de l'avis des élèves sur leur capacité à se faire des amis	62
14	Répartition de la population en fonction de l'avis des élèves sur leur capacité à éviter les difficultés	62
15	Répartition de la population en fonction de l'avis des élèves sur leur capacité à s'engager dans la réalisation d'un travail	63
16	Répartition de la population en fonction de l'avis des élèves sur leur facilité à abandonner	64
17	Répartition de la population en fonction de l'avis des élèves sur leur capacité à imiter les autres	64
18	Répartition de la population en fonction de l'avis des élèves sur leurs désirs personnels	65

19	Répartition de la population en fonction de l'avis des élèves sur leur capacité à faire des concours	65
20	Répartition de la population en fonction de l'avis des élèves sur la volonté parentale	66
21	Répartition de la population en fonction de l'avis des élèves sur leur capacité de mise à profit des séances d'orientation conseil	66
22	Répartition de la population en fonction de l'avis des élèves sur leur choix de filière	67
23	Répartition de la population en fonction l'avis des élèves sur leurs performances	67
24	Répartition de la population en fonction de l'avis des élèves sur le choix des filières faciles à l'emploi	68
25	Répartition de la population en fonction de l'avis des élèves sur le choix de la meilleure filière	68
26	Présentation de la moyenne, de l'écart-type et de l'effectif de la variable personne	69
27	Corrélation entre la variable personne et sa motivation	69
28	Présentation, de la moyenne, l'écart-type, de l'erreur standard, des effectifs et comparaison des moyennes de la variable motivation sous $HR_2$	70
29	Présentation, de la moyenne, l'écart-type, de l'erreur standard, des effectifs et comparaison des moyennes de la variable motivation sous $HR_3$	71

## 2 - Liste des figures

N°	Figures	Pages
1	La réciprocité causale triadique	30
2	Répartition de la population en fonction du sexe	54
3	Répartition de la population en fonction de l'âge du répondant	55
4	Répartition des élèves par rapport au statut socio-économique des familles	56
5	Répartition de la population en fonction du type de famille	57
6	Répartition de la population en fonction de la profession du père	58
7	Répartition de la population en fonction de la profession de la mère	59
8	Répartition de la population en fonction de la religion d'appartenance	60

## LISTE DES ABRÉVIATIONS ET SYMBOLES

### 1 - Liste des abréviations

<b>BEPC :</b>	Brevet d'études du premier cycle
<b>C :</b>	Comportement
<b>CO :</b>	Conseiller d'orientation
<b>CV :</b>	Coefficient de validité
<b>CVi :</b>	Coefficient de validité de l'item
<b>E :</b>	Environnement
<b>HG :</b>	Hypothèse générale
<b>HR :</b>	Hypothèse de recherche
<b>MINEDUC :</b>	Ministère de l'éducation nationale
<b>MINESEC :</b>	Ministère des enseignements secondaires
<b>P :</b>	Personne
<b>RH :</b>	Research hypothesis
<b>TS :</b>	Taux de sondage
<b>UNESCO :</b>	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
<b>SPSS :</b>	Statistical Package For Social Sciences
<b>Sig :</b>	Significatif
<b>VD :</b>	Variable dépendante
<b>VI :</b>	Variable indépendante

### 2 - Liste des symboles

<b><math>\alpha</math> :</b>	Seuil de signification
<b>N :</b>	Effectif total
<b><math>r_{xy\text{cal}}^2</math> :</b>	Corrélation de Pearson calculée
<b><math>r_{xy\text{clu}}^2</math> :</b>	Corrélation de Pearson lue
<b><math>t</math> :</b>	Test de Student
<b>t cal :</b>	t de Student calculé
<b>t lu :</b>	t de Student lu
<b>ddl :</b>	Degré de liberté

## RÉSUMÉ

Cette étude dont le thème est « *facteurs sociocognitifs et motivation des élèves pour les séances d'orientation-conseil* » émane du constat selon lequel les élèves éprouvent un manque de motivation pour les séances d'orientations-conseil dans les établissements scolaires. Etant donné que la motivation est une condition importante pour assurer une éducation de qualité, il semble nécessaire d'examiner les causes de ce désintérêt chez les élèves. Il conviendra de se focaliser sur l'influence des facteurs sociocognitifs sur la motivation des élèves. De ce constat découle une question principale : les facteurs sociocognitifs influencent-ils significativement la motivation des élèves à suivre les séances d'orientation-conseil ? L'objectif général de cette étude est d'examiner les influences respectives de l'environnement, de la personne et du comportement des élèves sur leur motivation. La question sus évoquée engendre une série d'hypothèses dont la générale se formule comme suit : « les facteurs sociocognitifs influencent significativement sur la motivation des élèves à suivre les séances d'orientation-conseil ». De cette hypothèse générale découlent trois hypothèses de recherche :

**HR<sub>1</sub>** : L'environnement des élèves influence de manière significative leur de motivation pour les séances d'orientation conseil.

**HR<sub>2</sub>** : La personnalité des élèves a une influence sur leur motivation pour les séances d'orientation conseil.

**HR<sub>3</sub>** : Le comportement des élèves détermine de manière significative leur motivation des élèves pour les séances d'orientation conseil.

Sur le plan pratique, les données ont été collectées à partir d'un questionnaire adressé à 150 élèves de l'arrondissement de Yaoundé III. Après analyse par ordinateur par le moyen de la statistique descriptive et de la statistique inférentielle des informations recueillies, toutes les hypothèses de recherche ont été confirmées : **HR<sub>1</sub>** :  $r_{xy\text{cal}}^2 (0, 249)^2$  supérieure à  $r_{xy\text{lu}} (0, 1638)$ ; **HR<sub>2</sub>** :  $t_{\text{cal}} (3,135)$  supérieure au  $t_{\text{lu}} (1,962)$  ; **HR<sub>3</sub>** :  $t_{\text{cal}} (12,135)$  supérieur au  $t_{\text{lu}} (1,962)$ . Cette étude est parvenue à la conclusion selon laquelle l'environnement des élèves, leur personnalité et leur comportement ont une influence significative sur leur motivation pour les séances d'orientation-conseil.

## ABSTRACT

This study whose theme is "*socio-cognitive factors and students motivation for guidance counseling sessions*" comes from the observation that students feel a lack of motivation for guidance counseling in school. Since motivation is an important condition to ensure quality education, it seems necessary to examine the causes of this lack of interest among students. It will be necessary to focus on the influence of socio-cognitive factors on student's motivation. From this observation follows a main issue, namely: do socio-cognitive factors significantly influence students motivation to follow the guidance counseling session's advice? The general objective of this study is to examine the respective influences of the environment, the person and the behavior of students on their motivation. From the above mentioned issue rises a series of hypotheses whose general one is as follows: 'socio-cognitive factors significantly influence students motivation to attend guidance counseling's sessions.' This general hypothesis lay down to three research hypotheses:

**RH<sub>1</sub>:** The environment of students significantly influences their motivation for guidance counseling's sessions.

**RH<sub>2</sub>:** The personality of students affects their motivation for guidance counseling's sessions.

**RH<sub>3</sub>:** Student behavior significantly determines their student motivation for guidance counseling's sessions.

On a practical level, data were collected from a questionnaire fielded by 150 students from the district of Yaoundé III. After computer analysis by means of descriptive statistics and inferential statistics of informations gathered, all the research hypotheses were confirmed: RH<sub>1</sub>:  $r_{xyca}^2 (0, 249)^2$  greater than  $r_{xylu} (0, 1638)$ ; RH<sub>2</sub>:  $t_{cal} (3,135)$  greater than  $t_{lu} (1,962)$  ; RH<sub>3</sub>:  $t_{cal} (12,135)$  greater than  $t_{lu} (1,962)$ . The study came to the conclusion that the environment of students, their personality and behavior have a significant influence on their motivation for guidance counseling's sessions.

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

La motivation renvoie aux «processus physiologiques et psychologiques responsables du déclenchement, de l'entretien et de la cessation d'un comportement ainsi que de la valeur appétitive ou aversive conférée aux éléments du milieu sur lesquels s'exerce le comportement» (Bloch, Gallo et Depret, 1997). Il s'agit de la justification d'un acte et l'exposé des motifs d'une décision. Cette notion apporte des éclaircissements sur l'origine et la raison d'être des comportements dans un groupe, dans une société. Elle permet de répondre à la question : qu'est-ce qui pousse ou qu'est ce qui suscite la décision de l'individu de se comporter de telle ou telle manière selon le contexte, d'agir dans telle ou telle direction selon sa décision ou sous la pression exercée sur lui ?

En tant que phénomène, la motivation s'applique à toutes les situations de la vie courante. En effet, aucun comportement humain n'est fortuit. « La conduite humaine est conçue spontanément comme guidée et dominée par un effort de réaliser ou d'atteindre un objet but » (Fraisie et Piaget, 1979). Ainsi, l'attitude favorable ou défavorable des individus dans la plupart, sinon tous les domaines d'activités de leur existence (scolarisation, choix professionnel, choix d'une activité scolaire, etc.) est guidée par la motivation. Dans le cadre de cette recherche, le domaine visé est celui de la motivation de l'élève de l'enseignement secondaire pour les séances d'orientation-conseil. Plus précisément, il s'agit de ce qui influence la motivation de l'élève à réussir.

Après la conférence des États africains sur le développement de l'éducation en Afrique à Addis-Abeba du 15 au 25 mai 1961, la politique suivie par les autorités africaines était la scolarisation à outrance afin que le développement socio-économique s'en suive. Ainsi, au Cameroun, à travers les Etats généraux de la culture de 1991 et ceux de l'éducation en 1995, le système éducatif camerounais se réajuste à cause de nombreux problèmes auxquels il fait face. Plus tard en avril 1998, la loi d'orientation de l'éducation nationale vient entériner les valeurs que l'éducation est censée inculquer aux jeunes Camerounais, reconnaissant l'éducation comme la base du développement et de la constitution d'une nation. C'est ainsi que pour assurer une bonne formation aux jeunes Camerounais, il faut faire appel à l'orientation. Le Ministre des

enseignements secondaires en 2009 déclare : « Tout système éducatif soucieux de performances et d'efficacité doit pouvoir reposer sur trois piliers : l'administration, la pédagogie et l'orientation conseil. Chacun de ces piliers s'appuie sur un personnel spécifique et, est appelé à remplir des missions particulières. S'agissant de l'orientation conseil, ses professionnels sont appelés à jouer un rôle de premier plan dans le processus de formation des élèves ». Autrement dit, les décideurs camerounais ont trouvé en l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle une bouée de sauvetage.

La circulaire N°06/B1/1464/MINEDUC/CAB du 19 février 2001 porte sur les missions du conseiller d'orientation au sein d'un établissement scolaire: l'information sur les filières de formation et débouchés, la préparation des jeunes à la vie en passant par l'aide à l'adaptation scolaire, le conseil, la recherche appliquée et la participation à la sélection des élèves ainsi que l'aide à l'insertion professionnelle. Le cahier des charges du conseiller d'orientation paru en 2009 regroupe les actions du conseiller d'orientation dans un établissement scolaire autour de trois grands axes : apprendre à apprendre à l'élève, apprendre à vivre et à être, apprendre à travailler. Toutes ces dispositions marquent ainsi la volonté de l'État camerounais à vouloir intégrer l'orientation-conseil dans les milieux éducatifs. L'aboutissement de tous ces objectifs nécessite l'implication de plusieurs acteurs : d'une part l'élève qui est au centre du processus éducatif, d'autre part les services d'orientation conseil qui veillent à la mise sur pied effective des objectifs poursuivis par le gouvernement. Seulement, toute la volonté du gouvernement à faire bénéficier aux jeunes des bienfaits de l'orientation connaît un ralentissement depuis quelques années. Le bon fonctionnement du milieu éducatif nécessite donc des compétences de la part des personnes qui y travaillent et une bonne organisation. Étant donné que le bénéficiaire principal de l'orientation-conseil est l'élève, celui-ci est appelé à s'impliquer davantage dans les séances d'orientation scolaire. Certains élèves potentiellement démotivés à suivre les séances d'orientation ne se sentent pas obligés d'exécuter leurs propres projets ou d'appliquer ce que font les personnes de leur entourage.

Comme pour toute entreprise ou organisation, il est important que les travailleurs soient motivés pour que l'on arrive à de meilleurs résultats, le monde de l'éducation ne saurait faire exception. La problématique de la motivation des élèves, en particulier, demeure une préoccupation permanente des acteurs de l'éducation. Il devient donc important de connaître davantage ce qui influence la motivation des élèves plutôt que ce qui les motive.

Au regard de tout ce qui précède, il s'avère nécessaire de s'arrêter sur la question de la motivation des élèves. La présente étude qui s'intitule « *Facteurs sociocognitifs et motivation des élèves pour les séances d'orientation conseil* » a été réalisée dans le but d'apporter des éléments de réponse à la question de l'impact des facteurs sociocognitifs sur la motivation des élèves à suivre les séances d'orientation-conseil dispensées en classe. La démarche suivie structure la recherche en cinq chapitres :

- Le premier chapitre portera sur la problématique de l'étude, c'est-à-dire la formulation du problème, l'élaboration des questions de recherche et objectifs de l'étude.
- Le deuxième chapitre portera sur la revue de la littérature et les théories élaborées sur le thème et qui permettront d'orienter cette étude. Il s'agira dans ce chapitre d'un exposé sur la motivation de l'élève et sur différents facteurs sociocognitifs notamment le comportement, l'environnement et la personne, des interactions qui existent entre eux et comment ils interagissent à leur tour sur la motivation de l'élève à suivre ou à ne pas suivre les cours. Il sera également développé dans ce chapitre la théorie explicative du sujet.
- Le troisième chapitre portera sur la méthodologie. Il sera question dans ce chapitre de décrire la méthodologie de recherche utilisée, partant de la formulation des hypothèses jusqu'à la méthode de vérification de celles-ci.
- Le quatrième chapitre portera sur la présentation des données et l'analyse des résultats de la recherche.
- Le cinquième chapitre portera sur l'interprétation des résultats et l'implication théorique et professionnelle de ceux-ci, sans oublier les suggestions.

Après ces cinq chapitres, une conclusion générale rappellera les objectifs de la recherche et les principaux résultats obtenus, les apports nouveaux sur le plan de la connaissance scientifique et des pistes de recherches futures. Les références bibliographiques ayant alimenté la recherche viennent après la conclusion générale. En annexes, enfin, seront regroupés des documents qui n'ont pas pu être intégrés dans le corps de la recherche au risque de le surcharger, mais qui pourraient servir à d'éventuelles consultations du lecteur.



# CHAPITRE I:

## PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

### Introduction

La problématique est l'art de poser les questions relatives à un contexte d'étude. Elle est également l'ensemble construit autour d'une question principale, appelée question de recherche, des lignes d'analyse qui permettent de traiter le sujet choisi (Beaud, 2003). La problématique suscite chez le chercheur une étude ou un examen dans un domaine scientifique donné. Elle est ainsi une composante essentielle dans la préparation d'un mémoire. Dans le présent chapitre, il est donc question de situer l'étude dans un contexte précis, de poser le problème qui a suscité l'intérêt pour ce thème, de faire ressortir les différentes questions de recherche, les objectifs de l'étude et l'intérêt de l'étude. Ce chapitre s'achève par la délimitation du sujet au double plan thématique et géographique.

### 1.1 – CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE

Le Cameroun, à travers sa loi d'orientation du 14 avril 1998 dans son article 4, montre que l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral ainsi que son insertion harmonieuse dans la société en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux. Cette loi stipule que « les activités d'orientation et de psychologie scolaire s'effectuent au cours de la scolarité de l'enfant à tous les niveaux d'enseignement » (article 29). Par ailleurs, l'arrêté n°67/B1/1464/MINEDUC/CAB du 19 février 2001 portant définition des notions, des ressources de la gestion du Conseiller d'Orientation (CO) au sein d'un établissement scolaire, résume les missions du CO dans son article 4. Lesdites missions sont détaillées par la Circulaire n°06/B1/1464/MINEDUC/CAB du 19 février 2001 où il est spécifié que le CO a pour rôle :

- l'information sur les filières de formation et leurs débouchés (collecte, traitement, stockage, diffusion, évaluation des informations) ;
- l'aide à l'adaptation scolaire (la connaissance de soi, l'éducation au choix scolaire, la gestion du temps et l'étude des méthodologies d'apprentissage) ;

- le conseil (expression des problèmes d'ordre personnel, social, scolaire et professionnel des apprenants ainsi que la recherche des solutions) ;
- la recherche appliquée (conception des tests psychotechniques, des tests de connaissance scolaire standardisés, recherche en matière d'innovation éducative, de flux, de mécanisme et de tendance d'orientation, de fonctionnement de l'institution et du système éducatif) ;
- la participation à la sélection des élèves et l'aide à l'insertion professionnelle (concours et montage des projets professionnels) ;
- la préparation à la vie (hygiène, éthique de vie, droit et liberté individuelle, santé, nutrition, environnement et sexualité).

En outre, le *cahier des charges du Conseiller d'Orientation* au sein d'un établissement scolaire, mis sur pied par le MINESEC en 2009, résume les trois objectifs principaux que doit atteindre l'orientation conseil en tant que troisième pilier du système éducatif camerounais dans les établissements : « Sensibiliser et informer toute la communauté éducative et particulièrement l'élève sur les réalités du monde scolaire, les possibilités de formation et leurs débouchés professionnels ; développer chez l'élève la connaissance de soi, l'instruire des facteurs susceptibles de contribuer à sa réussite scolaire ou des problèmes susceptibles de perturber sa personnalité ; faire acquérir à l'élève les méthodes et techniques d'apprentissage scolaire et d'insertion professionnelle ». Toutes ces dispositions montrent que l'orientation conseil est effective au Cameroun et qu'une grande importance est accordée à cette dernière. Les conseillers d'orientation sont donc déployés sur le terrain pour mener à bien cette lourde mission qui leur est assignée. De façon concrète sur le terrain, le CO va mener de multiples activités s'inscrivant dans les missions qui lui incombent dans un établissement scolaire, notamment les informations collectives menées dans les salles de classe portant sur des modules du cahier des charges du CO, les entretiens individuels et personnalisés, la passation des tests psychologiques, les causeries éducatives et l'initiation à la recherche de l'information.

Par séance d'orientation conseil, il faudrait entendre toute activité que le conseiller d'orientation mène dans le cadre de l'exercice de ses fonctions et qui vise le suivi et l'accompagnement de l'élève. Dans les salles de classe, le conseiller d'orientation mène des activités appelées informations collectives conformément aux textes cités plus haut. Ces séances d'information collective durent en moyenne une heure par semaine et par classe. Elles se pratiquent dans toutes les classes, de la classe de Sixième (6<sup>ème</sup>) en classe de Terminale

(Tle) des établissements d'enseignement secondaire, conformément au programme national contenu dans le *Cahier des Charges du Conseiller d'Orientation*, appuyé par la fiche de progression annuelle. En dehors de la salle de classe, le conseiller d'orientation reçoit les élèves au Service de l'orientation. Il conduira des entretiens individuels et personnalisés. Durant ces entretiens, le conseiller d'orientation écoute l'élève qui peut lui soumettre des difficultés de tout ordre et aide l'élève à trouver des solutions adéquates. Il n'est pas question de lui dire ce qu'il devrait faire, mais de lui fournir toutes les informations nécessaires pour le choix d'une décision personnelle et convenable. Le conseiller d'orientation fait intervenir plusieurs acteurs de la communauté éducative à l'instar des enseignants et même des parents quand il s'agit de la recherche de solutions aux problèmes des élèves. Toutes ces activités concourent à l'épanouissement de l'élève car il est au centre de l'activité éducative. L'élève doit être présent en classe, régulier au Service de l'orientation pour bénéficier de tous les bienfaits de l'orientation conseil, que le gouvernement a mis en place pour s'assurer de la qualité de son suivi, son accompagnement et son insertion professionnelle au sortir du système éducatif.

Il est à noter que la présence seule de l'élève ne suffit pas. Car il peut être en classe sans toutefois être motivé à suivre le cours d'orientation dispensé ni se rapprocher du Service d'orientation pour quoi que ce soit. Dans le pire des cas, il peut même ne pas être au courant de l'existence d'un Service d'orientation dans son établissement. Cette attitude nous amène à penser à une présomption de démotivation ou de désintérêt de l'élève vis-à-vis des séances d'orientation conseil. Or, pour qu'un individu soit intéressé, son comportement doit uniquement être motivé par le plaisir, la satisfaction (la charge émotive) qu'il éprouve à la pratique d'une activité. En ce sens donc, l'intérêt est un concept qui est à rapprocher du volet intrinsèque de la motivation. Viau (1994) définit la motivation en ces termes : « La motivation est un concept dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». De cette définition semble découler une interdépendance entre un ensemble de facteurs internes et externes à l'élève, et son engagement et sa persévérance en contexte d'apprentissage. Parmi ces facteurs figurent notamment les perceptions de l'élève qui renvoient tant à ses représentations à l'égard de lui-même et de la tâche à accomplir qu'à l'égard de l'école.

Selon une perspective sociocognitive, ce sont ces perceptions qui constituent chez l'élève les fondements de la détermination de sa motivation en contexte scolaire (Viau, 1994). L'idée est que le comportement humain est dirigé par une interaction réciproque postulée entre des facteurs comportementaux, environnementaux et personnels (perceptions de soi et de l'environnement). Il nous a donc semblé intéressant de pousser la réflexion dans cet ordre d'idées, ce qui justifie l'intérêt porté sur notre thème d'étude.

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

Comment susciter ou soutenir l'intérêt des élèves pour les matières scolaires ? Comment aider les apprenants à gérer leur engagement dans les activités d'apprentissages ? Comment construire en classe un climat favorable à l'apprentissage ? Comment prévenir l'absentéisme et le décrochage scolaire ? Les questions de motivation semblent bien au cœur des défis qui se posent aujourd'hui aux acteurs de l'éducation, dont les conseillers d'orientation font partie. Nombre d'entre eux se sentent généralement démunis face à ces questions. Les recherches sur la motivation en situation d'apprentissage ont connu des développements importants ces dernières années, notamment en psychologie de l'éducation, mais restent peu connues des professionnels. Pour Galand (2006), cette situation est d'autant plus regrettable que plusieurs équipes françaises, québécoises, suisses et belges contribuent activement à ce courant de recherche. La démarche utilisée consiste le plus souvent à analyser les facteurs existant en contexte scolaire afin de trouver des pistes de résolution du problème ; ou encore à examiner les facteurs liés à l'élève lui-même.

Bandura, à travers sa théorie sociale cognitive, se base sur la notion d'interaction des trois facteurs qui s'influencent mutuellement. Il précise dans cette théorie que l'interaction doit être comprise comme un déterminisme réciproque des facteurs personnels, environnementaux et des comportements. Ainsi, dans cette conception, l'influence de l'environnement sur les comportements reste essentielle. Une place importante est faite aux facteurs cognitifs, ceux-ci pouvant influencer à la fois sur le comportement et sur la perception de l'environnement. Pour Bandura, les humains ne répondent pas seulement à des stimuli, ils les interprètent. Il montre que l'effet de la situation sur le comportement ne devient vraiment significatif que lorsque le sujet prend conscience de cette situation. Il ressort donc que ces trois facteurs jouent un rôle important dans le développement intellectuel cognitif émotionnel et social de l'individu et visent ainsi à une meilleure intégration de l'individu dans sa société.

Selon la perspective ci-dessus évoquée, les séances d'orientation conseil dans les établissements d'enseignement secondaire, qui ont pour but de sensibiliser et d'informer toute la communauté éducative et particulièrement l'élève sur les réalités du monde scolaire, les possibilités de formation et leurs débouchés professionnels en passant par le développement chez l'élève de la connaissance de soi, son instruction sur les facteurs susceptibles de perturber sa personnalité, l'acquisition par l'élève des méthodes et techniques d'apprentissage scolaire et d'insertion professionnelle, devraient normalement constituer un centre d'intérêt primordial pour les élèves. Or, nous avons constaté lors de notre stage académique que certains élèves sont peu attentifs, d'autres pas du tout intéressés par les cours d'orientation conseil. Nous nous sommes posé la question de savoir pourquoi ce manque de motivation chez ces élèves ? Pourquoi certains élèves ne se sentent-ils pas du tout intéressés par l'orientation conseil alors que d'autres s'engagent à fond dans les exercices qu'on leur propose ? Pourquoi certains abandonnent-ils à la moindre occasion, alors que d'autres persévèrent jusqu'au bout ? Cette série d'interrogations nous amène à la problématique de la motivation des élèves vis-à-vis des séances d'orientation conseil.

En nous appuyant sur la perspective sociocognitive, nous avons pensé que les facteurs sociocognitifs pourraient servir de socle explicatif au problème du désintérêt ou du manque de motivation des élèves vis-à-vis des séances d'orientation conseil.

### **1.3 - QUESTIONS DE RECHERCHE**

La question de recherche est la question centrale que le chercheur se pose au départ. Elle est celle qui constitue le guide de sa recherche et qui fait ressortir la relation entre deux ou plusieurs variables de l'étude. Deux types de questions guideront notre étude : la question principale et les questions spécifiques.

#### **1.3.1- Question principale**

La question que nous nous posons dès le départ est la suivante : les facteurs socio-cognitifs influencent-ils significativement la motivation des élèves à suivre les séances d'orientation conseil ?

### **1.3.2- Questions spécifiques**

De la question précédente, nous pouvons tirer trois questions spécifiques :

1- L'environnement des élèves influence-t-il de manière significative leur motivation à suivre les séances d'orientation conseil ?

2- La personnalité des élèves a-t-elle un impact sur leur motivation à suivre les séances d'orientation conseil ?

3- Le comportement des élèves détermine-t-il significativement leur motivation à suivre les séances d'orientation conseil ?

### **1.4 - OBJECTIFS DE L'ÉTUDE**

L'objectif fait référence à ce à quoi voudrait aboutir le chercheur à travers une démarche scientifique. En d'autres termes, c'est le but à atteindre après expérience. Il indique ainsi les résultats auxquels le chercheur souhaite parvenir à la fin de son étude. Dans le cadre de notre étude, nous avons défini deux types d'objectifs : l'objectif général et les objectifs spécifiques.

#### **1.4.1- Objectif général**

L'objectif général consiste à dire ce qu'on veut faire, à dévoiler l'aboutissement souhaité de l'étude. C'est la contribution que le chercheur espère apporter en étudiant un problème donné.

Au regard du problème ci-dessus posé, nous nous sommes fixé pour objectif principal dans le cadre de cette recherche d'examiner le lien de causalité susceptible d'exister entre les facteurs sociocognitifs et la motivation des élèves à suivre les séances d'orientation conseil dispensées en classe. Il s'agit donc d'examiner le poids respectif de l'environnement, de la personnalité et du comportement des élèves sur leur motivation à suivre les séances d'orientation dispensées en classe.

### **1.4.2- Objectifs spécifiques**

Les objectifs spécifiques consistent à expliquer comment le chercheur s'y prendra sur le terrain. C'est l'ensemble des activités que le chercheur compte mener sur le terrain en vue d'atteindre l'objectif général.

À partir de l'objectif principal, nous pouvons formuler trois objectifs spécifiques :

- 1- Examiner l'influence de l'environnement sur le degré de motivation des élèves à suivre les séances d'orientation conseil dispensées en classe ;
- 2- Mettre en relief l'impact de la personnalité sur le degré de motivation des élèves à suivre les séances d'orientation conseil dispensées en classe ;
- 3- Vérifier si le comportement des élèves détermine de façon significative leur degré de motivation à suivre les séances d'orientation conseil.

### **1.5 - INTÉRÊT ET PERTINENCE DE L'ÉTUDE**

L'intérêt de l'étude consiste à présenter l'importance de la recherche. Il permet au chercheur d'indiquer ce sur quoi porte sa recherche, en précisant ce qu'elle peut apporter à ceux qui y sont interpellés.

#### **1.5.1- Intérêt social**

Ce sujet présente un intérêt social pour toute la société en général, spécialement pour les élèves, les parents d'élèves et les conseillers d'orientation intervenant dans les établissements scolaires. Il permet de dénoncer l'impact significatif des facteurs sociocognitifs sur la motivation des élèves du cycle secondaire à suivre les séances d'orientation conseil. En effet, notre recherche vise à attirer l'attention de la communauté éducative sur la nécessité de prendre en compte l'impact de l'environnement social, familial, du comportement et des perceptions qu'a l'élève sur sa motivation en classe de façon générale et en particulier à suivre les séances d'orientation conseil et la fonction de l'orientation conseil dans le système éducatif.

S'il s'avère que la motivation conduit l'apprenant à plus de dynamisme dans l'apprentissage, plus particulièrement dans les séances d'orientation conseil et donc à plus de succès, il va sans dire que les facteurs qui déterminent leur motivation méritent d'être étudiés afin d'éviter tout échec causé par la démotivation. Parce qu'aujourd'hui, à tout niveau du système éducatif, on cherche à améliorer et à éteindre la réussite des apprentissages par un accompagnement de qualité de l'élève, il s'agit de faire tout pour que plus d'élèves bénéficient des fruits de leur passage à l'école. C'est dans ce sens qu'on peut montrer l'importance de la motivation scolaire. C'est toute la société qui en tire profit par une bonne formation d'élèves motivés, dynamiques, capables de s'engager pour leur société en général, et spécialement de participer au développement de leur nation et à la formation des futures générations.

### **1.5.2- Intérêt scientifique**

Notre étude se veut une élaboration d'un document de travail, profitable partout où le besoin se fera ressentir. Les questions de motivation semblent bien au cœur des défis qui se posent aujourd'hui aux acteurs de l'éducation. De ce fait, notre étude voudrait contribuer à l'identification des paramètres utiles à l'élaboration d'une disposition d'accompagnement de la réussite éducative et à une meilleure réception de l'orientation scolaire par les élèves. Cet objectif permettra probablement au futur conseiller d'acquérir d'autres compétences nécessaires pour faire face à ce genre de problèmes en milieu scolaire. Dès lors, notre étude se propose d'être un outil de travail pour les conseillers d'orientation en même temps que pour les éducateurs et pour toute personne intéressée par la question de la motivation en contexte scolaire.

## **1.6 - DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE**

Toute recherche ne pouvant être effectuée que dans un cadre bien précis, il s'agit ici pour nous de délimiter la nôtre sur les plans thématique et géographique. Délimiter l'étude, c'est fixer ses frontières précises, c'est-à-dire les bornes du degré d'approfondissement de nos investigations, car un travail scientifique ne saurait être exhaustif.

- **Au plan thématique**

Notre étude s'inscrit dans le domaine des études réalisées en sciences de l'éducation et précisément dans le cadre de l'orientation-conseil. Elle s'intéresse au domaine psychologique



parce qu'elle traite du thème de la motivation et des facteurs sociocognitifs. En d'autres termes, il s'agit de démontrer, à partir des hypothèses de recherche et d'une analyse logique, l'impact de l'environnement, du comportement et des perceptions de l'élève sur sa motivation pour l'apprentissage scolaire en général et pour les séances d'orientation conseil en particulier.

- **Au plan géographique**

Notre recherche s'intéresse particulièrement à la relation d'influence qu'ont les facteurs sociocognitifs sur la motivation des élèves à suivre les séances d'orientation conseil. Pour ce faire, nous avons choisi de travailler sur les élèves de l'enseignement secondaire général du Cameroun en particulier, notamment sur les élèves des classes de Troisième. Seulement, étant donné l'impossibilité de couvrir tout le territoire national, nous avons mené notre étude au lycée de Nsam-Efoulan dans la ville de Yaoundé (arrondissement de Yaoundé III<sup>e</sup>), pour des raisons de proximité et d'accessibilité.

## **Conclusion**

Dans ce chapitre, il a été question de faire une situation contextuelle de notre étude, de formuler le problème, les questions de recherche, les objectifs de l'étude, l'intérêt et la délimitation de l'étude. Cette situation contextuelle permet de présenter les écrits constituant l'armature théorique de notre recherche.

## CHAPITRE II: INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

### Introduction

Toute recherche à prétention scientifique doit être menée dans un cadre théorique explicite. Le cadre théorique permet, en effet, de préciser le sens des concepts manipulés. Il assure une lisibilité du texte tout en permettant une articulation entre les différentes parties, de manière à faire du travail un ensemble cohérent, permettant ainsi une interprétation pertinente des données recueillies. C'est une des conditions à remplir pour partager les résultats avec la communauté scientifique. Ainsi, après avoir justifié notre démarche, nous passerons en revue les champs théoriques qui ont analysé les processus, les phénomènes et les concepts en jeu dans notre recherche. Nous partirons de la définition des concepts-clés de notre étude à la présentation du tableau synoptique en passant par la revue de la littérature, les théories relatives au sujet, la formulation des hypothèses et la définition des variables de l'étude.

### 2.1 – DÉFINITION DES CONCEPTS

Il est question dans cette section de définir les concepts et expressions clés de notre étude afin d'en faciliter la compréhension, car elle fait ressortir des termes qui, utilisés dans un contexte donné, peuvent avoir plusieurs sens. Afin que nous soyons unanimes sur la signification retenue dans le cadre de notre travail, il importe de les définir.

Nous aurons ainsi à définir les concepts suivants : facteurs sociocognitifs (environnement, personne, comportement), motivation, orientation conseil.

#### 2.1.1- Facteurs sociocognitifs

Du latin *facere* qui signifie faire, le terme "facteur" est défini dans le *Lexique des sciences sociales* (2000) comme toute cause partielle d'un phénomène. Le *Dictionnaire Larousse* (2003) définit les facteurs sociocognitifs comme des facteurs qui sont relatifs aux connaissances acquises dans les relations. On peut donc dire que les facteurs sociocognitifs

sont les éléments résultant à la fois de la personnalité de l'individu (ses affects, sa cognition, etc.) et de son environnement.

### **2.1.1.1- Environnement**

Le terme "environnement" vient du mot anglais *environment*, son synonyme en français est "milieu". Grawitz (2000 : 155) définit l'environnement comme étant l'« ensemble des conditions matérielles et sociales spontanément distribuées autour d'un organisme », définition empruntée à Lagache.

Pour Bandura, les déterminants de l'environnement sont les propriétés de l'environnement social et organisationnel, les contraintes qu'il impose, les stimulations qu'il offre et les réactions qu'il entraîne aux comportements.

La notion même d'environnement peut ainsi être spécifiée selon qu'il s'agit d'environnement imposé, choisi ou construit (Bandura, cité par Carré, 2010).

Dans l'*environnement imposé*, l'individu n'a que peu ou pas de prise sur les situations (exemple : cours d'orientation au programme).

Dans l'*environnement choisi*, l'individu a une prise de décision (choix de faire un métier, une activité).

Dans l'*environnement construit*, enfin, l'individu reste dans la continuité de ses actions (modification de son lieu de vie). Ainsi, dans cette conception, l'influence de l'environnement sur les comportements est essentielle.

### **2.1.1.2- Personne**

Pour Grawitz (2000), le terme "personne" recouvre l'aspect physique et moral de l'être humain. Selon cet auteur, le terme "personnalité", utilisé en même temps que celui de "personne", s'en distingue par son aspect réel. La notion de personnalité, telle que définie par Raynal et Reunier (1997) exprime « la totalité d'un être, tel qu'il apparaît aux autres et à lui-même, dans son unité, sa singularité et sa continuité ». Chaque individu possède une personnalité, qui résulte à la fois de son tempérament, de sa constitution et des multiples empreintes laissées par son histoire individuelle.

La personnalité présente une façon habituelle de réagir à un moment donné de l'évolution. Mais elle ne doit pas être confondue avec le caractère car le caractère est en partie donné, tandis que la personnalité elle se construit. Nos actes nous suivent et nous agissons selon l'image que nous nous faisons de nous-même ou selon celle que nous voulons donner. La personnalité est notre être global : elle inclut le conscient et l'inconscient dans leur relation avec le monde extérieur. Elle est le lien qui donne au psychisme sa cohésion.

La personne est définie par Bandura (1986) comme *l'ensemble des facteurs internes concernant les événements vécus aux plans cognitif, affectif, biologique et leurs perceptions par le sujet ; en particulier les perceptions personnelles d'efficacité (ou de compétence), les buts cognitifs, le type d'analyse et les réactions affectives vis-à-vis de soi-même.*

### **2.1.1.3- Comportement**

Dans le langage courant, le comportement est la manière de se conduire extérieurement, la réaction à une situation. Le terme "comportement" est un concept général utilisé en psychologie pour désigner toute activité caractéristique d'un organisme vivant (Raynal et Reunier, 1997).

*Le Petit Larousse de la psychologie* (2005) définit le comportement comme « un ensemble de réactions adaptatives aux stimulations qui proviennent du milieu extérieur ». Dans un sens plus général, le comportement peut être rapproché de la conduite dans la mesure où il répond à une situation dans son ensemble.

Pour Bandura (1986), le comportement est perçu comme « l'ensemble des déterminants qui décrivent les patterns d'actions effectivement réalisées et les schémas comportementaux ».

### **2.1.2- Motivation**

Norbert Sillamy considère la motivation comme un « ensemble de facteurs dynamiques qui déterminent la conduite d'un individu ». En d'autres termes, il affirme que « la motivation est le premier élément chronologique de la conduite ; c'est celle qui met en mouvement l'organisme, mais elle persiste jusqu'à la réduction de la tension » (Dictionnaire de

psychologie, 1999). Il n'y a pas de conduite sans motivation. Il faut qu'un existant interne ou externe vienne solliciter l'esprit pour qu'il entre en acte. La notion de motivation rend compte des multiples facteurs qui, à un moment donné, déterminent le comportement d'un individu.

Nuttin, cité dans *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés* affirme que « la motivation prend naissance lorsque l'individu est en situation de tension. Il perçoit la situation actuelle comme non satisfaisante et peut imaginer une situation future dans laquelle serait devenue satisfaisante. » (1997)

Nuttin distingue d'ailleurs deux grands types de motivation :

- *la motivation dite intrinsèque* « dépend de l'individu lui-même. L'individu se fixe ses propres objectifs, construit des attentes, et le renforcement est obtenu par l'atteinte des objectifs qu'il s'est lui-même fixé. »
- *la motivation dite extrinsèque* est « provoquée par une force extérieure à l'apprenant, c'est-à-dire lorsqu'elle est obtenue par la promesse de récompenses, ou par la crainte de sanctions venant de l'extérieur. »

Pour Maslow et Herzberg, cités par Louart (2002 : 3), « la motivation désigne les forces qui agissent sur une personne ou à l'intérieur d'elle pour la pousser à se conduire d'une manière spécifique, orientée vers un objectif ». Pour Leboyer (2006), la motivation est le processus qui fait naître l'effort pour atteindre un objectif et qui le maintient, et le relance jusqu'à ce que l'objectif soit réellement atteint.

Pour Visu, cité par Huart (2001 : 222), « la motivation est un concept dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un individu a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». Cette dernière dimension intègre l'individu en tant que tel dans la perception qu'il a de contrôler certains paramètres qui lui sont propres, étant entendu que l'individu est dans un contexte particulier et qu'il a la capacité d'agir dans ce cadre. Il ressort de cette définition que la motivation est l'ensemble des efforts déployés dans une activité, dirigés avec intensité et de manière persistante vers des objectifs attendus. Ces efforts sont définis comme la somme d'énergie physique, intellectuelle et/ou mentale engagée dans une activité.

Au vu des définitions qui précèdent, nous pouvons dire que la motivation est un processus qui active, oriente, dynamise et maintient le comportement de l'individu vis-à-vis de la réalisation d'objectifs précis.

### **2.1.3- Orientation conseil**

En 1970, un comité d'experts de l'UNESCO a défini l'orientation de la manière suivante :

*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 la société et l'épanouissement de sa responsabilité (Danvers, 1992).*

D'après l'UNESCO, que cite Okene (2009 : 99),

*l'orientation conseil se conçoit comme une pratique éducative de type continu visant à aider chaque individu à choisir lui-même la formation la plus conforme à ses aptitudes, à ses goûts et à ses intérêts ; à s'y adapter en résolvant éventuellement ses problèmes comportementaux, psychologiques, académiques, relationnels, sociaux et d'insertion dans la vie active en vue de son plein épanouissement personnel et de la satisfaction des besoins de la société dans une prise en compte des impératifs de développement du pays et de ses perspectives de progrès économique, social et culturel.*

Ceci revient à dire qu'au lieu d'agir en lieu et place du client, c'est-à-dire de l'élève, l'on conseille plutôt l'individu, on le considère comme autonome, responsable et capable de réflexion face aux situations, y compris celle du choix. Il est question de laisser à l'individu le soin d'exprimer ses capacités, de le soutenir dans sa créativité, dans la définition et la mise en œuvre des stratégies idoines d'accomplissement de soi, de l'amener à voir, juger, agir par lui-même. C'est faire route avec le client de manière attentive et active dans la construction par lui-même de ses intentions d'avenir et de son devenir pour permettre et donner aux élèves ainsi qu'aux parents le droit de décider des projets y compris des choix scolaires et professionnels.

## **2.2 – REVUE DE LA LITTÉRATURE**

La revue de la littérature est une étape qui permet, à partir des travaux effectués, d'envisager de nouvelles orientations. Dans le cadre de notre étude, la revue de la littérature nous aidera à relever un ensemble d'informations qui nous permettront de mieux expliciter notre thème en faisant le point sur les études des différents auteurs dont les réflexions cadrent avec notre sujet de recherche. Ainsi, nous allons d'abord nous appesantir sur les travaux basés sur la motivation et plus précisément la motivation en contexte scolaire, puis nous parlerons des facteurs sociocognitifs comme éléments susceptibles de déterminer le degré de motivation de l'individu en général, et celui des élèves en particulier.

### **2.2.1- La motivation en contexte scolaire**

La question simple qui pourrait déclencher la motivation est celle-ci : « Ai-je la motivation ; suis-je intéressé(e) ? » Dans le contexte scolaire qui nous intéresse dans ce travail, cette question est rarement posée à la première personne du singulier. Elle est plutôt, habituellement posée à la troisième ou à la deuxième personne et adressée souvent aux enseignants en ces termes : « Tes élèves sont-ils motivés ? » Les enseignants répondent souvent par un « oui » ou un « non ». Derrière ces réponses se cache parfois la motivation de l'enseignant lui-même et non celle de ses élèves.

Pour faire des apprentissages et réussir, il faut plus que des capacités, il faut aussi être motivé. Les spécialistes l'affirment, et la majorité des intervenants scolaires le reconnaissent d'emblée. Aux yeux de plusieurs, la motivation scolaire demeure néanmoins difficile à définir et à situer parmi les autres composantes de l'enseignement et de l'apprentissage. Or, il faut d'abord être en mesure de bien connaître ce concept si l'on désire accroître la motivation des élèves face aux tâches scolaires qui leur sont proposées.

Pour Viau (1994), « la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement, et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». D'après cette définition, on peut comprendre que la dynamique de motivation d'un élève évolue constamment et qu'elle est déterminée par ses perceptions qui s'influencent mutuellement : les perceptions de soi et le jugement que porte l'élève sur l'utilité d'une

activité. Une meilleure connaissance des sources de la motivation scolaire, des indicateurs permettant de la mesurer et des variables qui y sont associées permet d'adopter des stratégies d'intervention mieux ciblées pour la favoriser. Dans ce chapitre, nous précisons les sources de la motivation et présenterons les indicateurs qui permettent d'évaluer le niveau de motivation chez un élève.

### **2.2.1.1- Les sources de la motivation scolaire**

Incontestablement, la motivation des élèves est variable. Elle est susceptible d'être influencée par différents facteurs comme la nature des tâches ou les intérêts personnels. Au même titre que les adultes dans leur vie professionnelle, les élèves ne peuvent avoir le même niveau de motivation en tout temps, quelles que soient les circonstances et la tâche à accomplir. Mais quelles sont les sources de la motivation scolaire ?

Selon Lacroix et Potvin (2008), dont nous tenons l'essentiel de nos informations, on distingue deux grandes sources de la motivation scolaire : la perception générale de soi et les perceptions spécifiques de soi. La motivation de l'élève est très fortement liée aux perceptions qu'il a de lui-même. Ces perceptions de soi organisées dans la mémoire d'un individu en réseaux de connaissances de soi font, qu'en contexte scolaire, un élève se crée une image de lui-même en tant qu'apprenant. Ce sont les capacités qu'un élève pense avoir qui influencent sa motivation à apprendre. En contexte scolaire, il convient de tenir compte des perceptions générales de soi, mais surtout des perceptions spécifiques liées à ce contexte.

- **La perception générale de soi**

La motivation de l'élève est fonction de la compréhension qu'il a de lui-même et de son environnement, l'incitant à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer afin d'atteindre un but, de même que des conclusions qu'il en tire (Viau, 1994).

Au début de leur parcours scolaire, la majorité des élèves sont confiants et déterminés à apprendre et à réussir ; ils montrent un niveau élevé d'engagement et de persévérance dans l'accomplissement des tâches (Chouinard, Plouffe et Archambault, 2006). Avec le temps, ils s'évaluent et se jugent en fonction des tâches qu'on leur demande d'accomplir et cette évaluation de soi est enrichie et influencée par les commentaires des membres de leur



entourage (parents, pairs, enseignants, etc.) (Viau, 1994). L'élève accueillera différemment le travail qui lui est proposé selon sa perception de sa capacité à le réussir.

- **Les perceptions spécifiques de soi**

Outre la perception générale de soi, la motivation scolaire de l'élève est influencée par les perceptions spécifiques de soi. Les perceptions spécifiques touchent aux perceptions qu'un élève a de lui-même quant aux différentes matières scolaires. À ce propos, nous nous intéressons aux perceptions spécifiques relatives aux séances d'orientation conseil. Celles-ci permettent d'expliquer pourquoi certains élèves sont motivés à apprendre alors que d'autres le sont moins (Viau, 1994). Ce sont donc des sources de la motivation scolaire qui influencent l'engagement et la réussite des élèves.

Lacroix et Potvin (2008) distinguent parmi ces perceptions spécifiques la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence et la perception de la contrôlabilité.

- *La perception de la valeur d'une activité*

La perception de la valeur d'une matière ou d'une activité scolaire par l'élève traduit le niveau d'intérêt de l'élève pour la matière, l'importance qu'il lui accorde et l'utilité qu'il lui attribue. Peu de gens s'engagent dans une activité simplement pour le plaisir. De façon consciente ou non, chacun finit par se demander s'il aime cette activité, si elle lui apportera quelque chose et quel en est le but. Pourquoi un élève s'engagerait-il dans une activité s'il n'y voit pas un but, un objectif à atteindre ? Comment peut-il percevoir la valeur d'une activité dépourvue d'un tel but ?

- *La perception de sa compétence*

La perception de sa compétence (*self-efficacy*) est une notion centrale dans la théorie de Bandura (1986). La perception par l'élève de sa compétence, aussi nommée « sentiment d'efficacité interpersonnelle », découle de la lecture d'une activité qu'il réalise avant de l'entreprendre et de son évaluation de sa capacité à l'accomplir avec succès. Habituellement, un élève trouvera plus intéressante une activité qu'il juge être en mesure de réaliser. Il est ici question du niveau d'incertitude quant à la réussite de l'activité. Bien entendu, ce sentiment de compétence peut être différent d'une matière à l'autre. Les études de Pajares (1996) et de Schunk (1991) démontrent que la perception qu'a un élève de sa compétence agit sur son

engagement cognitif et sur sa réussite scolaire. En se limitant ainsi à l'étude d'une perception et de sa relation avec un ou des comportements d'apprentissage, ces recherches n'offrent pas une explication exhaustive de la dynamique de motivation qui anime un élève, c'est-à-dire des relations entre les principaux déterminants de sa motivation (les perceptions) et l'importance de chacun de ceux-ci sur ses comportements d'apprentissage.

- *La perception de contrôlabilité*

La perception de contrôlabilité de l'élève face aux activités proposées témoigne du degré de contrôle que pense avoir un élève sur le déroulement et l'issue d'une activité qu'on lui propose. En ce sens, pour être motivé à accomplir une tâche, l'élève doit utiliser une ou des stratégies qui lui permettront d'influencer son déroulement et d'atteindre des objectifs. La perception de contrôlabilité est donc influencée par le sentiment d'efficacité interpersonnelle de l'élève décrit plus haut, mais aussi, selon certains auteurs comme Viau (1994), par les perceptions attributionnelles. Celles-ci se réfèrent aux causes invoquées par un élève pour expliquer ses réussites et ses échecs. Lorsque l'élève considère la cause comme modifiable et contrôlable pour expliquer l'issue d'une activité, son sentiment de contrôlabilité est influencé positivement (il a travaillé fort pour réussir). À l'inverse, lorsqu'un élève considère comme stable et non contrôlable la cause de son échec (aptitudes intellectuelles), cela risque de nuire à son sentiment de contrôlabilité de la situation et, par conséquent, à sa motivation à accomplir de nouveau une tâche semblable. Certains élèves qui cumulent plusieurs échecs scolaires vivent un sentiment important d'incontrôlabilité face à différentes situations, qu'elles soient scolaires ou non. Leur motivation scolaire s'en ressent inévitablement.

### **2.2.1.2- Les indicateurs de la motivation scolaire**

Selon Lacroix et Potvin (2008), les quatre principaux indicateurs de la motivation scolaire sont : le choix, la persévérance, l'engagement et la performance. Ces indicateurs, contrairement aux sources de la motivation qui déterminent le niveau de motivation de l'élève sont, selon Viau (1994), des conséquences de la motivation. Il est possible d'observer ou d'évaluer ces indicateurs afin de porter un jugement sur le niveau de motivation d'un élève.

- **Le choix de s'engager**

Cet indicateur concerne le choix que fait l'élève de s'engager dans une activité en déployant des stratégies d'apprentissage, alors qu'un autre élève peut, s'il n'est pas motivé à faire le travail demandé, adopter des comportements d'évitement face à cette activité. Parmi ces comportements d'évitement, on citera par exemple le fait de poser des questions inutiles, le fait de se lever à plusieurs reprises pour une permission, le fait de déranger l'enseignant lors de la transmission des consignes, le fait de questionner l'enseignant sur la pertinence de l'activité, etc. Les moyens et les excuses sont nombreux lorsqu'on ne veut pas faire la tâche demandée. Cela peut notamment s'expliquer par la peur des conséquences psychologiques d'un échec. En effet, « très tôt les élèves se rendent compte que l'échec subi à la suite d'efforts intenses est plus dommageable, en ce qui concerne les perceptions de soi, que l'échec qui suit un investissement moindre d'énergie. » (Chouinard, Plouffe et Archambault, 2006)

- **La persévérance**

La persévérance s'observe par le temps suffisamment important que l'élève dédie à ses activités scolaires pour lui permettre de bien les accomplir. Certains élèves n'hésiteront pas, après avoir passé une journée à l'école, à s'affairer à leurs devoirs et leçons, et même à y consacrer plus de temps qu'à l'habitude afin de mieux comprendre un point de matière nébuleux ou plus ardu. Malheureusement, pour d'autres élèves, la réussite n'est pas synonyme de temps investi et ils ont tendance à compléter leurs travaux en y consacrant le moins de temps possible. Bien sûr, il faut demeurer prudent sur la notion de temps consacré à une tâche ; il importe aussi de tenir compte de la qualité de ce temps.

- **L'engagement**

Généralement, les adjectifs « attentif » et « concentré » sont souvent utilisés pour traduire l'engagement de l'élève face aux tâches qui lui sont proposées. Pour Viau (1994), l'engagement chez les élèves motivés se manifeste par l'utilisation de deux types de stratégies : les stratégies d'apprentissage et les stratégies d'autorégulation.

Les stratégies d'apprentissage sont les moyens utilisés par un élève pour « acquérir, intégrer et se rappeler » des points de matière présentés en classe. Les stratégies de mémorisation (répétition des contenus, organisation et aménagement de la matière afin de mieux la comprendre en créant des tableaux ou des schémas, etc.) et d'élaboration (faire des liens entre les concepts étudiés, expliquer en ses propres termes un concept, faire des comparaisons, etc.) sont de bons exemples de stratégies d'apprentissage qui peuvent être déployées par un élève.

Les stratégies d'autorégulation « sont des stratégies cognitives que l'élève utilise consciemment, systématiquement et constamment lorsqu'il assume la responsabilité de son apprentissage ». Un élève peu motivé risque peu de déployer autant d'efforts pour réussir ! En revanche, un élève qui utilise des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation est certainement motivé pour réussir et sa performance sera très probablement à la mesure de son investissement.

- **La performance**

La performance est un indicateur de la motivation scolaire dans la mesure où, habituellement, un élève motivé risque davantage de faire le choix de s'engager dans une activité, de persévérer et d'utiliser des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation qui influenceront positivement sa réussite. Bien entendu, certains élèves ne sont pas motivés, fournissent un minimum d'efforts et réussissent tout de même. C'est pourquoi la performance ne doit pas être le seul indicateur considéré pour évaluer le niveau de motivation. Par ailleurs, celle-ci peut être influencée négativement par des échecs répétés qui portent atteinte à l'une des principales sources de la motivation : le sentiment d'efficacité interpersonnelle de l'élève. Les parents et les intervenants des milieux scolaires doivent demeurer prudents et ne pas focaliser leur attention sur la performance de l'élève.

La motivation de l'élève est très fortement liée aux perceptions qu'il a de lui-même. Ces perceptions de soi organisées dans la mémoire d'un individu en réseaux de connaissances de soi font, qu'en contexte scolaire, un élève se crée une image de lui-même en tant qu'apprenant. Ce sont les capacités qu'un élève pense avoir qui influencent sa motivation à apprendre. En contexte scolaire, il convient de tenir compte des perceptions générales de soi, mais surtout des perceptions spécifiques liées à ce contexte.

La motivation scolaire est essentielle à la réussite éducative des élèves et les intervenants scolaires peuvent contribuer à son développement. Ils doivent d'abord intervenir sur les sources de la motivation en favorisant une perception positive chez les élèves de la valeur des activités ou de la matière (intérêt, importance et utilité) et en soutenant le développement du sentiment d'efficacité interpersonnelle et du contrôle exercé par les élèves sur les tâches d'apprentissage. Les indicateurs de la motivation scolaire doivent être utilisés non seulement à des fins d'évaluation, mais aussi dans le but de favoriser chez les élèves le développement de l'engagement face à la tâche par l'utilisation de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation, et le développement du goût de l'effort et de la persévérance.

### **2.2.2- Une perspective sociocognitiviste de la motivation : la prise en compte des facteurs environnementaux**

Le modèle de Rolland Viau s'inscrit dans une perspective sociocognitiviste qui tend à reconnaître l'influence de facteurs externes à l'élève dans la détermination de sa motivation à apprendre en contexte scolaire. Mais, il faut bien voir qu'à l'origine le modèle définissait peu la nature de ces facteurs. En fait, tel que le précise Viau (1994), « le modèle de motivation que nous proposons ne tient pas compte des variables cognitives et sociales de l'apprentissage, même si celles-ci influencent à différents degrés les composantes de la motivation ». Si l'auteur reconnaît d'entrée de jeu l'influence que peuvent avoir de tels facteurs, il ne propose pas explicitement leur prise en considération au moment d'expliquer la dynamique de motivation ou les modalités de construction de la motivation chez un élève.

Dans un article paru en 1999, Viau revient justement sur l'identification des facteurs environnementaux influençant la motivation scolaire d'un élève. La catégorisation proposée par l'auteur fait état de quatre grands ensembles de facteurs influençant la définition de la dynamique motivationnelle chez l'élève. Il s'agit : 1) des facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève, 2) de ceux liés à la classe, 3) de ceux liés à l'école et enfin 4) des facteurs associés au contexte social dans lequel évolue l'élève. Par cette catégorisation, Viau propose une prise en compte des spécificités du contexte dans lequel évolue l'élève. Ce contexte est reconnu comme ayant une implication directe sur la dynamique motivationnelle de l'élève. Une telle prise en compte des facteurs environnementaux se révèle essentielle pour mieux comprendre l'expérience scolaire des élèves.

Dans les lignes qui suivent, nous reprenons chacun des facteurs environnementaux identifiés par Viau (1999) pour les expliquer brièvement et en cerner les principaux paramètres.

### **2.2.2.1- La vie personnelle de l'élève**

Le premier facteur environnemental qui entre en ligne de compte dans la définition du rapport motivationnel entretenu par l'élève à l'école est lié à sa vie personnelle. Ses perceptions motivationnelles sont largement influencées par différents éléments qui ne sont pas rattachés directement à son expérience scolaire. Que ce soit à travers la famille, les amis ou encore les activités qu'il pratique à l'extérieur de l'école, l'élève définit son rapport à l'institution scolaire à partir d'une foule d'autres sources d'influence qui n'ont que peu ou pas de rapport direct avec son expérience de l'école au quotidien.

Le milieu familial et le cercle d'amis constituent le premier élément composant les facteurs environnementaux liés à la vie personnelle de l'élève. Pour Viau, les personnes qui constituent l'entourage immédiat de l'élève jouent un rôle prépondérant dans le rapport que ce dernier entretient avec l'école. On considère par exemple que les valeurs familiales, l'historique du rapport entretenu entre ce milieu et l'école ainsi que le contexte des relations au sein même de la famille ont nécessairement un impact sur le rapport que l'élève entretient avec l'institution scolaire. L'élève y est vu comme porteur des valeurs, de l'histoire du milieu d'où il provient et, à ce titre, sa motivation à performer et à persévérer en contexte scolaire se base dans une large mesure sur ce bagage dont il est l'héritier. Dans le même sens, on considère que les amis que fréquente un élève ont de grandes chances d'influencer la définition de ses perceptions à l'égard de l'école. Toutes ces personnes qui entourent l'élève participent donc à la construction de sa dynamique de motivation en l'amenant à développer son rapport à l'école.

### **2.2.2.2- La classe**

Dans son article, Viau (1999) souligne que la classe elle-même, comme milieu de vie où évoluent les élèves, joue un rôle dans la détermination de la dynamique motivationnelle des élèves. Que ce soit à travers différentes pratiques mises en place en classe, ou par la voie de la

relation que l'élève entretient avec l'enseignant, la classe est vue comme un facteur environnemental important dans la définition des perceptions motivationnelles.

Au niveau des pratiques que l'on peut observer en classe, Viau souligne l'importance pour plusieurs élèves de la nature des activités qui leur sont proposées. Ainsi, ce n'est pas seulement l'activité en elle-même qui suscite l'intérêt ou l'indifférence chez l'élève et qui définit sa motivation, mais c'est aussi la perception qu'elle fait naître chez lui de son potentiel à l'accomplir, de la valeur intrinsèque dont elle dispose. Une activité présentant peu de défi aura potentiellement moins de chance d'accrocher les élèves qu'une activité leur semblant à la fois réalisable et pertinente.

### **2.2.2.3-L'école**

Comme nous l'avons souligné pour la classe, l'école, prise comme facteur environnemental susceptible d'influencer la détermination de la motivation scolaire de l'élève, est considérée comme un milieu où évoluent les jeunes pendant une période appréciable de leur vie. Ce faisant, elle influence nécessairement la définition des perceptions de la motivation de l'élève par les expériences qu'il peut y vivre. Étant donné que la catégorisation de Viau accorde une place particulière à la classe comme facteur environnemental participant à la construction de la motivation d'un élève, l'école est prise en compte dans une perspective plus limitée, excluant ce qui réfère plus directement à la vie qui se déroule à l'intérieur des murs de la classe ou à la relation maître / élève.

### **2.2.2.4- La société**

Hors du cadre scolaire et des particularités propres à des éléments associés à la vie personnelle de chacun, Viau souligne enfin la prépondérance de la société comme facteur environnemental susceptible d'influencer la motivation scolaire d'un élève. Ici, la société doit à la fois être envisagée à une échelle très large (l'État, la Nation), mais également à une échelle plus réduite (la communauté). En fait, ce qui constitue la société ici, c'est l'ensemble des règles qui guident les actions des membres de celle-ci.

## 2.3 – THÉORIE EXPLICATIVE DU SUJET

Sarantakos, cité par Amin (2005 : 9), a défini la théorie comme étant « un ensemble de propositions systématiquement testées et logiquement interprétées qui ont été développées à travers la recherche et qui expliquent les phénomènes sociaux ». Étant donné que nous nous situons dans le cadre de la recherche en sciences sociales, cette définition nous semble adaptée à notre travail. Le but d'une recherche ou d'une étude est d'aboutir à des résultats convaincants. Pour cela, notre étude s'appuiera donc sur des idées, des lois ou toute forme d'affirmation servant de support explicatif, de grille de lecture du problème à aborder. Il s'agit ici de préciser la source de raisonnement qui a guidé notre recherche.

Étant entendu qu'il n'existe nulle part de recueil de théories dans lequel le chercheur trouvera celles qui correspondent le mieux à son sujet, nous exposerons, donc, dans ce chapitre une théorie que nous avons relevée au cours de nos lectures, il s'agit de la théorie sociale cognitive de par Bandura.

### La théorie sociale cognitive d'Albert Bandura

Vers le milieu des années 1980, Bandura avait élaboré sa théorie sociocognitive du fonctionnement psychologique autour de la centralité des phénomènes cognitifs, vicariants, autorégulateurs et autoréflexifs dans l'adaptation et le changement humains. La modification d'« étiquette » de la théorie vient de ce qu'à cette époque, le label « apprentissage social » d'une part se révélait un costume trop étroit pour héberger la surface scientifique de ses découvertes et de celles de ses collaborateurs, et d'autre part que sous cette bannière se réunissaient alors des théories disparates et parfois peu compatibles avec l'édifice théorique aménagé par Bandura, qu'il s'agisse des travaux sur la théorie du *drive*, sur le modèle expectation-valeur de la motivation chez Vroom, ou encore des recherches de l'école du conditionnement opérant. L'ouvrage de Bandura intitulé *Les fondations sociales de la pensée et de l'action*, paru en 1986, présente le cadre conceptuel et les avancées de la recherche expérimentale de la théorie sociocognitive. Quatre années après sa sortie, l'ouvrage était qualifié par la revue *Psychological Inquiry* de « jalon majeur » dans la psychologie de la personnalité. Selon les auteurs de la note, cette publication a représenté un événement significatif dans l'histoire de l'étude scientifique de la personnalité. Elle propose un compte rendu détaillé de l'acquisition des connaissances et habiletés placées au cœur de la



personnalité et de l'interaction sociale, fournit une nouvelle perspective sur des problématiques de motivation d'un intérêt durable, et offre un cadre propice à l'intégration de la psychologie sociale et de la psychologie de la personnalité.

### **2.3.1- Une théorie de l'agentivité**

À partir des années 1970, Bandura commence à héberger l'ensemble de son travail théorique sous la bannière de l'agentivité, cette capacité humaine à influencer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions. La théorie sociocognitive distinguera trois modalités différentes de l'agentivité : elle pourra être l'effet direct de l'intervention de la personne, ou opérer par le biais d'une « procuration » qui amène le sujet à compter sur l'intervention d'autres pour atteindre les résultats souhaités, ou encore collective, quand on cherche à atteindre des buts par la coordination et l'interdépendance des efforts d'un groupe.

Dans ce cadre, la perspective choisie et mise à l'épreuve de multiples recherches empiriques conçoit le sujet social comme un agent proactif, capable d'auto-organisation, d'auto-réflexion et d'auto-régulation, et non plus façonné par des influences environnementales, sociologiques ou inconscientes qui le dépasseraient, comme dans les grandes théories antérieures. Il n'est pas pour autant étudié comme un acteur autonome et tout-puissant, échappant aux contingences des contextes sociaux et écologiques dans lesquels il évolue. Pour Bandura et ses collaborateurs, le fonctionnement humain est le produit de l'interaction dynamique entre trois séries de facteurs : personnels, comportementaux et environnementaux. Par sa modélisation de la « causalité triadique réciproque », la théorie sociocognitive construit une représentation ouverte du fonctionnement humain, échappant aux conceptions binaires et aux interactionnismes simplistes. Dans cette vision, à la fois acteurs de leur devenir et reliés à leurs contextes sociaux et physiques d'existence, les gens sont les coproducteurs de leurs vies.

La théorie sociocognitive élaborée par Bandura et ses collaborateurs à partir de 1977 reconnaît la puissance des effets du renforcement sur le comportement, mais n'en conclut pas que le comportement serait une réaction automatique à l'action de l'environnement, ainsi que le voudrait une conception behavioriste canonique. En effet, pour Bandura, ce sont bien les *cognitions* (représentations, pensées, prises de conscience, etc.) qui jouent le rôle majeur de médiation entre l'action de l'environnement et les « réponses » comportementales. L'histoire

des renforcements de la personne n'a donc pas d'effet direct sur celle-ci : ce sont les anticipations de l'individu, filtrées par la mémoire, les interprétations personnelles et toutes sortes de biais et de reconstructions personnelles qui transforment l'expérience « brute » de l'environnement pour produire un comportement donné. De ce point de vue, la personne est un sujet qui traite activement l'information qui lui parvient et produit des attentes à l'égard des autres et des choses, plutôt qu'un acteur réagissant de façon automatique à des contingences de renforcement.

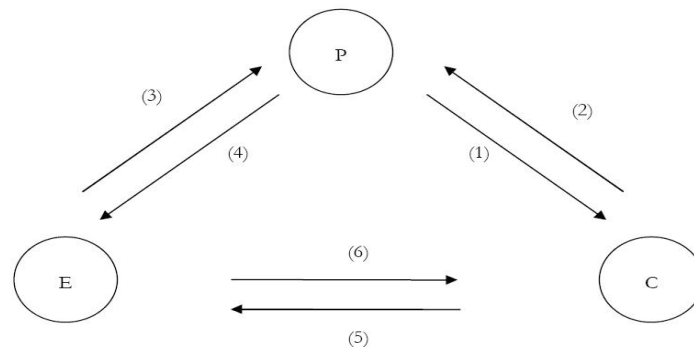
### **2.3.2- La réciprocité causale « triadique »**

Selon Bandura, cité par Guerrin (2012), le fonctionnement humain est le produit d'une interaction dynamique et permanente entre des cognitions, des comportements et des circonstances environnementales : c'est la *causalité triadique*.

Traditionnellement, le comportement humain est expliqué à travers un système de causalités binaire et unidirectionnel. Les conduites sont généralement vues comme étant sous l'emprise des forces de la situation ou pilotées par des dispositions internes inconscientes. Dans la théorie sociocognitive, le fonctionnement psychologique est analysé à travers une causalité réciproque triple, à travers un modèle dit triadique. Trois séries de facteurs entrent en interaction deux à deux. Les facteurs internes à la *personne* (P) concernent les événements vécus aux plans cognitif, affectif et biologique et leurs perceptions par le sujet ; en particulier les perceptions personnelles d'efficacité (ou de compétence), les buts cognitifs, le type d'analyse et les réactions affectives vis-à-vis de soi-même. Les déterminants du *comportement* (C) décrivent les *patterns* d'action effectivement réalisées et les schémas comportementaux. Les propriétés de l'environnement social et organisationnel, les contraintes qu'il impose, les stimulations qu'il offre et les réactions qu'il entraîne aux comportements représentent le déterminant *environnemental* (E).

Pour bien comprendre le fonctionnement global analysé par la théorie sociocognitive dans le cadre du modèle triadique, il est indispensable de considérer les trois séries de déterminants comme étant en interaction permanente dans des importances respectives variables et contingentes. Parler de la causalité triadique réciproque n'implique pas que les trois paramètres constitutifs du modèle agissent simultanément, ou de façon symétrique, ou encore dans un schéma causal unique, dans le fonctionnement humain concret. Le sens du

modèle implique que les trois facteurs agissent selon des combinaisons variables, à travers une causalité généralement bidirectionnelle, et dans des proportions différentes selon les situations de vie.



**Figure 1 : La réciprocité causale triadique**

**Source :** François, P-H. et Botteman, A. E. (2000). « Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences : applications, recherches et perspectives critiques ». In *Carriérologie* p. 520-544.

Dans ce système des causalités multiples, les interactions réciproques sont à géométrie variable. La contribution spécifique de chacun des facteurs d'influence dépendra des activités en cours, des circonstances situationnelles et des contraintes socioculturelles. Par exemple, la configuration opératoire des trois facteurs sera différente dans une situation d'urgence, comme par exemple un risque de noyade : l'impact du facteur (E) sera ici déterminant sur le facteur (C), et mettra la dimension (P) cognitive du choix, de l'estime de soi ou de l'attente de résultats en arrière-plan. Inversement, le comportement d'un acheteur peu déterminé dans une gigantesque librairie fera intervenir l'influence des facteurs personnels internes (P) en interaction avec les stimuli de l'environnement (E) pour aboutir au comportement d'achat (C).

Dans la plupart des situations, toutefois, les trois éléments sont intégrés dans des systèmes de causalité réciproque plus complexes. Ainsi, explique par exemple Bandura, le comportement du spectateur de télévision (C) est-il en interaction avec ses choix, préférences et intérêts (P), lesquels sont eux-mêmes sous l'influence de l'offre des chaînes (E), sur laquelle il agit en retour par la sélection du programme dans une offre globale et qu'il peut également contribuer à faire évoluer à travers des sondages, audiomètres et courrier des spectateurs. Cette dernière dimension interactive du modèle tend d'ailleurs à se déployer avec la diffusion planétaire d'Internet.

Selon ce modèle, il n'y a pas d'effet monolithique de l'environnement, mais des influences différenciées des facteurs environnementaux, comportementaux et personnels-cognitifs selon la situation. La notion même d'environnement peut ainsi être spécifiée selon qu'il s'agit d'environnement imposé, choisi ou construit.

*L'environnement imposé* recouvre des circonstances sur lesquelles les sujets ont peu, ou aucune prise, comme une grève de transports en commun, un licenciement ou le climat du jour.

*L'environnement choisi* dépend de la décision prise par le sujet devant une variété d'options possibles, comme le choix d'un métier, d'une formation parmi d'autres, ou encore la participation à une activité associative ou culturelle.

*L'environnement construit* ne préexiste pas à l'action humaine, même si certaines potentialités de celui-ci sont déjà inscrites dans le tissu des possibles : par exemple, la modification de son lieu de vie, la création d'une entreprise... Les sujets sociaux ne font pas que subir des environnements : ils peuvent aussi les modifier, les détruire, les créer. Et les transformations qu'ils arrivent (ou non) à appliquer à leurs environnements vont, à leur tour, les modifier eux-mêmes sur le plan personnel.

### **2.3.2.1- L'interaction dans la relation P-C « personne-comportement » (1), (2)**

L'examen de la relation entre facteurs personnels et comportementaux (segment P-C ci-dessus, figure 1) est l'objet aujourd'hui devenu traditionnel de la psychologie cognitive, après avoir été celui de la psychologie expérimentale classique (et de la psychanalyse, si l'on intègre dans le facteur personnel les dimensions inconscientes de la vie mentale). On cherche d'abord à savoir comment les conceptions et croyances personnelles, les perceptions de soi, les aspirations et les intentions façonnent et orientent les comportements (segment P → C, noté ci-dessus 1). Par exemple, c'est dans ce cadre que l'on pourra analyser l'influence de sa conception de soi en tant qu'apprenant, de ses attitudes vis-à-vis du savoir et de l'apprentissage sur les comportements effectifs d'engagement dans des parcours de formation. Les effets extrinsèques sur la personne de ses actions, ses affects et cognitions seront analysés sur le segment C → P (noté 2). Pour suivre le même exemple, c'est ici que se localise l'étude des auto-réactions et des auto-évaluations du sujet en formation quant aux expériences qu'il/elle vit ou a vécu dans un cadre éducatif. Comme dans l'ensemble du modèle, ces causalités sont dites réciproques, c'est-à-dire qu'elles interagissent en permanence, si ce n'est de façon simultanée. Le rapport au savoir (P) a des effets sur les comportements

d'engagement (C) qui peuvent à leur tour modifier les attitudes vis-à-vis du savoir (P). Inversement, une expérience de participation à la formation (C) peut influencer positivement ou négativement sur la conception de soi-même en tant qu'apprenant (P), ce qui pourra amener à rejeter ou rechercher de nouvelles expériences de formation (C) que l'on n'aurait pas imaginées auparavant.

### **2.3.2.2- La relation E-P « environnement - personne » (3), (4)**

La psychologie sociale classique étudie les modalités d'interaction entre la personne et son environnement. Dans un premier sens  $E \rightarrow P$ , représenté en (3) sur la figure ci-dessus, on cherchera à mieux comprendre l'action de l'environnement sur les conceptions personnelles, à travers les mécanismes de la persuasion, du modelage, de l'instruction, et les effets des feedback environnementaux sur les processus affectifs et cognitifs (attitudes, motivation, mémorisation, émotion, etc.). Inversement, le segment  $P \rightarrow E$  (4), beaucoup moins étudié, illustre les effets de la perception du sujet par l'environnement. En effet, nous suscitons chez les autres, par notre simple présence, tout un ensemble de réactions diverses liées à nos caractéristiques physiques (âge, genre, origine ethnique, taille, traits) ou statutaires (fonction officielle, niveau hiérarchique, prestige, pouvoir, etc.), avant même d'avoir eu l'occasion de nous exprimer ou d'agir. Les réactions sociales ainsi suscitées sont enregistrées et agissent à leur tour sur les conceptions que nous nous faisons de nous-mêmes, en renforçant ou en affaiblissant les biais environnementaux initiaux. Pour poursuivre notre exemple en matière de formation, si les effets (réels ou supposés) de l'environnement sur la personne (3) ont de tout temps fait l'objet d'une grande attention, les mécanismes qui président à la façon dont le sujet apprenant construit et transforme ses perceptions et conceptions de l'environnement social et éducatif (4) sont beaucoup moins bien connus. Toutefois, les (pré)conceptions de l'apprenant quant au rôle du formateur et des moyens pédagogiques, leurs effets positifs et négatifs sur l'apprentissage représentent un champ de recherches en émergence et prometteur. En particulier, les croyances et attentes que se forme l'élève quant aux réactions prévisibles de l'environnement dans une situation pédagogique de groupe peuvent puissamment inhiber, ou au contraire mobiliser ses ressources face aux activités à réaliser... De ce point de vue, et comme le souligne Bandura, on peut transformer son environnement par la pensée.

### 2.3.2.3- La relation E-C « environnement-comportement » (5), (6)

De tous les segments du modèle triadique, c'est l'interaction entre environnement et comportement qui a été la plus analysée dans l'histoire de la psychologie, en particulier à travers les théorisations behavioristes ou éthologiques, ou de la plus récente psychologie de l'environnement. En particulier, la psychologie sociale expérimentale du XXe siècle a largement étudié l'impact des modifications situationnelles sur les comportements de conformisme, d'altruisme ou d'agression ( $E \rightarrow C$ , noté 6). À l'inverse, il est trivial de noter combien, dans la vie quotidienne, nous transformons couramment nos environnements par nos conduites ( $C \rightarrow E$ ), en agissant sur les personnes ou les choses qui nous entourent avec le but (conscient ou non) de les transformer (5). Notre action sur l'environnement, à son tour, produit des effets sur notre comportement (6), en un processus de causalité circulaire qui a été souvent observé, comme par exemple quand un comportement agressif vis-à-vis d'autrui conduit à une escalade de violence par le jeu de l'action et de la rétroaction entre le comportement du sujet (C) et les réactions qu'il suscite dans son environnement (E). Mais cette relation bidirectionnelle implique également l'intervention des cognitions dans le cadre du système triadique. Ainsi, les réponses (C) aux actes d'autrui (E) sont déterminées non seulement en fonction des exigences de réaction « automatique » à la situation, mais également en fonction d'un jugement personnel (P) quant aux conséquences du comportement suscité par l'environnement. En agissant, les personnes forment des représentations anticipatrices des conséquences de leurs actions qui codéterminent leurs réponses. L'anticipation est une médiation cognitive entre le comportement personnel et l'environnement. Elle peut, comme le souligne Bandura, augmenter, transformer ou annuler les effets proximaux de l'action. Par exemple, dans le cas de la formation, un sujet réagira ou non à une sollicitation de l'environnement (formateur, pairs) en fonction de la probabilité qu'il accorde à cette réaction anticipée d'aboutir à une issue satisfaisante, en particulier sur le plan de sa perception de ses propres compétences et de son estime de soi.

Par un phénomène de causalité circulaire triadique, les facteurs entreront en relation réciproque dans une dynamique auto-entretenu qui pourra mener aux plus grandes réussites comme aux échecs les plus dramatiques. Des causes historiques ou biographiques génèrent ainsi des attentes vis-à-vis de personnes ou d'objets sous forme de dispositions préalables à l'action : méfiance, sympathie, disponibilité, etc. Ces dispositions à leur tour participent de l'adoption de styles de comportement donnés lors de la rencontre avec la personne ou l'objet

concerné : ouverture, chaleur, amabilité ou au contraire réserve, prudence, agressivité. Ces comportements créent en retour des réactions de l'environnement qui viennent généralement renforcer les prédispositions initiales. La boucle est bouclée : on parlera de prophétie autoréalisatrice, ou de relation confirmatoire. Chez Bandura, ce scénario s'inscrit dans un cas de figure, certes spectaculaire, mais récurrent, de causalité triadique réciproque.

En filant l'exemple pédagogique initié plus haut, on pourra sans peine trouver de multiples exemples de biographies éducatives caractérisées par l'enchaînement implacable de comportements, de croyances sur soi et d'évaluations externes menant jusqu'à l'échec durable du rapport au savoir dans une discipline donnée (les maths, les langues étrangères, l'éducation physique sont sans doute des cas de « névralgie » du rapport au savoir fréquents...). Inversement, l'histoire des réussites scolaires (et professionnelles) les plus remarquables est jalonnée d'illustrations d'une interaction vertueuse, tripolaire entre les performances exceptionnelles, les compliments reçus et le développement progressif d'une image de soi comme apprenant efficace. L'intéressant, dans cette triangulation dont nous n'avons pas fini d'épuiser les ressources explicatives et prédictives, est sans doute que si la circularité ascendante ou descendante est souvent implacablement « efficace », les modalités d'interaction des facteurs peuvent évoluer d'un cas à l'autre. Un cycle vertueux pourra s'enclencher à partir d'un premier comportement performant (C), ou d'un compliment initial indépendant de l'action (E), voire d'une image solidement construite par l'environnement sur le mode persuasif (P). Inversement, un cycle vicieux pourra partir d'une remarque maladroite au mauvais moment (E), de l'échec dans une opération importante (C) ou d'une caractéristique personnelle fortement inscrite dans le concept de soi (P). Dans les trois cas, le double caractère interactif et triadique du modèle permettra d'analyser les processus qui conduisent au mode de fonctionnement observé.

## **2.4 – FORMULATION DES HYPOTHÈSES**

Grawitz (2000 : 211) définit l'hypothèse comme étant « *une explication provisoire de la nature des relations entre deux ou plusieurs phénomènes* ». C'est une réponse provisoire à une question de recherche, une tentative de réponse par rapport à un problème posé. Elle sert à engager une réflexion plus ou moins précise. On peut distinguer deux types d'hypothèses : l'hypothèse générale et les hypothèses de recherche.

### **2.4.1- Hypothèse générale (HG)**

L'hypothèse générale est une proposition de réponse à la question principale de recherche. Elle sert de guide à la réflexion du chercheur. C'est donc le fil conducteur de la recherche. Notre hypothèse générale est la suivante : les facteurs sociocognitifs influencent de manière significative le degré de motivation des élèves pour les séances d'orientation-conseil.

### **2.4.2- Hypothèses de recherche (HR)**

Les hypothèses de recherche sont des propositions de réponses aux questions secondaires ou de recherche. Encore appelées hypothèses opérationnelles, elles sont issues de l'opérationnalisation de l'hypothèse générale. Ce sont des énoncés formels qui prédisent et mettent en relation les indicateurs observables et mesurables des concepts. Les hypothèses de recherche sont énoncées de telle sorte qu'elles puissent faire l'objet de mesure. Dans le cadre de notre travail, nous en formulons trois :

#### **Hypothèse de recherche 1 (HR<sub>1</sub>) :**

L'environnement des élèves influence de manière significative leur de motivation pour les séances d'orientation conseil.

#### **Hypothèse de recherche 2 (HR<sub>2</sub>) :**

La personnalité des élèves a une influence sur leur motivation pour les séances d'orientation conseil.

#### **Hypothèse de recherche 3 (HR<sub>3</sub>) :**

Le comportement des élèves détermine de manière significative leur motivation des élèves pour les séances d'orientation conseil.

## **2.5 – DÉFINITION DES VARIABLES**

Selon De Landshere (1982 : 132), la variable est « un élément dont la valeur peut changer et prendre différentes formes dans un ensemble appelé domaine de la variable ». Nous distinguerons ici deux principaux types de variable : la variable dépendante et la variable indépendante.



### **2.5.1- La variable indépendante (VI)**

C'est la cause présumée du problème observé. Encore appelée « variable explicative », elle est manipulée par le chercheur pour en mesurer l'effet sur la variable dépendante. En première approximation, elle est la cause dans une relation de cause à effet. Dans notre étude, il s'agit des « facteurs sociocognitifs ».

### **2.5.2- La variable dépendante (VD)**

C'est le phénomène étudié par le chercheur. Elle intéresse en premier lieu le chercheur, car elle indique l'effet produit par la variable indépendante. Encore appelée « variable réponse », « variable critère » ou « variable expliquée », elle est la réponse mesurée par le chercheur et dépend d'autres variables qui la précèdent du point de vue théorique. Dans cette étude, notre variable dépendante est la « motivation des élèves pour les séances d'orientation conseil ».

## **2.6 – TABLEAU SYNOPTIQUE**

**Tableau N°1 : Tableau synoptique des hypothèses, variables, indicateurs et modalités**

Hypothèse générale	Variables	Variables secondaires	Indicateurs	Indices
Les facteurs sociocognitifs influencent significativement le degré de motivation des élèves pour les séances d'orientation conseil	VI : Les facteurs sociocognitifs	VI <sub>1</sub> : La personne	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Affect</li> <li>- Connaissance</li> <li>- Vécu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- J'aime le travail</li> <li>- Je peux réaliser ma tâche</li> <li>- J'abandonne facilement</li> <li>- J'évite les difficultés</li> <li>- Je ne termine pas ce que je commence</li> <li>- J'aime aller à l'école</li> <li>- Je n'éprouve pas les difficultés à l'école</li> </ul>
		VI <sub>2</sub> : Le comportement	Les patterns d'action	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modèle de la société</li> <li>- Modèle parental</li> <li>- Modèle individuel</li> </ul>
			Schème d'action	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Schéma sociétal</li> <li>- Schéma parental</li> <li>- Schéma éducatif</li> </ul>
		VI <sub>3</sub> : L'environnement	Organisationnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Environnement construit</li> <li>- Environnement choisi</li> <li>- Environnement imposé</li> </ul>
	Social		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Environnement construit</li> <li>- Environnement choisi</li> <li>- Environnement imposé</li> </ul>	
	VD : Motivation des élèves vis-à-vis des séances d'orientation-conseil	Le degré de Motivation des élèves vis-à-vis des séances d'orientation-conseil	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconnaissance sociale</li> <li>- Satisfaction des besoins</li> <li>- Affirmation de soi</li> <li>- Identité sociale</li> <li>- Importance pour la société</li> <li>- Changement de statut social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- J'ai du plaisir à apprendre</li> <li>- Les études me perdent du temps</li> <li>- Je suis capable de réussir seul</li> <li>- Je décrocherai un travail prestigieux</li> <li>- Je continue mes études après le Bacc</li> <li>- Je me trouverai un emploi</li> </ul>

## **Conclusion**

Les grandes idées que nous venons de présenter sont celles qui ont guidé notre réflexion et sur lesquelles nous nous sommes appuyée principalement pour mener nos investigations. La deuxième partie sera consacrée à la définition des bases méthodologiques et au cadre opératoire de cette étude.

## **CHAPITRE III: MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE**

### **Introduction**

La fiabilité et la crédibilité des résultats auxquels peut parvenir le chercheur dans son étude dépendent largement de la méthodologie adoptée. Pour Grawitz (2000 : 277), la méthodologie de la recherche est « la branche de la logique qui étudie les principes et les démarches de l'investigation scientifique ». De façon générale, c'est une partie de la logique qui étudie les méthodes d'une science et les types de connaissances qu'elles peuvent engendrer. Il sera donc question dans ce chapitre de décrire la démarche que nous allons utiliser pour la collecte des données relatives à la vérification de nos hypothèses. Notre étude se propose d'établir la relation susceptible d'exister entre le comportement de l'élève, son environnement et ses propres perceptions, sur sa motivation à suivre les séances d'orientation conseil. Cette enquête est adressée aux élèves des établissements de l'enseignement secondaire. Le cadre de cette recherche, s'organise autour de quelques points principaux :

- la détermination du type de recherche ;
- le site de l'étude ;
- la définition de la population d'étude ;
- la définition de l'échantillon de l'étude et la technique d'échantillonnage ;
- la description de l'instrument de collecte des données ;
- la validation de l'instrument de collecte des données ;
- la procédure de collecte des données ;
- la méthode d'analyse des données.

### **3.1 - LE TYPE DE RECHERCHE**

D'après Amin (2005), la recherche peut être définie comme un processus systématique de collecte, d'analyse et d'interprétation des données dans le but de fournir ou de trouver des réponses à certains problèmes sociaux. Ainsi, selon Angers (1992 : 37), « toute recherche scientifique se définit suivant certains critères particuliers, lesquels déterminent les caractères d'une recherche. ». Aussi définit-il huit critères permettant de définir le type d'une recherche : l'intention, le prélèvement, le temps, l'espace, le site, la représentativité, la spécialité et la

visée. Dans ce travail, nous avons retenu quatre critères pour caractériser le type de notre recherche.

- **L'intention**

Notre travail permettra d'apporter des connaissances pouvant permettre de résoudre le problème de la démotivation des élèves vis à vis des séances d'orientation conseil. Cette recherche est donc de *type appliqué*.

- **Le prélèvement**

Notre recherche est de *type quantitatif* car les données sont recueillies au moyen d'un questionnaire. Elles sont mesurables et permettent de faire une étude en termes mathématiques.

- **La représentativité**

Étant donné que notre étude porte sur une partie de la population cible qui est l'ensemble des élèves des établissements d'enseignement secondaire de la ville de Yaoundé, nous pouvons donc dire que celle-ci est de *type échantillonné*.

- **La visée**

Dans notre étude, nous voulons étudier le lien susceptible d'exister entre les facteurs sociocognitifs et la motivation des élèves à suivre les séances d'orientation conseil sur la base de l'analyse des données collectées au moyen d'un questionnaire. Ceci implique donc que notre recherche est de *type exploratoire*.

### **3.2 - LE SITE DE L'ÉTUDE**

La connaissance du milieu physique et humain est essentielle dans la perception et la compréhension des phénomènes sociaux, psychologiques, car elle permet de saisir l'influence du milieu sur l'homme. Cette étude sera menée dans la ville de Yaoundé, chef-lieu de la région du Centre et plus précisément dans l'arrondissement de Yaoundé III. Faute de temps et de moyens nécessaires pour mener une étude auprès de tous les adolescents du secondaire de cet arrondissement, l'étude a été circonscrite à deux principaux établissements, à savoir le lycée de Nsam-Efoulan.

### **3.3 - LA POPULATION D'ÉTUDE**

Pour Grawitz (1986 : 1035), la population est « un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils sont de même nature ». On peut donc dire que la population est un ensemble d'éléments partageant les mêmes caractéristiques sur lesquels le chercheur mène ses investigations. Tsafack (2004), cité par Ndie (2006), définit la population comme « un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations ». Fonkeng, Chaffi et Bomda (2014), quant à eux, pensent que « la population de l'étude est la collection ou l'ensemble sociologique de personnes auprès de qui l'étude, eu égard à ses objectifs et ses hypothèses, peut et doit avoir lieu ».

Encore appelée "population mère", la population de l'étude est constituée d'un ensemble de personnes dont on veut connaître l'opinion. Nous distinguerons, pour cette étude, trois types de population : la population parente ou totale, la population cible et la population accessible.

#### **3.3.1- La population parente**

C'est l'ensemble des individus auxquels le chercheur voudrait généraliser les résultats de sa recherche. Elle s'estime généralement au niveau national. Dans le cadre de notre étude, il s'agit de l'ensemble des élèves des établissements d'enseignement secondaire du Cameroun et tous les acteurs de l'éducation de notre pays.

#### **3.3.2- La population cible**

La population cible est l'ensemble des individus auxquels le chercheur voudrait appliquer les résultats de sa recherche. Elle répond aux mêmes caractéristiques que la population parente à la différence qu'elle est plus restreinte et se définit au niveau de la région, du département ou de la ville. Dans notre étude, il s'agit de l'ensemble des élèves de l'enseignement secondaire de la ville Yaoundé, étant donné que ces individus répondent aux critères généraux de l'étude.

### 3.3.3- La population accessible

La population accessible est celle qui est disponible et facilement repérable par le chercheur. C'est un sous-ensemble de la population cible. Elle est constituée des élèves des classes de Troisième, du Lycée de Nsam-Efoulan de l'arrondissement de Yaoundé III, inscrits pour le compte de l'année scolaire 2015/2016, soit 677 apprenants répartis dans le tableau ci-après :

**Tableau N°2 : Répartition de la population accessible**

N°	Classes	Effectifs des élèves	Pourcentage %	Filles	Garçons
1	Troisième Allemand 1	147	21.71	84	63
2	Troisième Allemand 2	143	21.12	82	61
3	Troisième Espagnol 1	132	19.49	75	57
4	Troisième Espagnol 2	127	18.75	72	55
5	Troisième Italien/Chinois	128	18.90	73	55
TOTAL		677	100	386	291

## 3.4 - DÉFINITION DE L'ÉCHANTILLON ET TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE

### 3.4.1- Définition de l'échantillon

Mucchielli (1988) estime que l'échantillon est *une partie d'une quantité permettant par son appréciation de connaître la totalité de la chose (...). C'est un groupe d'individus prélevés dans une population donnée aux fins d'y faire une étude.*

L'échantillon se représente ainsi comme un ensemble d'éléments sur lesquels les données sont recueillies. Toutefois, cet ensemble doit être un sous-ensemble de la population initiale. En effet, dans le contexte de cette étude, la population initiale a été réduite à un effectif abordable, mais exploitable dans lequel s'inscrit notre recherche, et légitimant le recours aux inférences et aux corrélations statistiques. L'échantillon retenu doit être représentatif. Cette représentativité dépend de la méthode d'échantillonnage retenue.

L'échantillonnage est donc la construction d'un échantillon ; c'est le processus par lequel on choisit un certain nombre d'éléments d'une population de telle manière que ces derniers la représentent.

L'échantillon est un sous-ensemble de la population accessible, une partie ou une proportion à partir de laquelle on souhaite procéder à un certain nombre de mesures. C'est une fraction représentative de la population. La représentativité qualitative de notre échantillon est garantie par le fait que l'établissement avec lequel nous avons travaillé est situé en zone urbaine et possède les mêmes caractéristiques en ce qui concerne la répartition des élèves.

Nous souhaitons que la taille de notre échantillon soit d'environ 150 élèves. Pour vérifier la représentativité quantitative de notre échantillon, nous avons calculé le taux de sondage (TS) qui est égal au rapport de l'échantillon souhaité sur la population accessible multiplié par 100.

$$TS = \frac{\text{Échantillon souhaité}}{\text{Population accessible}} \times 100$$

$$TS = \frac{150}{677} = 22,15 \%$$

On a  $TS > 20 \%$ , nous pouvons donc affirmer que notre échantillon est représentatif de la population. C'est la représentativité à l'échelle globale. Afin d'assurer une représentativité spécifique, nous avons tenu compte du pourcentage de chacune des classes de la population accessible pour déterminer le nombre de sujet à enquêter dans chaque classe au niveau de l'échantillon d'étude. Cet échantillon a donc été réparti ainsi qu'il suit :

**Tableau N°3 : distribution de l'échantillon d'étude**

N°	Classes	Effectifs des élèves	Pourcentage (%)	Garçons	Filles
1	Troisième Allemand 1	32	21,71	14	18
2	Troisième Allemand 2	32	21,12	14	18
3	Troisième Espagnol 1	29	19,49	13	16
4	Troisième Espagnol 2	28	18,75	12	16
5	Troisième Italien/Chinois	29	18,90	12	17
TOTAL		150	100	65	85



### 3.4.2- Technique d'échantillonnage

Pour déterminer notre échantillon, nous devons passer par une technique d'échantillonnage. Choisir une méthode d'échantillonnage, c'est se prononcer sur la façon de trier les unités d'échantillonnage. À cet effet, on distingue plusieurs méthodes pouvant permettre de sélectionner l'échantillon notamment :

**La technique probabiliste** : dans les méthodes probabilistes, chaque individu de la population a une probabilité (chance) connue, différente de zéro, d'appartenir à l'échantillon. C'est une méthode par laquelle tous les sujets de la même taille ont une équiprobabilité d'être choisis et tous les éléments de la population ont une chance égale de faire partie intégrante de l'échantillon. Parmi les différentes variantes de cette méthode, nous pouvons citer la méthode par groupe, la méthode aléatoire simple, la méthode d'échantillonnage systématique, la méthode stratifiée et la méthode par étape.

**La technique non probabiliste** : ici, il n'y a pas de probabilité. L'échantillon se fait de façon raisonnée. La seule conséquence est que la représentativité n'est pas absolue. Le choix de cette méthode repose sur les critères définis à l'avance par le chercheur.

Dans l'optique d'obtenir rapidement l'information, nous avons utilisé une des méthodes probabilistes qui correspond le mieux à notre étude : la méthode aléatoire simple.

### 3.5 - DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES

Les sciences en général et les sciences sociales en particulier utilisent des outils appropriés pour collecter les informations sur le terrain lors d'une investigation. Ces outils peuvent être le questionnaire, le guide d'entretien, le sondage, le test, les enregistrements des réactions psychologiques. L'emploi de chaque outil varie selon l'objet de l'étude et le type de sujet à examiner. L'enquêteur doit également s'assurer que l'instrument utilisé lui permet de mesurer ce qu'il prétend mesurer.

Étant donné que notre étude est de type exploratoire se fonde sur l'observation scientifique, nous avons choisi le questionnaire comme instrument de collecte de données. Pour Mucchielli (1981), le questionnaire est *une suite de propositions ayant une certaine*

*forme et un certain ordre sur lequel on sollicite l'avis, le jugement ou l'évaluation d'un interrogé.* Le questionnaire de cette étude a été adressé aux élèves ; ce choix s'explique par les nombreux avantages que peut offrir le recueil des données par le questionnaire. Il est moins coûteux, s'applique à plusieurs personnes à la fois et fait gagner en temps. Le questionnaire offre également une grande assurance de l'anonymat et permet de couvrir en un temps réduit une grande sphère géographique.

On distingue deux grands types de questionnaires, à savoir : les questionnaires non structurés ou à questions ouvertes et les questionnaires structurés ou à questions fermées. Dans le cadre de notre étude, nous n'utiliserons que les questions fermées. Nous avons préféré ce type de questionnaire parce qu'il facilite l'analyse des données et l'estimation de l'indice de validité et de fiabilité de l'instrument. Il est également facile à remplir et ne demande que très peu de temps aux répondants.

Pour De Landshere (1979 : 223), le questionnaire est « un ensemble de questions standardisées posées à un ou plusieurs sujets ». Il est composé d'une liste de questions auxquelles l'enquêté doit répondre par écrit. Ces questions portent sur les aspects de l'objet d'étude permettant de vérifier les hypothèses de recherche et de parvenir aux informations chiffrées. Ces informations sont susceptibles de donner lieu à un traitement informatique des réponses (Akoun et Ansart, 1999). Le questionnaire est donc un instrument de collecte des données composé de questions inter-reliées préparées par le chercheur.

Notre questionnaire est constitué de trois principales parties : le préambule, le corps du questionnaire et l'expression de la gratitude.

- **Le préambule**

C'est l'introduction de notre questionnaire. Il présente notre enquête en encourageant les enquêtés à répondre sans crainte et en leur garantissant l'anonymat. Il se termine par la consigne indiquant la manière dont il faut remplir le questionnaire.

- **Le corps du questionnaire**

Nous avons conçu un questionnaire adressé aux élèves. Ce questionnaire compte 68 items, dont 8 relatifs aux informations sur le répondant et 60 répartis en quatre sections : la première relative à la personne (l'élève ou les perceptions qu'il a de lui-même ?) (21 items), la

deuxième relative au comportement ou à l'influence du comportement de l'élève sur ses motivations ?(6 items), la troisième relative à l'environnement (6 items) et la quatrième relative à la motivation des élèves à l'école. (27 items).

Pour la première section du questionnaire, les répondants doivent décrire leur comportement, leur façon d'appréhender les événements auxquels ils font face selon l'échelle du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura allant de 1 à 6, mais les modalités de réponse 5 et 6 ont été exclues après la pré-enquête car les répondants ne les comprenaient pas très bien. Nous avons retenu quatre modalités de réponse, la valeur 4 étant attribuée à « tout à fait d'accord », 3 à « d'accord », 2 pour « un peu en désaccord », et 1 pour « tout à fait en désaccord ».

Pour la deuxième et la troisième section, les modalités de réponse étaient « oui » ou « non », au choix. Choisir les modalités en même temps entraînait la non prise en compte de la question lors de l'analyse. Ici, il était question pour le répondant de dire à quel point son environnement et son comportement influent sur sa motivation lorsqu'il a des choix à opérer.

Pour la quatrième et dernière section les répondants devaient décrire leur motivation de façon générale et particulièrement à l'école. Nous avons retenu cinq modalités de réponses : 5 pour « correspond fortement », 4 pour « correspond assez », 3 pour « correspond moyennement », 2 pour « correspond un peu », et enfin 1 pour « ne correspond pas ».

- **L'expression de la gratitude**

Cette partie s'avère importante pour le chercheur dans la mesure où le répondant n'est pas obligé de répondre aux questions qui lui sont posées. Ainsi, si ce dernier prend de son temps pour remplir le questionnaire, il devrait en être remercié. Nous avons donc tenu à clôturer notre questionnaire par un mot de remerciement à l'endroit du répondant.

### **3.6- VALIDATION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES**

Avant de passer à la collecte des données pour une étude, nous avons dû au préalable nous assurer de la validité et de la fiabilité de l'outil de collecte. Il s'est agi pour nous de vérifier que notre questionnaire mesure ce qu'il est sensé mesurer et qu'il est fiable.

Nous avons utilisé la pré-enquête pour vérifier la validité externe de nos instruments ; nous les avons soumis à l'appréciation de quatre spécialistes pour vérifier leur validité interne par le calcul d'un coefficient de validité. Pour mesurer la fiabilité, nous avons utilisé la constance test-retest.

### **3.6.1 - La pré-enquête**

La pré-enquête « consiste à essayer sur un échantillon réduit les instruments (questionnaire, analyse de documents) prévus pour effectuer l'enquête » Grawitz (2005). Elle consiste en une première décente sur le terrain pour tester notre questionnaire dans le but de voir si les répondants s'y intéressent ou pas et détecter les questions qui prêtent à confusion. Elle permet de vérifier si les questions sont pertinentes par rapport aux objectifs de l'étude et si elles ont été bien comprises et ne présentent aucune ambiguïté pour les enquêtés.

Nous nous sommes rendue au lycée de Biyem-Assi le 3 mai 2016, où nous avons passé le questionnaire à 24 élèves, soit 05 garçons et 19 filles des classes de Troisième allemande et espagnole. Cela nous a permis, après les remarques faites par ces derniers, d'apporter quelques modifications aux instruments initiaux. Cette première prise de contact avec le terrain nous a également permis d'apprécier le degré de coopération auquel nous avons fait face au moment de l'enquête définitive.

Les résultats de cette pré-enquête nous ont permis de vérifier la pertinence de certaines questions et ont surtout permis de reformuler les questions qui n'étaient pas claires pour les répondants. Nous avons aussi, grâce à cette pré-enquête, réduit le nombre de questions que comportait notre questionnaire.

### **3.6.2 - La soumission des instruments aux spécialistes**

Les instruments de mesure ont été soumis à l'appréciation de quatre spécialistes qui ont donné leur avis sur la validité de chacun des items. À partir des différentes réponses, nous avons pu calculer le coefficient de validité de chaque item (CVi) par la formule suivante :

$$CVi = \frac{\text{Nombre d'experts ayant validé l'item}}{\text{Nombre total d'experts}}$$

Coefficient de validité des items (CVi) du questionnaire :

- **Items relatifs à l'identification du répondant**

Items	Expert 1	Expert 2	Expert 3	Expert 4	CVi
1	✓	✓	✓	✓	1
2	✓	✓	✓	✓	1
3	✓	✓	✓	✓	1
4	✓	✓	✓	✓	1
5	✓	✓	✓	✓	1
6	✓	✓	✓	✓	1
7	✓	✓	✓	✓	1
8	✓	✓	✓	✓	1
Nombre d'items valides 8/8					

- **Items relatifs au sentiment d'efficacité personnelle**

Items	Expert 1	Expert 2	Expert 3	Expert 4	Cvi
9	✓	✓	✓	✓	1
10	✓	✓	✓	✓	1
11	✓	✓	✓	✓	1
12	✓	✓	✓	✓	1
13	✓	✓	X	✓	0,75
14	✓	✓	✓	✓	1
15	✓	✓	✓	✓	1
16	✓	X	✓	✓	0,75
17	✓	✓	✓	✓	1
18	✓	✓	✓	✓	1
19	X	✓	X	✓	0,5
20	✓	✓	✓	✓	1
21	✓	✓	✓	✓	1
22	✓	✓	✓	✓	1
23	✓	✓	✓	X	0,75
24	✓	✓	✓	✓	1
25	✓	✓	✓	✓	1
26	✓	✓	✓	✓	1
27	✓	✓	✓	✓	1
28	✓	✓	✓	✓	1
29	✓	✓	X	✓	0,75
Nombre d'items valides 20/21					

- **Items relatifs au comportement**

Items	Expert 1	Expert 2	Expert 3	Expert 4	CVi
30	✓	✓	✓	✓	1
31	X	✓	✓	X	0,5
32	✓	✓	✓	✓	1
33	✓	X	✓	X	0,5
34	✓	✓	✓	✓	1
35	✓	✓	✓	✓	1
Nombre d'items valides 4/6					

- **Items relatifs à l'environnement**

Items	Expert 1	Expert 2	Expert 3	Expert 4	CVi
36	✓	✓	✓	✓	1
37	✓	✓	✓	✓	1
38	✓	X	✓	✓	0,75
39	✓	✓	✓	✓	1
40	✓	✓	✓	✓	1
41	✓	X	✓	✓	0,75
Nombre d'items valides 6/6					

- **Items relatifs à la motivation**

Items	Expert 1	Expert 2	Expert 3	Expert 4	CVi
42	✓	✓	✓	✓	1
43	✓	✓	✓	X	0,75
44	✓	✓	✓	✓	1
45	✓	✓	✓	✓	1
46	X	✓	✓	X	0,5
47	✓	✓	✓	✓	1
48	✓	✓	✓	✓	1
49	✓	✓	✓	✓	1
50	✓	X	X	✓	0,5
51	✓	✓	✓	✓	1
52	✓	✓	✓	✓	1
53	✓	✓	✓	✓	1
54	✓	✓	✓	✓	1
55	✓	✓	✓	✓	1
56	✓	✓	✓	✓	1

57	✓	✓	✓	✓	1
58	✓	✓	✓	✓	1
59	✓	X	X	✓	0,5
60	✓	✓	✓	✓	1
61	✓	✓	✓	X	0,75
62	✓	✓	✓	✓	1
63	✓	✓	✓	✓	1
64	✓	✓	✓	✓	1
65	✓	✓	✓	✓	1
66	✓	✓	✓	✓	1
67	✓	✓	✓	✓	1
68	✓	✓	✓	✓	1
Nombre d'items valides 24/27					

Nous avons donc obtenu comme nombre total d'items validés : 62 / 68

Après avoir obtenu le coefficient de validité (CV) de chaque item, nous avons ensuite pu déterminer le coefficient de validité de l'instrument en appliquant la formule suivante :

$$CV = \frac{\text{Nombre d'items valides}}{\text{Nombre total d'items}}$$

Pour le questionnaire adressé aux élèves,  $CV = 62/68 = 0,91$

### 3.6.3 - La mesure de la constance test-retest

Pour mesurer la constance test-retest, nous avons soumis notre questionnaire au lycée de Biyem-Assi à 24 élèves des classes de Troisième, soit 12 en classe de Troisième allemande, 12 en classe de Troisième espagnole. Nous avons soumis ce questionnaire deux fois de suite en l'espace de deux jours. Nous avons comparé les résultats obtenus au premier tour et ceux obtenus au deuxième tour. Nous avons obtenu à chaque tour 1632 réponses, dont 1512 étaient les mêmes au premier et au second tour. Le taux de fiabilité est de 92%.

## 3.7 - LA PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNEES

C'est l'enquête proprement dite. Suite à la construction de notre questionnaire qui a été testé lors de la pré-enquête, amélioré et validé, nous avons fait la descente sur le site choisi, le

lycée de Nsam-Efoulan afin d'obtenir une autorisation du proviseur. C'est ainsi que, 3 jours durant, nous avons été tour à tour dans les salles de classe représentant notre échantillon d'étude pour la collecte des données.

### **3.8- MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES**

La crédibilité et la scientificité d'un travail de recherche en sciences sociales sont généralement tributaires des outils statistiques et des techniques utilisées pour le traitement des données recueillies. Une fois le questionnaire récupéré, on passe au dépouillement pour obtenir les informations dont on a besoin. Cette étape vise à recenser les données à travers le score obtenu pour chaque item. Le chercheur a la possibilité de choisir entre le dépouillement manuel et le dépouillement par ordinateur. Le dépouillement manuel consiste pour chaque item à compter le nombre d'occurrences pour chacune des différentes possibilités du choix en pointant sur une feuille en groupe de quatre ou cinq, des barres horizontales et/ou verticales. Le dépouillement par ordinateur nécessite l'utilisation d'un logiciel approprié pour analyser les scores contenus dans les questionnaires.

#### **3.8.1- Outil de traitement des données utilisées**

Nous avons opté pour un dépouillement par ordinateur pour minimiser les risques d'erreurs au vu du grand nombre d'items du questionnaire.

Les données recueillies suite à l'enquête ont été dépouillées, traitées et analysées avec les logiciels Excel et SPSS (Statistical Package For Social Sciences). Ces logiciels nous ont également permis d'élaborer des tableaux et graphiques descriptifs de l'échantillon d'étude.

#### **3.8.2 - Technique statistique d'analyse des données**

Après le dépouillement du questionnaire, nous avons analysé nos résultats afin de vérifier nos hypothèses. Pour ce faire, nous avons choisi un outil statistique, le test de corrélation de Pearson, qui nous a semblé le plus approprié pour notre étude. Ce test sert à étudier l'influence entre deux caractères au sein d'une population, lorsque ces caractères sont qualitatifs ou lorsqu'un caractère est qualitatif et l'autre quantitatif. Il permet de spécifier



l'existence ou non d'une dépendance. La présentation des résultats se fera selon les moyens de la statistique descriptive.

## **Conclusion**

Dans ce chapitre, il a été question pour nous de présenter la méthodologie utilisée pour mener notre étude. Le chapitre qui suit sera consacré à la présentation des données collectées et à l'analyse des résultats. Pour présenter nos résultats, nous allons construire un tableau de distribution pour chacune de nos variables. Nous ferons de même pour tout croisement entre les différentes sections de notre questionnaire représentant les différentes variables secondaires. Nous ferons ensuite au bas de chaque tableau un bref commentaire faisant ressortir les données les plus marquantes.

## CHAPITRE IV: PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

### Introduction

Le résultat de l'enquête est une série de données qualitatives (caractéristiques de la personne, données liées à la motivation, etc.). Pour pouvoir les exploiter, il est nécessaire d'en faire un résumé numérique et de procéder ensuite à une comparaison. C'est le travail de la statistique descriptive. Il est question pour nous d'examiner la relation susceptible d'exister entre les facteurs sociocognitifs et la motivation des élèves vis-à-vis des séances d'orientation conseil. Les opinions des élèves ont donc été recueillies sur les déterminants de la personne, de l'environnement et du comportement d'une part, et sur leur motivation vis-à-vis des séances d'orientation conseil d'autre part. Le présent chapitre sera donc consacré à la présentation des résultats issus de l'enquête et à la vérification des hypothèses de recherche.

L'analyse inférentielle des données repose en général sur la vérification des hypothèses de recherche. L'objectif ici est de tester l'existence d'un lien de dépendance significatif entre les variables indépendante et dépendante de chacune de nos hypothèses. Cette analyse, tout comme l'analyse descriptive, a été faite par ordinateur pour minimiser les risques d'erreurs.

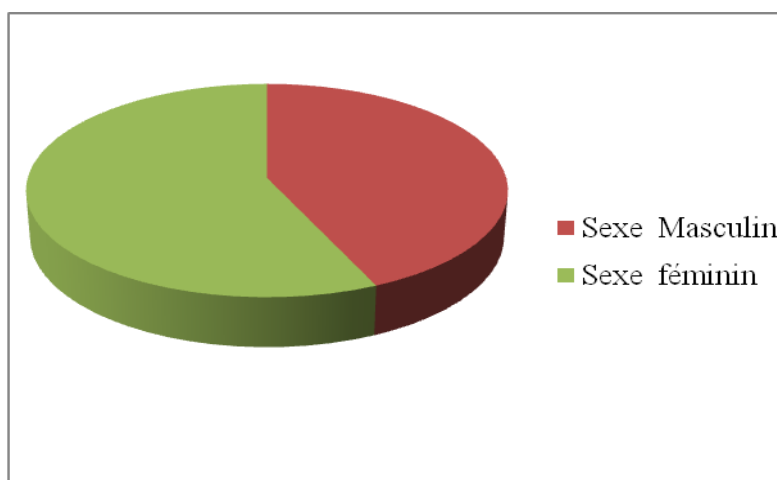
### 4.1 - PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE DESCRIPTIVE

Les résultats obtenus après dépouillement des questionnaires représentent les fréquences observées et comptabilisées à partir des réponses données par les 150 élèves enquêtés.

#### 4.1.1- Présentation des résultats de l'identification du sujet

**Tableau N° 4 : Répartition de la population en fonction du sexe**

Sexe	Effectif	Pourcentage
Masculin	65	43%
Féminin	85	57%
Total	150	100%

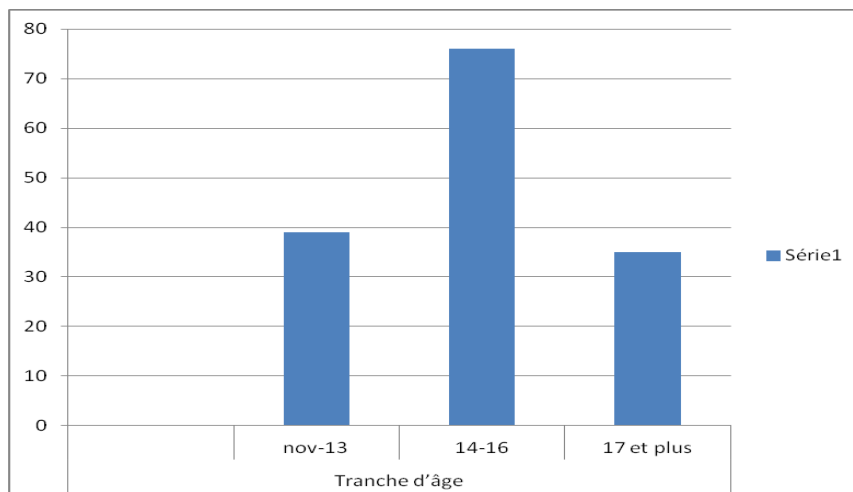


**Figure N° 2 : Répartition de la population en fonction du sexe**

Il découle du tableau N° 4 et de la figure N° 2 que 85 réponses ont été remplies par les filles, ce qui correspond à 57% de la population totale. De même, 65 réponses ont été remplies par les garçons, soit un pourcentage de 43%. De cette distribution il ressort que les filles ont plus participé à cette étude que les garçons. Ceci traduit tout simplement par la prédominance en nombre des femmes sur les hommes. Nous en voulons pour preuve le recensement général de la population qui a eu lieu au Cameroun en 2005. La grande participation des filles peut également se justifier par le fait que les filles se sont montrées plus disposées à remplir le questionnaire que les garçons. Ce sont elles qui ont le plus retourné les questionnaires qui leur avaient été distribués.

**Tableau N°5 : Répartition de la population en fonction de l'âge du répondant**

Tranche d'âge	Effectifs	Pourcentage
<b>11-13</b>	39	51%
<b>14-16</b>	76	26%
<b>17 et plus</b>	35	23%
<b>Total</b>	150	100%



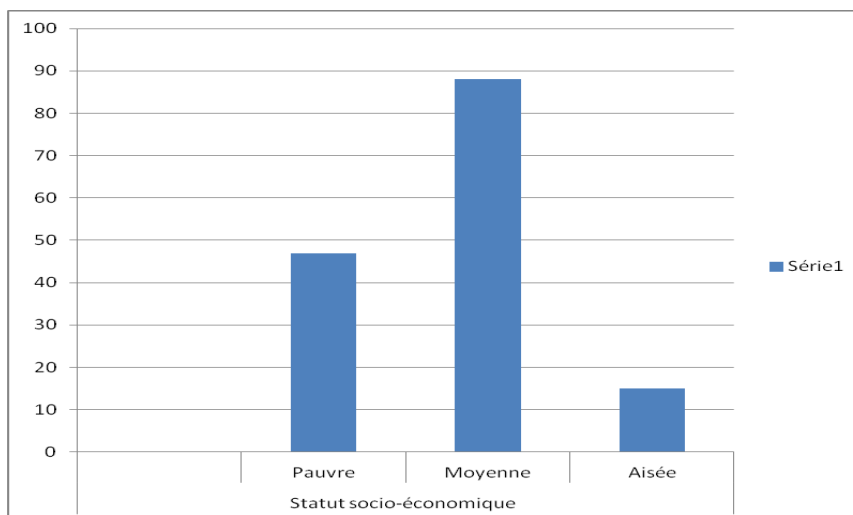
**Figure N° 3 : répartition de la population en fonction de l'âge du répondant**

Au regard du tableau N° 5 et de la figure N° 3, nous constatons que la tranche d'âge 14–16 est la plus représentée, avec 76 élèves, soit un taux de 51%. Cette tranche d'âge représente celle des élèves qui ont eu un cursus quasi normal, ils n'ont pas connu de redoublement. Ensuite, vient la tranche d'âge de 11 -13 avec 39 élèves, soit un taux de 26% de la population totale. Cette tranche d'âge représente celle des élèves précocement intellectuels, qui auraient dû sauter certaines classes. Elle peut également s'expliquer par l'entrée précoce de certains élèves à l'école. En dernier lieu, nous avons la tranche de 17 ans et plus. Elle représente la tranche des enfants qui ont connu des redoublements, et même de ceux qui ont connu une scolarisation tardive.

**Tableau N° 6 : Répartition des élèves par rapport au statut socio-économique des familles**

Statut socio-économique des familles	Effectif	Pourcentage
<b>Pauvre</b>	47	31%
<b>Moyenne</b>	88	59%
<b>Aisée</b>	15	10%
<b>Total</b>	150	100%

Pour faciliter la lecture de ce tableau, nous avons jugé utile de présenter un graphique illustratif.



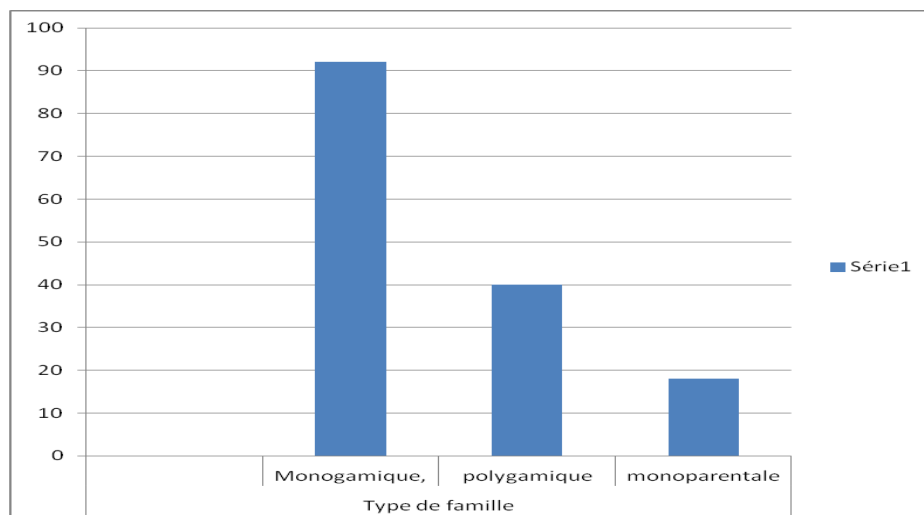
**Figure N° 4: Répartition des élèves par rapport au statut socio-économique des familles**

À la lecture du tableau N° 6 et de la figure N° 4, nous constatons que 41 élèves, soit un taux de 31% d'élèves affirment être de familles pauvres. Cette situation se justifie par le fait que le monde, et le Cameroun y compris, connaît depuis un certain temps le problème de pauvreté occasionné principalement par l'avènement de la crise économique. De même, 88 autres élèves, soit un pourcentage de 59% élèves, affirment être de familles moyennes. Ils font partie de ceux qui parviennent à la satisfaction des besoins fondamentaux de base. 15 élèves, soit un effectif de 15%, avouent être de familles aisées. Ce qui correspond à une petite portion de la population d'étude qui est à l'abri du besoin.

**Tableau N°7 : Répartition de la population en fonction du type de famille**

Type de famille	Effectif	Pourcentage
<b>Monogamique,</b>	92	61%
<b>Polygamique</b>	40	27%
<b>Monoparentale</b>	18	12%
<b>Total</b>	150	100%

Ce tableau a donné lieu à la présentation graphique ci-après.



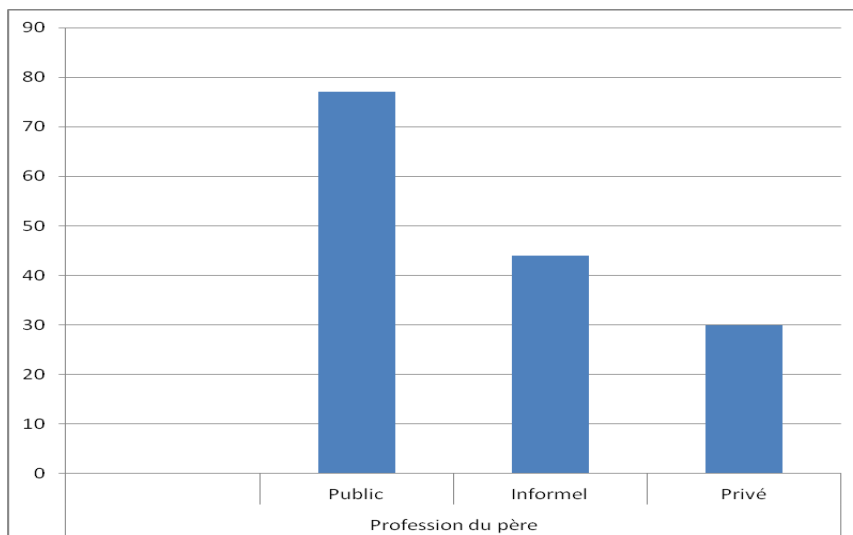
**Figure N° 5 : Répartition de la population en fonction du type de famille**

Au regard du tableau N° 7 et de la figure N° 5, nous constatons que 92 élèves, soit un taux de 61% affirment appartenir à une famille monogamie. Ce régime matrimonial semble dominant peut-être parce que nous sommes dans espace urbain qui implique un certain rythme de vie. Dans les villes, par exemple, le coût de vie est plus élevé par rapport à la zone rurale ce qui ne donne pas la possibilité aux hommes entretenir plusieurs relations conjugales. Ce qui rend difficile la pratique de la polygamie. Cependant, 40 élèves soit un pourcentage de 27, affirment appartenir à une famille polygamie. La polygamie est le régime matrimonial qui a été longtemps valorisé dans les sociétés africaines. Par conséquent, certaines personnes ont du mal à s'en débarrasser. 18 élèves, soit un pourcentage de 12, affirment vivre avec un seul parent. Il s'agit des élèves qui auraient perdu un de leurs parents ou bien de ceux dont les parents ont divorcé ou encore même ceux dont les parents ne se sont jamais mariés.

**Tableau N° 8 : Répartition de la population en fonction de la profession du père**

Profession du père	Effectifs	Pourcentage
<b>Public</b>	77	51%
<b>Informel</b>	44	29%
<b>Privé</b>	30	20%
<b>Total</b>	150	100%

La figure ci-après va permettre de faire une illustration graphique de ces différents résultats.



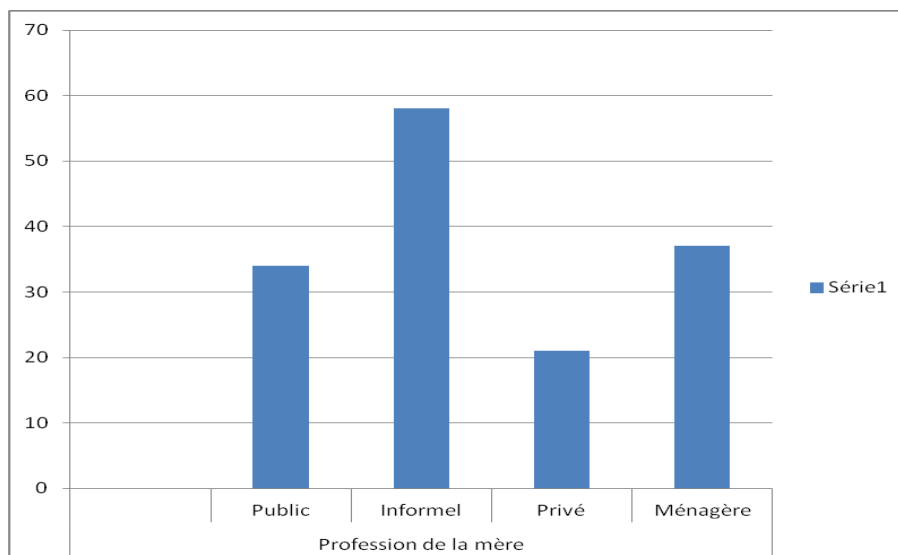
**Figure N° 6 : Répartition de la population en fonction de la profession du père**

À la lecture du tableau N° 8 et de la figure N° 6, nous nous rendons à l'évidence que 77 élèves dont le père travaille dans le secteur public, correspondant à un pourcentage de 51. Cette situation peut s'expliquer par le fait que l'État du Cameroun est celui qui pourvoie le plus d'emplois à sa population scolarisée bien que la demande soit très supérieure à l'offre. C'est pour cette raison que très peu sont ceux qui parviennent à trouver un emploi dans le secteur public. D'où une orientation massive vers le secteur informel. 44 élèves, soit un pourcentage de 29, affirment que leurs parents font partie de ce secteur d'activités parce-que le secteur informel est celui qui offre plus de possibilités d'emploi que le secteur privé, car c'est un secteur ouvert à tous (scolarisés, non scolarisés). Il ressort également de ce tableau que 30 élèves affirment que leurs parents travaillent dans le secteur privé. Les parents de ces élèves n'ayant pas pu trouver le travail dans le secteur public se sont orientés vers le secteur privé.

**Tableau N° 9 : Répartition de la population en fonction de la profession de la mère**

Profession de la mère	Effectif	Pourcentage
<b>Public</b>	34	23%
<b>Informel</b>	58	39%
<b>Privé</b>	21	14%
<b>Ménagère</b>	37	24%
<b>Total</b>	150	100%

Le graphique ci-après illustre cette situation



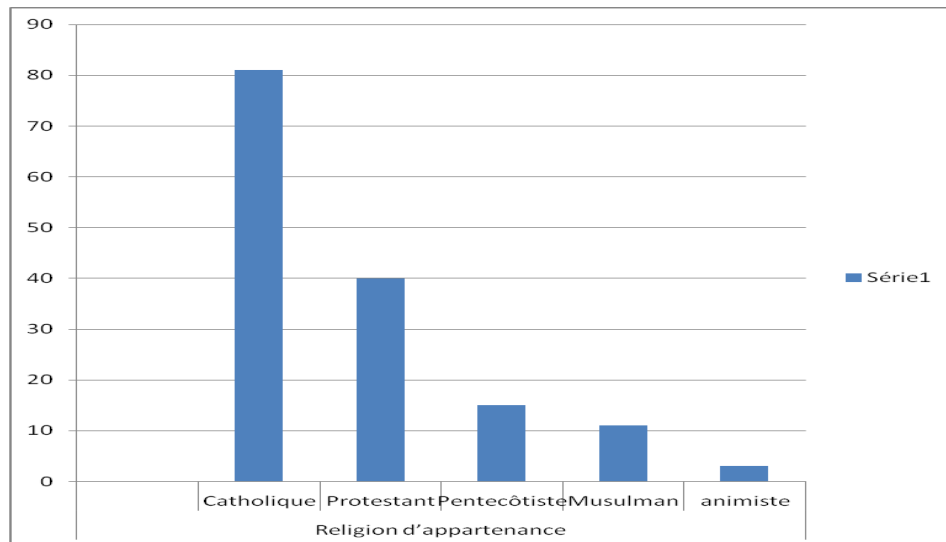
**Figure N° 7 : Répartition de la population en fonction de la profession de la mère**

Le tableau N° 9 et la figure N° 7 précédents montrent que la majorité des femmes n'exercent aucune activité génératrice de revenus dans le secteur informel. C'est pourquoi 58 élèves, soit un pourcentage de 39, qui affirment que leurs mères interviennent dans ce secteur. 37 élèves, correspondant à un pourcentage 23, disent que leurs mères sont des ménagères. Cette situation peut se justifier par le fait qu'il n'y a pas très longtemps l'accent n'était pas mis sur l'éducation scolaire de la jeune fille. Elle était formée uniquement pour la gestion de son futur ménage. Sa principale préoccupation était relative au bon fonctionnement du ménage.

**Tableau N°10 : Répartition de la population en fonction de la religion**

Religion d'obédience	Effectif	pourcentage
<b>Catholique</b>	81	54%
<b>Protestant</b>	40	27
<b>Pentecôtiste</b>	15	10
<b>Musulman</b>	11	7
<b>Animiste</b>	3	2
<b>Total</b>	150	100%





**Figure N° 8 : Répartition de la population en fonction de la religion**

Nous constatons à la lecture du tableau N° 10 et de la figure N° 8 que 81 élèves, soit un pourcentage de 54, affirment appartenir à l'Eglise catholique. Cette forte adhésion à l'Eglise catholique est certainement due au fait que c'est la religion la plus ancienne. Les autres religions n'étant que ses dérivées. Ainsi, elle a enregistré un grand nombre d'adeptes. Ensuite vient l'adhésion au protestantisme. On le voit à travers l'effectif qui est de 40 correspondant à un pourcentage de 27. Ceci doit certainement se justifier par le fait que cette religion a été créée après le catholicisme. C'est le second mouvement religieux qui naît à l'initiative de Martin Luther. Il est créé dans le but de remettre en cause certaines pratiques en vigueur dans la religion catholique. À la suite de ces deux plus anciennes, il existe également un autre nouveau mouvement religieux chrétien : le pentecôtisme, représenté par un effectif de 15 élèves. 11 élèves seulement affirment être des musulmans. Ceci peut se justifier par le fait que, dans les établissements où le questionnaire a été passé, beaucoup de musulmans, n'y sont pas scolarisés.

#### **4.1.2- Présentation des résultats de l'hypothèse 1**

Pour ce qui est de l'hypothèse 1, nous avons appliqué une échelle de mesure pour obtenir les données, et nous présenterons les résultats de certains items.

**Tableau N° 11 : Répartition de la population en fonction de l’avis des élèves sur leur capacité à mettre les projets en exécution**

<b>Mise des projets en exécution</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Tout à fait en désaccord</b>	17	11%
<b>Un peu en désaccord</b>	20	13%
<b>D’accord</b>	46	31%
<b>Tout à fait d’accord</b>	67	45%
<b>Total</b>	150	100%

Ce tableau révèle que 67 élèves, soit 45% de la population d’étude, affirment “tout à fait d’accord” d’être capables de mettre les projets en exécution. De même, 46 autres élèves disent “être d’accord” de mettre les projets en exécution. On peut expliquer cette situation par le fait que les gens convaincus de leur compétence n’éprouvent aucune difficulté à les réaliser. Quand les gens ont une perception élevée de leur capacité à réaliser l’objectif visé, ils mettent tout en œuvre pour y parvenir. Notons aussi que 17 élèves affirment être “tout à fait en désaccord” de mettre un projet en exécution. Lorsqu’une personne se sent incapable de réaliser une activité ou d’obtenir les résultats qu’elle souhaite grâce à sa propre action, elle aura peu de raison d’agir ou de persévérer face aux difficultés et donc peu de chance d’atteindre le but qu’elle s’était fixé.

**Tableau N° 12 : Répartition de la population en fonction de l’avis des élèves sur leur capacité à se mettre au travail**

<b>Capacité à se mettre au travail</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Tout à fait en désaccord</b>	34	23%
<b>Un peu en désaccord</b>	20	13%
<b>D’accord</b>	44	29%
<b>Tout à fait d’accord</b>	52	35%
<b>Total</b>	150	100%

Il ressort de ce tableau que 52 élèves affirment être “tout à fait d’accord” quant à leur capacité de se mettre au travail. De même que 44 déclarent être “d’accord” de pouvoir se mettre au travail. La conviction intime de pouvoir gérer une tâche précise ou accomplir quelque chose de précis constitue un élément fort qui amènerait les élèves à pouvoir s’engager

dans l'accomplissement d'une tâche. La conviction de réussir une tâche augmente la probabilité d'y parvenir dans la réalité. De fait, leur sentiment d'efficacité personnel va contribuer fortement à l'accroissement de leurs performances même si leurs aptitudes initiales jouent un rôle indéniable.

**Tableau N°13 : Répartition de la population en fonction de l'avis des élèves sur leur capacité à se faire des amis**

<b>Capacité à se faire des amis</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Tout à fait en désaccord</b>	27	18%
<b>Un peu en désaccord</b>	19	13%
<b>D'accord</b>	38	25%
<b>Tout à fait d'accord</b>	66	44%
<b>Total</b>	150	100%

Ce tableau révèle que 66 élèves affirment être "tout à fait d'accord" sur le fait qu'il est facile pour eux de se faire des amis. Ceci peut s'expliquer par le fait que les élèves de la même classe ont sensiblement le même âge, ont les mêmes aspirations. L'individu a la possibilité de s'épanouir. Parce que le groupe est constitué des personnes qui partagent les mêmes normes, et généralement visent l'atteinte du même objectif. Ainsi, l'élève est en compagnie des personnes qui partagent les mêmes points de vue que lui. 19 personnes affirment être "un peu en désaccord" quant à leur capacité à se faire es groupe d'ami. La capacité à se faire des amis doit tenir d'une certaine expérience. Tout le monde ne possède pas cette capacité à créer des relations, il y en a même qui ne parviennent pas à vivre au sein d'un groupe, il ne serait donc pas aisé pour ceux-là de se faire des amis.

**Tableau N°14 : Répartition de la population en fonction de l'avis des élèves sur leur capacité à éviter les difficultés**

<b>Capacité à éviter les difficultés</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Tout à fait en désaccord</b>	8	5%
<b>Un peu en désaccord</b>	22	15%
<b>D'accord</b>	77	51%
<b>Tout à fait d'accord</b>	43	29%
<b>Total</b>	150	100%

Ce tableau révèle que 77 élèves déclarent être “tout à fait d’accord” de pouvoir éviter les difficultés. La confiance en soi concerne l’évaluation de la valeur personnelle. L’élève évalue personnellement ses compétences. Ainsi, plus l’élève aura confiance en sa capacité à exécuter les tâches scolaires, plus il s’orientera vers des activités qu’il perçoit comme des défis personnels. On voit en cela que les élèves possédant de fortes perceptions d’efficacité n’hésitent pas à exprimer des aspirations surpassant leur niveau actuel de réussite et se disent prêts à faire des efforts pour dépasser leurs performances habituelles. Par contre, 22 élèves affirment être “un peu en désaccord” de pouvoir éviter les difficultés. Il s’agit certainement de ceux qui n’ont pas confiance en leur capacité.

**Tableau N° 15 : Répartition de la population en fonction de l’avis des élèves sur leur capacité à s’engager dans la réalisation d’un travail**

<b>Capacité à s’engager dans la réalisation d’un travail</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Tout à fait en désaccord</b>	40	27%
<b>Un peu en désaccord</b>	18	12%
<b>D’accord</b>	59	39%
<b>Tout à fait d’accord</b>	33	22%
<b>Total</b>	150	100%

De ce tableau, il ressort que 59 élèves affirment être “d’accord” quant à la capacité à s’engager dans la réalisation d’un travail. Le jugement que les personnes font à propos de leur capacité les aide à organiser et à réaliser des actions requises pour atteindre des types de performances attendues, mais aussi à propos de leurs capacités à mobiliser la motivation, les ressources cognitives et les comportements nécessaires pour exercer un contrôle sur les événements de la vie. De même, 40 élèves affirment être “tout à fait en désaccord” quant à s’engager dans la réalisation d’un travail. Ceci peut s’expliquer par le fait que les enfants étant encore jeunes, ils ne maîtrisent pas toujours tous les contours du travail à réaliser, et du coup ils se sentent incapables de s’y engager.

**Tableau N° 16 : Répartition de la population en fonction de l’avis des élèves sur leur facilité à abandonner**

<b>Facilité à abandonner</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Tout à fait en désaccord</b>	35	23%
<b>Un peu en désaccord</b>	28	19%
<b>D’accord</b>	58	39%
<b>Tout à fait d’accord</b>	29	19%
<b>Total</b>	100	10%

Au regard de ce tableau, on se rend compte que 58 personnes affirment “être d’accord” d’abandonner facilement une activité. Ceci peut traduire l’incapacité de ces derniers à pouvoir réaliser certaines activités. 35 affirment être “tout à fait en désaccord” avec l’idée d’abandonner facilement. Ceci peut s’expliquer par le déterminisme de certains élèves qui ne reculent pas devant la difficulté. Ils recherchent toujours des solutions aux difficultés dont ils font face.

Après la présentation des résultats de l’hypothèse 1, passons à la présentation des résultats de l’hypothèse 2.

#### **4.1.3- Présentation des résultats de l’hypothèse 2**

**Tableau N° 17 : Répartition de la population en fonction de l’avis des élèves sur leur capacité à imiter les autres**

<b>Imiter les autres</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Oui</b>	88	59%
<b>Non</b>	62	41%
<b>Total</b>	150	100%

Au regard de ce tableau, on se rend compte que 88 élèves disent imiter les autres. L’environnement est constitué d’un ensemble de facteurs qui influencent au quotidien et à tout moment les actions de l’individu dans son milieu. Il est impossible pour celui qui vit dans le milieu bien déterminé de ne pas subir l’influence de ce dernier. Précisons qu’il est tout à fait impossible d’éviter l’influence dudit milieu. L’individu est une entité sociale qui vit dans un environnement donné. Cet environnement est régi par des règles qui aident à orienter

l'individu. L'enfant qui n'est rien d'autre qu'un être immature considère ses parents comme les personnes qui doivent tracer le chemin à suivre. D'où le désir profond de ce dernier de suivre leur exemple.

**Tableau N° 18 : Répartition de la population en fonction de l'avis des élèves sur leurs désirs personnels**

Désir personnel	Effectif	Pourcentage
Oui	96	64%
Non	54	36%
Total	150	100%

Ce tableau révèle que 96 élèves disent avoir des désirs personnels. On peut expliquer cette situation par le fait que bien que l'individu soit exposé à un faisceau de facteurs qui peut avoir une influence sur son bon fonctionnement, qui peut même conditionner son intégration dans ledit environnement. Il a quand même le dernier mot sur la décision qu'il sera appelé à prendre. Son choix ou sa décision peut se faire indépendamment de toute influence extérieure, mais en fonction des désirs personnels du sujet individu.

**Tableau N° 19 : Répartition de la population en fonction de l'avis des élèves sur leur capacité à faire des concours**

Capacité à des concours	Effectif	Pourcentage
Oui	59	39%
Non	91	61%
Total	150	100%

À la lecture de ce tableau, on se rend compte que 91 élèves disent ne pas pouvoir faire un concours après l'obtention du BEPC. Cette situation peut s'expliquer par le fait que, dès l'obtention du BEPC, l'élève quitte le premier cycle du secondaire pour accéder à l'enseignement supérieur, certains abandonnent l'école, à la recherche d'un emploi et d'autres continueront certainement les études. Le désir pour ces élèves de trouver du travail est relatif à notre environnement qui n'offre pas les conditions devant favoriser les conditions de vie. Le fait de trouver le travail constitue une source de ravitaillement pour la famille. Mais, le niveau de la classe de Troisième est n'est pas assez élevé pour permettre aux élèves de trouver un

travail décent. En conséquence, la majorité des élèves affirment ne pas vouloir quitter l'école après le BEPC.

**Tableau N° 20 : Répartition de la population en fonction de l'avis des élèves sur la volonté parentale**

<b>Volonté parentale</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Oui</b>	79	53%
<b>Non</b>	71	47%
<b>Total</b>	150	100%

Ce tableau, montre que 79 élèves affirment qu'ils feront la volonté des parents après le BEPC. Le parent est donc la seule personne qui prend les décisions, c'est à lui de décider à la suite de son examen des activités intellectuelles que suivra son enfant. C'est lui qui détermine si l'enfant continuera ses activités ou pas. L'enfant qui est toujours dépendant des parents ne peut que faire leur volonté. Le parent qui a pour intention de faciliter l'intégration socioprofessionnelle de l'enfant à travers son soutien scolaire et social est la dernière personne qui détient la décision finale. L'acquisition du travail pour l'enfant permettra à ce dernier de libérer la famille et de lui apporter son aide.

**Tableau N° 21 : Répartition de la population en fonction de l'avis des élèves sur leur capacité de mise à profit des séances d'orientation conseil**

<b>Mettre à profit les séances d'orientation conseils</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Oui</b>	52	35%
<b>Non</b>	98	65%
<b>Total</b>	150	100%

Ce tableau révèle que 65% d'élèves soutiennent que le point de vue du conseiller de d'orientation importe peu dans le choix de l'orientation des élèves dans les filières après le secondaire. Dans le contexte camerounais, les parents jouent le rôle de conseiller d'orientation. Ils se chargent d'orienter leurs enfants. La plupart d'entre eux ont le souci de transférer leurs compétences manquées à leurs enfants. Ils se proposent donc de choisir pour eux des filières porteuses. De même, il est important de noter que la fonction et même les

missions du conseiller d'orientation sont encore mal connues dans notre environnement social, d'où la nécessité de vulgariser de ce corps de métier.

#### 4.1.4- Présentation de résultats de l'hypothèse 3

**Tableau N° 22 : Répartition de la population en fonction de l'avis des élèves sur leur choix de filière**

<b>Choix personnel de la filière</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Oui</b>	49	33%
<b>Non</b>	101	67%
<b>Total</b>	150	100%

Au regard de ce tableau, on se rend compte que 101 élèves affirment que le choix des filières ne dépend pas d'eux. La raison en est que la fin du premier cycle est marquée par l'obtention du BEPC. Elle marque également le début du second cycle. L'accès à ce cycle nécessite au préalable le choix d'une filière de formation qui doit être soit scientifique soit littéraire. Le choix de l'orientation scolaire à ce niveau connaît plusieurs sources d'influence. Il s'agit de l'influence parentale, de l'influence du conseiller d'orientation et de l'influence personnelle de l'élève qui est fonction de ses aspirations propres. Et l'immaturation de l'enfant l'élève fait en sorte qu'il préfère le plus souvent suivre l'orientation parentale.

**Tableau N° 23 : Répartition de la population en fonction l'avis des élèves sur leurs performances**

<b>Performance personnelle</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Oui</b>	78	52%
<b>Non</b>	72	48%
<b>Total</b>	150	100%

Ce tableau révèle que 78 élèves, soit 52 % de la population, affirment que le choix des filières se fait sur la base des performances scolaires. Les performances des élèves sont les éléments sur lesquels la plupart des personnes se basent pour déterminer le choix des filières. C'est la raison pour laquelle la plupart des élèves affirment que les performances scolaires vont déterminer leur orientation pour la suite de la formation.



**Tableau N° 24 : Répartition de la population en fonction de l'avis des élèves sur le choix des filières faciles à l'emploi**

<b>Filière facile à l'emploi</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Oui</b>	97	65%
<b>Non</b>	53	35%
<b>Total</b>	150	100%

Ce tableau révèle que 97 élèves affirment que le choix de filière se fait en fonction de la facilité qu'elle offre pour trouver un emploi. Le choix de la filière ne se fait pas de façon fortuite, les personnes qui choisissent une filière précise souhaiteraient que celle-ci puisse leur être d'une certaine utilité. Il n'est donc pas possible de choisir une filière qui ne va pas à terme nous permettre de nous épanouir sur le plan professionnel. La priorité dans le choix des filières va donc renvoyer favoriser une insertion sociale facile. C'est pour cette raison que les élèves affirment majoritairement qu'ils préfèrent plus choisir les filières qui ne prédisposent à l'acquisition d'un emploi.

**Tableau N° 25 : Répartition de la population en fonction de l'avis des élèves sur le choix de la meilleure filière**

<b>Meilleure filière</b>	<b>Effectif</b>	<b>Pourcentage</b>
<b>Oui</b>	89	59%
<b>Non</b>	61	41%
<b>Total</b>	150	100%

Ce tableau révèle que 89 élèves pensent que le choix d'une filière se fait en fonction de celle qui est considérée dans l'environnement sociale comme meilleur. Le choix d'une filière peut aussi se faire en fonction de la valeur sociale qui est accordée à la dite filière. Pour la société ; il y a des filières dominante, ce sont celle-là qui ont le plus valorisées. Ainsi, pour certain élève il est important de s'orienter vers ces filières qui induisent un certain prestige. Chaque filière prédispose à la pratique d'un métier précis. Certaines valeurs sont attribuées aux personnes qui exercent ces métiers, et ils sont perçus comme supérieur aux autres. C'est pour cette raison qu'on peut se rendre compte que la plupart des élève affirme que s'orienter vers des filières qui donne la possibilité d'exercer les métiers dit meilleur.

## 4.2 – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE L'ANALYSE INFÉRENTIELLE

### 4.2.1- Analyse de l'hypothèse 1

**HR<sub>1</sub>: La personne de l'élève influence significativement sa motivation à suivre les séances d'orientation-conseil.**

Pour tester cette hypothèse, nous allons utiliser la corrélation de Pearson puisque les variables sont continues.

**Tableau N° 26 : Présentation de la moyenne, de l'écart-type et de l'effectif de la variable personne**

	<b>Moyenne</b>	<b>Écart-type</b>	<b>N</b>
<b>Personne</b>	1.8133	0.98571	150
<b>Motivation</b>	1.1477	0.35595	150

Au regard du tableau N° 26, nous nous rendons compte que la moyenne de la variable personne est plus grande, elle est de 1.8133 et celle de la motivation des élèves à réussir qui est de 1.1477

**Tableau N° 27 : Corrélation entre la variable personne et sa motivation**

		<b>Motivation</b>	<b>Perception de la compétence</b>
<b>Motivation</b>	Pearson corrélation	1	0,249 (**)
	Sig. (bilatéral)	.	0,000
	N	150	150
<b>Perception de la compétence</b>	Pearson Corrélation	0,249 (**)	1
	Sig. (bilatéral)	0,000	.
	N	150	150

Sig : Significatif

\*\* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral)

$$\left. \begin{array}{l} r_{xyca} = 0,249 \\ N = 150 \\ ddl = 148 \\ \alpha = 0,05 \end{array} \right\} r_{xylu} 0,1638$$

Le tableau N° 27 montre qu'il existe une corrélation entre les caractéristiques de la personne et la motivation à suivre les séances d'orientation conseil. Cette corrélation est significative à 0,000. Elle est donc plus petite que la valeur critique qui est de 0,05 niveau de signification. Ceci montre que la corrélation est significative et implique qu'il existe une relation entre les caractéristiques de la personne et la motivation des élèves à réussir. Autrement dit, la personne de l'élève influence significativement sa motivation à suivre les séances d'orientation conseil.  $r_{xyca}^2 = (0,249)^2$ .

#### 4.2.2- Analyse de l'hypothèse 2

**HR<sub>2</sub> : Le comportement de l'élève influence sa motivation à suivre les séances d'orientation-conseil.**

Cette hypothèse sera testée à l'aide du test « t de Student ». Dans le tableau qui va suivre, nous allons présenter les effectifs, la moyenne, l'écart-type et de l'erreur standard de la motivation.

**Tableau N° 28 : Présentation, de la moyenne, l'écart-type, de l'erreur standard, des effectifs et comparaison des moyennes de la variable motivation sous HR<sub>2</sub>**

	Comportement	N	Moyenne	Écart-type	Erreur standard moyenne	t	sig
Motivation	Oui	91	1,83	0,44245	0,03637	3,135	0,021
	Non	59	1,11	1.46239	0.11980		

Au regard du tableau N° 28, nous nous rendons compte que la moyenne des élèves qui affirment toujours faire comme les autres est plus grande (1,83) que la moyenne de ceux pour qui l'avis des autres ne compte pas lors de leur prise de décision. Elle est de 1,11. Ce tableau

révèle également que la valeur calculée du t de Student pour établir la comparaison de ces moyennes montre que cette valeur significative est sig.= 0,021 ; elle est plus petite que la valeur significative critique qui est 0,05. La valeur calculée est plus grande (soit t cal = 3,135) que la valeur critique de t qui est de 1,962. À la suite de ce résultat, nous pouvons dire que l'hypothèse alternative est confirmée et conclure qu'il existe un lien significatif entre le comportement de l'élève et la motivation des élèves à suivre les cours d'orientation-conseil.

#### 4.2.3- Analyse de l'hypothèse 3

**HR<sub>3</sub> : L'environnement de l'élève influence sa motivation à suivre les séances d'orientation-conseil.**

Cette hypothèse sera également testée à l'aide du "t de Student". Dans le tableau qui va suivre, nous allons présenter les effectifs, la moyenne, l'écart-type et de l'erreur standard de la motivation.

**Tableau N° 29 : Présentation, de la moyenne, l'écart-type, de l'erreur standard, des effectifs et comparaison des moyennes de la variable motivation sous HR<sub>3</sub>**

	Environnement	N	Moyenne	Écart-type	Erreur standard moyenne	t	sig
<b>Motivation</b>	Oui	88	2,5705	1,46239	0,11980	12,135	0,000
	Non	62	1,1386	0,58017	0,04769		

Au regard du tableau N° 29, nous nous rendons compte que la moyenne des élèves qui affirment qu'ils choisiront eux-mêmes leur filière est plus grande (2,57) que la moyenne de ceux qui disent que l'avis des autres personnes ne compte pas lors de leur prise de décision ; elle est de 1,13. Ce tableau révèle également que la valeur calculée du "t de Student" pour établir la comparaison de ces moyennes montre que cette valeur significative est sig.= 0,000 ; elle est plus petite que la valeur significative critique qui est 0,05. La valeur calculée est plus grande (soit t cal=12,135) que la valeur critique de t qui est de 1,962. À la suite de ces résultats, nous pouvons dire que l'hypothèse alternative est confirmée. On peut donc conclure qu'il existe un lien significatif entre le point de vue des camarades et la motivation des élèves à réussir.

## **Conclusion**

D'après la présentation des résultats ayant fait l'objet de ce chapitre, il ressort que les facteurs sociocognitifs déterminent de façon significative le degré de motivation des élèves vis-à-vis des séances d'orientation conseil. Nous passons à présent à l'interprétation de ces résultats sur la base de notre armature théorique, et aux discussions. L'objectif est de donner les implications théoriques de nos résultats qui constituent la finalité de notre recherche.

## **CHAPITRE V : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSIONS ET IMPLICATIONS THÉORIQUES ET PROFESSIONNELLES**

### **Introduction**

Au regard des résultats obtenus après l'analyse exploratoire, il est question pour nous, à présent, de les interpréter au regard de notre théorie explicative et de la revue de la littérature sur notre thème. Il s'agit de commenter ou de fournir des explications relatives au thème que nous développons. Cette phase d'interprétation nous aidera non seulement à tirer des conclusions et à faire des inférences sur les résultats obtenus par rapport à nos objectifs et hypothèses de départ, mais aussi à faire des suggestions dans le sens d'une meilleure prise en compte de l'orientation conseil au niveau de l'enseignement secondaire par les élèves qui sont les principaux acteurs de l'éducation.

### **5.1- INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSIONS**

Dans le souci de faire un compte-rendu du rôle que joue le chef d'établissement scolaire dans le degré d'implication des enseignants au travail, nous allons procéder à une interprétation détaillée des résultats obtenus après vérification des hypothèses.

#### **5.1.1- Interprétation et discussion des résultats de HR<sub>1</sub>**

Après analyse des données relatives l'hypothèse 1 qui stipule que la personne de l'élève influence significativement sa motivation à réussir, nous avons confirmé qu'il existe effectivement une corrélation entre la variable personne et la motivation des élèves à suivre les séances d'orientation-conseil car le  $r_{xy\text{cal}}^2 = (0,249)^2$  est plus grand que le  $r_{xy\text{lu}} = 0,1638$ . Il est important tout de même de mentionner que cette corrélation bien que faible est positive. Ce qui nous amène à dire que la variable personne est faiblement corrélée à la motivation de l'élève à réussir. Nous pouvons expliquer cette situation par le fait que face à une situation l'individu est influencé par plusieurs sources d'informations qui vont d'une manière ou d'une autre influencer sa prise de décision. Mais ne perdons pas cependant de vue le fait que lorsqu'une personne est convaincue de sa capacité à réaliser une activité, elle va développer les stratégies qui vont lui permettre de la réaliser. Son engagement ou même son degré

d'implication est fonction de sa capacité à pouvoir le faire et plus précisément à la valeur qu'il accorde à cette activité. La théorie sociale cognitive de Bandura fait intervenir l'idée selon laquelle les processus de pensée de l'homme sont au cœur de la personnalité. Ainsi, ce sont les processus cognitifs qui sont les premiers médiateurs du comportement. L'important apport de la cognition implique que la pensée est une force active qui construit la réalité de chacun d'entre nous, sélectionnant l'information, et choisissant des comportements sur la base des attentes et des valeurs.

De même, pour Bandura (1986), les facteurs internes à la personne concernent les événements vécus aux plans cognitif, affectif, biologique et leurs perceptions par le sujet ; en particulier les perceptions personnelles d'efficacité (ou de compétence), les buts cognitifs, le type d'analyse et les réactions affectives vis-à-vis de soi-même déterminant l'engagement de l'individu. Parlant d'efficacité personnelle, il prône l'idée selon laquelle plus l'élève aura confiance en sa capacité à exécuter les tâches scolaires, plus il s'orientera vers des activités qu'il perçoit comme celles devant favoriser la réalisation des défis personnels. D'où un intérêt spécial à porter aux séances d'orientation-conseil. Il ne sera motivé à suivre ces séances que si et seulement si il se les représente comme facteur incontournable de son intégration sociale.

Cependant, précisons que la personne n'est pas une unicité qui se manifeste sans l'influence de certains facteurs. Faisant partie d'un environnement social bien défini, la valeur accordée à une activité par la personne sera forcément influencée par les valeurs qui lui sont transmises par cet environnement. S'agissant des sources pouvant encourager les élèves à participer aux séances d'orientation conseil, Bandura a cité la famille qui devra, dans ses missions, encourager leur enfant à relever de nouveaux défis en mettant en évidence la valeur primordiale de cette activité académique. Il a également considéré la relation être/pair comme une autre source d'influence qui va orienter l'intérêt de l'élève à suivre les séances d'orientation-conseil. Comme troisième source, Bandura fait allusion à l'école elle-même qui devra organiser l'environnement scolaire et l'apprentissage de manière à faire émerger des «mastery experiences ».

La cognition concerne le fonctionnement mental. Bandura met l'accent sur ce concept tout en valorisant le fait que selon la manière dont l'individu traite l'information, il y aura une influence sur le comportement. En effet, les facteurs cognitifs dans la théorie de l'apprentissage social reposent sur la capacité de l'individu observateur à apprendre, à

comprendre la ou les situations, et à formuler les attentes liées à la probabilité d'atteindre ces buts et ainsi anticiper sur les conséquences potentielles.

### **5.1.2- Interprétation et discussion des résultats de HR<sub>2</sub>**

L'hypothèse 2 a été analysée à l'aide du "t de Student" et révèle que la valeur du "t cal" est de 3,135. Elle est supérieure à celle du "t lu" qui est de 1.962. Ce qui conduit à conclure que la variable comportement influence la motivation des élèves du secondaire à suivre les séances d'orientation-conseil. Notre comportement dépend de plusieurs facteurs. Outre notre éducation, notre évolution au sein de notre famille, nous portons des schémas comportementaux qui viennent de notre enfance, de notre vie intra-utérine, du jour de notre conception et de nos ancêtres. Ils peuvent être conscients, à moitié conscients ou totalement inconscients. Ainsi, le fonctionnement de l'individu en société est déterminé par une certaine logique sociale élaborée par la société, qu'il est tenu de suivre pour satisfaire ses propres besoins et ceux de la société. Les déterminants du comportement tels que perçus par Bandura, décrivent les patterns d'actions effectivement réalisées et les schémas comportementaux. L'environnement dicte les conduites de l'individu, élabore les canevas d'actions à adopter par celui-ci afin de permettre son intégration et son adaptation. Cette adaptation de l'individu à son environnement, dit Bandura (1997), est « enracinée dans des systèmes sociaux ». Les sujets sont donc à la fois les produits et les producteurs de la structure sociale, qui est elle-même vue comme à la fois un produit et une cause de l'action individuelle. Les contraintes structurales et les nécessités sociales prédéterminent un champ de possibles, mais elles n'ordonnent jamais, excepté dans les sociétés totalitaires, le comportement des individus. À l'intérieur du système de rôles pré-ordonné par la structure sociale, il reste des « possibilités de variations multiples dans l'interprétation, l'application, l'adoption, le détournement ou l'opposition active aux injonctions de l'environnement. » (Bandura, 1997)

Le comportement d'un individu peut donc dépendre de deux éléments principaux : sa personnalité et les contraintes de la situation dans laquelle se situe l'action. Face à un comportement donné, on fait souvent l'hypothèse que c'est la personnalité de l'individu qui est en cause, alors que bien souvent sa réaction provient pour l'essentiel des forces de la situation elle-même. Pour être capable de l'éviter, de faire la part des choses entre la responsabilité de chacun et celle de la situation dans laquelle les personnes sont placées, il faut avant tout comprendre comment un individu donné se construit en tant que personne à



l'identité composite, responsable de ses actes, sujet en même temps qu'objet de l'organisation, percevant le monde et les autres d'une façon particulière.

### **5.1.3- Interprétation et discussion des résultats de HR<sub>3</sub>**

L'hypothèse 3 a été analysée à l'aide du "t de Student" et révèle que la valeur du "t cal" est de 12,135. Elle est supérieure à celle du "t lu" qui est de 1,962. Ce qui nous amène à conclure que l'environnement influence la motivation des élèves du secondaire à suivre les séances d'orientation-conseil. L'environnement doit être perçu comme l'ensemble des éléments qui constituent le voisinage d'un être vivant ou d'un groupe humain, animal ou végétal, et qui sont susceptibles d'interagir avec lui directement ou indirectement. Cet environnement peut être social ou organisationnel. La notion même d'environnement peut être spécifiée selon qu'il s'agit d'environnement imposé, choisi ou construit. [Bandura (1999) citée par Carré (2003)].

➤ S'agissant de l'environnement imposé, l'individu n'a pas ou peu de prise sur les situations. Cet environnement met en exergue les situations dans lesquelles la personne n'a pas de pouvoir d'action. Cet environnement comme son nom l'indique fait de l'homme un spectateur de la réalité sociale, c'est lui qui pense à la place de l'individu. Les séances d'orientation sont une activité scolaire mise sur pied par le système éducatif et imposées aux élèves dans les établissements scolaires. Pour Bandura, l'environnement social et organisationnel a des contraintes qu'il impose, à travers les stimulations offertes. Dans cette même optique, Viau (1999) souligne que la classe elle-même, comme milieu de vie où évoluent les élèves, joue un rôle dans la détermination de la dynamique motivationnelle des élèves. Nous comprenons pourquoi dans le cadre de cette étude, lorsque les parents choisissent une filière pour leurs enfants ils ne leur donnent aucune possibilité d'y renoncer. Le plus souvent, ils font ce choix sans tenir compte des compétences de l'élève, encore moins de leur volonté à suivre la filière. Leur action est souvent guidée par leur désir de faire de leurs enfants des personnes qui seront socialement importantes.

➤ L'environnement choisi représente celui dans lequel l'individu a la possibilité de prendre des décisions. Le choix d'une activité se fait en fonction de la valeur qui lui est accordée. La perception de la valeur d'une activité est donc le jugement que l'élève porte sur l'intérêt ou l'utilité d'une activité en fonction des buts qu'il poursuit (Viau et Louis, 1997). Ce

désir personnel détermine assez souvent le comportement des individus qui ne veulent pas s'arrimer à l'environnement social qui leur propose des choix dont ils ne trouvent aucun intérêt. Nous pouvons donc comprendre par-là que l'engagement à suivre les cours d'orientation conseil se fait ressentir quand l'élève lui-même perçoit l'importance que cette activité académique a sur son évolution scolaire. À ce moment, c'est l'élève lui-même qui décide de s'engager dans cette activité. Cette activité académique va l'aider certainement à choisir lui-même une filière en fonction de ses désirs personnels, et surtout de ses compétences.

➤ Pour ce qui est de l'environnement construit, l'individu reste dans la continuité de ses actions. Durant sa formation académique, l'élève prépare son insertion dans le milieu socioprofessionnel qui l'accueillera après sa formation scolaire. Il est impératif pour lui de créer des conditions environnementales qui vont l'aider à faire face à cette situation qui s'imposera à lui le moment venu. Ce continuum qui existe entre formation académique et l'insertion professionnelle constitue un élément important pouvant le motiver à suivre les cours d'orientation conseil dont l'importance n'est plus à démontrer. Vue sous cet angle, cette l'influence de l'environnement sur les comportements reste essentielle. L'individu est constamment en interaction avec son environnement. Cette interaction de l'individu avec son environnement se fait ressentir dans ses dimensions physiques et sociales. L'environnement physique renvoyant à tout ce qui entoure l'homme, et l'environnement social qui va au-delà du visible pour intégrer les lois, normes et valeurs qui facilitent les interactions sociales. Nous pouvons ainsi dire que l'environnement, et plus précisément l'environnement social, est constitué d'un ensemble d'éléments susceptibles de stimuler le comportement de l'élève. Son engagement à suivre les séances d'orientation conseil est dû au fait que l'environnement social considère cette activité comme importante et pouvant résoudre le problème d'insertion ou bien d'intégration sociale.

## **5.2 - IMPLICATIONS THÉORIQUES ET PROFESSIONNELLES ET SUGGESTIONS**

Notre étude qui visait à vérifier s'il existe un lien significatif entre les facteurs sociocognitifs et le degré de motivation des élèves à suivre les séances d'orientation conseil a vu toutes ses hypothèses de recherche confirmées. Ces résultats impliquent que :

- les facteurs relatifs à la personne, c'est-à-dire les événements vécus aux plans cognitif, affectif, biologique et leurs perceptions par le sujet ; en particulier les conceptions d'efficacité ou de compétence, les buts cognitifs, le type d'analyse et les réactions affectives vis-à-vis de soi-même influencent le degré de motivation de l'élève à suivre les séances d'orientation conseil ;
- les déterminants du comportement, c'est-à-dire les patterns d'action effectivement réalisée et les schémas comportementaux déterminent chez l'élève son degré de motivation vis à vis les séances d'orientation conseil ;
- les déterminants environnementaux qui représentent les propriétés de l'environnement social et organisationnel, les contraintes qu'il impose, les stimulations qu'il offre et les réactions qu'il entraîne sur les comportements ont un impact sur l'intérêt des élèves pour les séances d'orientation conseil ;

Au terme des analyses faites sur les facteurs sociocognitifs et la motivation des élèves à suivre les séances d'orientation conseil, à la lumière des résultats obtenus, il convient de faire des suggestions aux parents, aux autorités en charge de l'éducation, aux conseillers d'orientation et à la communauté éducative.

- **Aux parents**

En tant que premier acteur dans le processus d'orientation de leurs enfants, les parents sont ceux qui en premier nous aideraient à amener leur progéniture à être motivée dans les apprentissages. Pour ce faire, ils ne doivent pas perdre de vue le rôle que joue la famille sur les perceptions que l'enfant a de lui-même et aussi sur son comportement. C'est pourquoi ils doivent être en parfaite collaboration avec tous les membres de l'institution, en particulier les conseillers d'orientation dont le rôle est de faciliter l'adaptation de leurs enfants dans le milieu qu'est l'école. Les parents devraient stimuler leurs enfants, les amener à relever de nouveaux défis à l'école. Ils peuvent de temps en temps se rapprocher du service d'orientation pour s'enquérir de la situation scolaire de leurs enfants, de leurs difficultés scolaires, assister aux causeries éducatives organisées, suivre également leurs enfants à la maison, dialoguer avec eux sur l'importance de l'activité académique qu'est l'orientation conseil pour leur avenir, pour leur insertion dans la vie active.

- **Aux Conseillers d'Orientation**

Les conseillers d'orientation sont de plus en plus interpellés parce qu'ils sont un maillon essentiel de la réussite éducative. Pris comme tel, ils sont appelés à faire encore plus preuve de professionnalisme et sont amenés à jouer un rôle d'accompagnateur psychologique tout au long de l'activité d'apprentissage afin d'aider l'élève à mieux comprendre les interactions susceptibles d'exister entre son environnement, son comportement, ses perceptions propres et sa motivation à suivre les cours. Le conseiller d'orientation doit créer un climat favorable à l'apprentissage, un espace-boussole pour l'apprenant, c'est-à-dire qu'il doit permettre à l'élève à apprendre à se connaître, à connaître son environnement et son comportement. Dès lors, le conseiller d'orientation, au-delà des missions d'accompagnement, de formation et d'information qui lui sont assignées, devrait de prime abord cerner l'élève en face de lui, chercher à comprendre si celui-ci est disposé à suivre les séances ou pas. Est-il motivé ? Si non pourquoi ? Le conseiller d'orientation doit susciter de l'intérêt chez l'élève qui le suit.

- **Aux autorités en charge de l'éducation**

Ayant déjà fait preuve de volonté d'une éducation de qualité et d'efficacité à travers de nombreux textes et documents de stratégie ; le tout n'est pas de s'arrêter en si bon chemin, mais de contrôler la mise en pratique de toutes les dispositions qui ont été prises et surtout d'atteindre les objectifs fixés par les résolutions et projections entreprises. Pour ce qui est de la problématique de la motivation des élèves à suivre les séances d'orientation conseil, il faudrait penser à une éventuelle forme d'évaluation des acquis en orientation conseil car comme nous l'avons montré dans ce travail, l'élève choisit de suivre une activité en fonction de la valeur accordée à cette activité et de la perception de la tâche.

Un effort important devrait également être consenti par le Gouvernement et les structures techniques pour informer et sensibiliser les populations, notamment sur les missions des services d'orientation car les résultats montrent que certains parents et même certains élèves sous-estiment ou ignorent même leur existence.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

L'objectif principal de cette étude était d'examiner le lien de causalité susceptible d'exister entre les facteurs sociocognitifs et la motivation des élèves à suivre les séances d'orientation-conseil dispensées en classe. Ceci dans le but de faire ressortir le rôle que jouent l'environnement, la personnalité et le comportement des élèves sur leur motivation à l'école. L'étude est partie de la question suivante : y a-t-il un lien significatif entre les facteurs sociocognitifs et la motivation des élèves pour les séances d'orientation-conseil ? Cette question a permis de formuler l'hypothèse générale à savoir : les facteurs sociocognitifs influencent significativement la motivation des élèves pour les séances d'orientation. L'opérationnalisation de cette hypothèse a abouti à trois hypothèses de recherche :

**HR<sub>1</sub>** : L'environnement des élèves influence de manière significative leur de motivation pour les séances d'orientation-conseil.

**HR<sub>2</sub>** : La personnalité des élèves a une influence sur leur motivation pour les séances d'orientation-conseil.

**HR<sub>3</sub>** : Le comportement des élèves détermine de manière significative leur motivation pour les séances d'orientation-conseil.

Dans le cadre des investigations, un questionnaire adressé aux élèves a permis de collecter des données au Lycée de Nsam-Efoulan, dans l'arrondissement de Yaoundé III. Les données ainsi recueillies ont été analysées par le biais de la statistique descriptive et de la statistique inférentielle. Au terme de cette analyse grâce au t de Student et à la corrélation de Pearson, toutes les hypothèses de recherche ont été confirmées. Il ressort de cette investigation que les facteurs sociocognitifs ont une influence sur la motivation des élèves et en sont les premiers médiateurs. Ainsi les caractéristiques de la personne, les perceptions qu'il a de lui, son comportement qui résulte des schèmes comportementaux (société), et son environnement exercent sur lui une pression, lui impose des normes dominantes en matière d'attitude et de comportement.

Cependant les investigations montrent que certains élèves, malgré l'influence de l'environnement, de leur comportement et de leur perception n'étaient pas très motivés. Cette remarque permet d'affirmer que les facteurs sociocognitifs ne sauraient être la seule cause du

manque de motivation observé chez les élèves. Ces facteurs ne constituent alors que l'une des nombreuses explications au problème de la motivation des élèves pour les séances d'orientation-conseil.

À travers le paragraphe précédent, nous voulons souligner le fait que nous ne prétendons pas avoir exploré toutes les voies susceptibles de déterminer la motivation des élèves. Nous pensons qu'il existe bien d'autres facteurs pouvant intervenir et constituer des pistes pour des recherches futures.

De plus en plus, les idées des auteurs en éducation convergent vers l'idée selon laquelle l'école n'a pas exclusivement pour finalité de produire des hommes doués de savoir, de savoir-faire et aptes de la sorte à poursuivre des études supérieures ou à s'insérer dans la vie professionnelle : ce serait une approche unilatérale de rentabilité. L'école doit aussi favoriser l'épanouissement personnel des élèves et les aider à s'impliquer pleinement dans tous les exercices académiques à l'instar de l'orientation-conseil

La réalisation de cette étude a été confrontée à un certain nombre de difficultés qui n'ont quelques fois pas permis la satisfaction des aspirations. Nous faisons ici référence aux contraintes de temps car nous devrions en début d'année, suivre les cours, préparer les examens et faire nos recherches parallèlement. Dans le même ordre d'idées, nous devrions effectuer notre stage pratique après les examens tout en continuant la rédaction du mémoire et la rareté des livres portant sur la problématique des facteurs sociocognitifs a rendu difficile la rédaction de la revue de la littérature.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amin, M. E. (2005). *Social Science Research: Conception, Methodology and Analysis*. Kampala : Makerere University Printery.
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Montréal : CEC.
- Akoun, A. et Ansart, P. (1999). *Dictionnaire de la psychologie*. Paris : Robert seuil.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. New York: Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Beaud, M. (2003). *L'Art de la thèse*. Paris : La découverte.
- Carré, Ph. (2010). Préface In : *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bandura, Editions de Boeck, 1<sup>ère</sup> édition : 2007, 2<sup>e</sup> édition : 2010. VI.
- Chouinard, R., Plouffe, C. et Archambault, J. (2006). « Soutien à la motivation scolaire ». In : L. Massé, N. Desbiens & C. Lanaris (Éds), *Les troubles du comportement à l'école : évaluation, prévention et intervention*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, pp. 261-279.
- Collectif (2000). *Dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse.
- De Landshere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.
- De Landshere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris : PUF, Collection "Premier Cycle".
- Doron, R. (1991). *Dictionnaire de Psychologie*. Paris : PUF.
- François, P-H. et Botteman, A. E. (2000). « Théorie sociale cognitive de Bandura et bilan de compétences : applications, recherches et perspectives critiques ». In *Carriérologie* p. 520-544.
- Galand, B. (2006). « La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 155 | avril-juin 2006, mis en ligne le 21 septembre 2010, consulté le 25 avril 2016. URL: <http://rfp.revues.org/59>
- Grawitz, M. (2001). *Méthodes en sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Grawitz, M. (2000). *Lexique des sciences sociales*. (éd.), Paris : Dalloz.
- Guerrin, B. (2012). « Albert Bandura et son œuvre. », *Recherche en soins infirmiers* 1/2012 (N°108), p. 106-116  
URL: [www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2012-1-page-106.htm](http://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2012-1-page-106.htm).

- Huart, T. (2001). « Un éclairage théorique sur la motivation scolaire : un concept éclaté en multiples facettes ». In : *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, Université de Liège, pp. 7-8.
- Lacroix, M.E. et Potvin, P. (2008). « La Motivation scolaire ». Université du Québec à Trois-Rivières.
- Le Petit Larousse de la psychologie*, 2005.
- Lévy-Leboyer, C. (2006). *La Motivation au travail : modèles et stratégies* (3<sup>e</sup>ed). Paris : EYROLLES Editions d'Organisation.
- Loi n° 98/004 du 14 Avril 1998 portant orientation de l'Education au Cameroun
- Louart, P. (2002). « Maslow et Herzberg, les théories du contenu motivationnel », in *Claree* : IAE-USTL.
- MINEDUC (2001). Circulaire n° 06/B1/1464/MINEDUC/CAB du 19 février 2001 portant missions du conseiller d'orientation.
- MINEDUC (2001). Circulaire n° 07/B1/ 1464 / MINEDUC/CAB du 19 Février 2001 précisant les principes, les mécanismes de fonctionnement et les procédures d'orientation et de conseil des élèves.
- MINEDUC (2001). Arrêté n° 67/B1/1464/MINEDUC/CAB du 19 Février 2001 portant définition des missions, des ressources et de la gestion du Conseiller d'Orientation au sein d'un établissement scolaire.
- MINESEC (2009). *Cahier de charges du conseiller d'orientation au Cameroun*. Yaoundé : Imprimerie Nationale.
- Mucchielli, R. (1981). *Les Motivations*, Paris : PUF.
- Nuttin, J. (1996). *Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action*. Paris : PUF.
- Okene, R. (2009). *Défis et perspectives de l'orientation conseil au Cameroun*. Yaoundé : L'Harmattan.
- Raynal, F. et Reunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés ; apprentissages, formation et psychologie cognitive*. Paris : ESF.
- Sillamy, N. (1999). *Dictionnaire de Psychologie*. Paris : Larousse
- Viau, R. (1994). *La Motivation en contexte scolaire*. Québec : Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Viau, R. (1997). *La Motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck & Larcier (2<sup>nd</sup>e éd. ; 1<sup>er</sup>e éd. 1994).
- Viau, R. (1999). « Pour une catégorisation des facteurs environnementaux qui influencent la motivation des élèves en contexte scolaire ». *Apprentissage et socialisation*, 19 (2), pp. 65-79.



## **ANNEXES**

## Annexe N°1 : Questionnaire adressé aux élèves

Le questionnaire que nous vous administrons porte sur : « *les facteurs sociocognitifs et motivation de l'élève vis à vis des séances d'orientation conseils* » en vous rassurant du fait que ce travail est d'ordre académique, nous vous prions de bien vouloir répondre clairement aux questions qui vous sont posées. Votre sincère participation à cette recherche nous sera d'une grande utilité et contribuera très certainement au progrès de la science.

### I) Identification du répondant

- 1- Sexe :            1 masculin             2 féminin
- 2- âge : \_\_\_\_\_
- 5- Quel est le statut socio-économique de votre famille ?  
1 famille pauvre     2 famille moyenne     3 famille aisée
- 6- type de famille :            1 monogamique     2 polygamique     3 monoparentale
- 7-Quelle est la profession de votre père ?.....
- 8- Quelle est la profession de votre mère ?.....
- 9- Quelle est votre religion d'appartenance ?    1 catholique     2 protestant   
                          3 pentecôtistes     4 musulmans                     5 autres précisez .....

### II) Question relatives à la personne

S'il vous plaît, soyez attentif à vous décrire vous-même tel que vous êtes réellement et non pas tel que vous aimeriez être. Les modalités de réponse sont les suivantes :

1= tout à fait en désaccord, 2= un peu en désaccord, 3 = d'accord, 4 = Tout à fait d'accord

Questions	1	2	3	4
1 - Quand je fais des projets, je suis certain de pouvoir les mettre à exécution.				
2 - Un de mes problèmes est que je ne peux pas me mettre au travail lorsqu'il faudrait.				
3 - Si je n'arrive pas à faire quelque chose du premier coup, je continue d'essayer jusqu'à ce que j'y arrive.				
4 - Il m'est difficile de me faire de nouveaux amis.				
5 - Quand j'établis des objectifs qui sont importants pour moi, il est rare que je les atteigne.				
6 - J'abandonne les choses avant de les avoir terminées.				
7 - Si j'aperçois quelqu'un que j'aimerais rencontrer, je vais vers cette personne plutôt que d'attendre qu'elle vienne vers moi.				
8 - J'évite de faire face aux difficultés.				
9 - Si quelque chose a l'air trop compliqué, je ne prends même pas la peine d'essayer.				
10 - Si je rencontre quelqu'un d'intéressant, mais avec qui il est très difficile de lier amitié, je vais vite arrêter tout effort de lier amitié avec cette personne.				
11- Quand j'ai quelque chose de désagréable à faire, je m'y colle jusqu'à ce que je l'ai complètement terminé.				
12 - Quand je décide de faire quelque chose, je m'y consacre immédiatement.				
13 - Quand j'essaie d'apprendre quelque chose de nouveau, j'abandonne très vite si				

je n'y arrive pas tout de suite.				
14 - Quand j'essaie de devenir ami avec quelqu'un, mais qu'au départ cette personne ne semble pas intéressée par moi, j'abandonne très facilement.				
15 - Quand des problèmes inattendus surviennent, j'arrive bien à y faire face.				
16 - Je n'arrive pas à me comporter comme je le voudrais lors de réunions sociales (fêtes, repas, apéritifs etc.).				
17 - J'ai confiance en moi.				
18 - Mes amis actuels, je les ai parce que c'est moi qui au départ ait fait l'effort de lier amitié.				
19 - J'abandonne facilement.				
20 - Il me semble que je suis capable de faire face à la plupart des problèmes qui surviennent dans ma vie.				
21 - Mes amis actuels, je les ai parce que j'ai des capacités à lier des amitiés.				

### III) questions relatives au comportement

Entourez votre choix de réponse :

- 1) je fais toujours comme je vois les gens de mon entourage faire. 1= oui ; 2= non
- 2) je fais toujours ce que j'ai vu mes parents faire. 1= oui ; 2= non
- 3) je définis personnellement ma façon de faire. 1 =oui, 2= non
- 4) après mon BEPC je vais faire des concours. 1 = oui ; 2= non
- 5) après mon BEPC je ferais ce que mes parents voudraient que je fasse. 1 = oui ; 2= non
- 6) après mon BEPC je mettrai à profit les séances d'orientation-conseil pour faire un choix personnel en fonction de mes aptitudes et de mes intérêts. 1 = oui ; 2= non

### VI) questions relatives à l'environnement

Entourez votre choix de réponse :

- 1) je choisirais personnellement la filière que je vais faire l'année prochaine. 1=oui ; 2 = non
- 2) Mes performances scolaires vont m'aider à faire mon choix de filière. 1= oui ; 2= non
- 3) Mes parents choisiront la filière que je ferais l'année prochaine. 1= oui ; 2= non
- 4) Je ferai la filière qui me permettra de trouver rapidement un travail. 1= oui ; 2= non
- 5) Je ferai la filière que tout le monde considère comme la meilleure. 1= oui ; 2= non
- 6) Le conseiller d'orientation m'aidera à choisir ma filière. 1= oui ; 2= non

### VI) Question relatives à la motivation à suivre les séances d'orientation-conseil

Modalités de réponses : 1= ne correspond pas, 2= correspond un peu, 3=correspond moyennement, 4 = correspond assez, 5 = correspond fortement.

Je suis intéressé par les séances d'orientation-conseil :

1. Parce que juste avec un baccalauréat, je ne pourrais pas me trouver un emploi assez payant. 1 2 3 4 5
2. Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses. 1 2 3 4 5
3. Parce que selon moi des études avancées vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie. 1 2 3 4 5
4. Pour les moments intenses que je vis lorsque je suis en train de communiquer mes propres idées aux autres. 1 2 3 4 5
5. Honnêtement je ne le sais pas ; j'ai vraiment l'impression de

- perdre mon temps aux études avancées. 1 2 3 4 5
6. Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études. 1 2 3 4 5
7. Pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire mieux que juste un baccalauréat. 1 2 3 4 5
8. Pour pouvoir décrocher un emploi plus prestigieux plus tard. 1 2 3 4 5
9. Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant. 1 2 3 4 5
10. Parce qu'éventuellement cela va me permettre d'aller sur le marché du travail dans un domaine que j'aime. 1 2 3 4 5
11. Pour le plaisir que je ressens à lire des auteurs intéressants. 1 2 3 4 5
12. J'ai déjà eu de bonnes raisons pour aller aux études avancées, mais maintenant je me demande si je devrais continuer à y aller. 1 2 3 4 5
13. Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis en train de me surpasser dans une de mes réalisations personnelles. 1 2 3 4 5
14. Parce que le fait de réussir aux études avancées me permet de me sentir importante à mes propres yeux. 1 2 3 4 5
15. Parce que je veux pouvoir faire "la belle vie" plus tard. 1 2 3 4 5
16. Pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent. 1 2 3 4 5
17. Parce que cela va m'aider à mieux choisir mon orientation de carrière. 1 2 3 4 5
18. Pour le plaisir que je ressens à me sentir complètement absorbée par ce que certains auteurs ont écrit. 1 2 3 4 5
19. Je ne parviens pas à voir pourquoi je fais des études avancées et franchement je m'en fous pas mal. 1 2 3 4 5
20. Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de réussir des activités académiques difficiles. 1 2 3 4 5
21. Pour me prouver que je suis une personne intelligente. 1 2 3 4 5
22. Pour avoir un meilleur salaire plus tard. 1 2 3 4 5
23. Parce que mes études me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent. 1 2 3 4 5
24. Parce que je crois que quelques années d'études supplémentaires vont augmenter ma compétence comme travailleur-se. 1 2 3 4 5
25. Parce que j'aime "tripper" en lisant sur différents sujets intéressants. 1 2 3 4 5
26. Je ne le sais pas; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais aux études avancées. 1 2 3 4 5
27. Parce que les études avancées me permettent de vivre de la satisfaction personnelle dans ma recherche de l'excellence dans mes études. 1 2 3 4 5
28. Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans les études 1 2 3 4 5
- Merci pour votre participation

## Annexe N°2 : 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) :

EKOBO OWONO CARINE

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 :

Facteurs sociocognitifs et motivation des élèves pour les séances d'orientation- Conseil.

Sous la direction de Pr FOZING Innocent.

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.

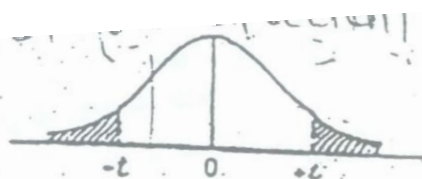
Fait à Yaoundé, le 11 FEB 02 2016

Le Chef de Département

Pierre FONKOUA

### Annexe N°3 : Table de distribution du t de Student

La table donne la probabilité  $\alpha$  pour que  $t$  égale ou dépasse, en valeur absolue, une valeur donnée, en fonction du nombre de degrés de liberté (d.d.l.).



d.d.l. \ $\alpha$	0,90	0,50	0,30	0,20	0,10	0,05	0,02	0,01	0,001
1	0,158	1,000	1,963	3,078	6,314	12,706	31,821	63,657	636,619
2	0,142	0,816	1,386	1,886	2,920	4,303	6,965	9,925	31,598
3	0,137	0,765	1,250	1,638	2,353	3,182	4,541	5,841	12,924
4	0,134	0,741	1,190	1,533	2,132	2,776	3,747	4,604	8,610
5	0,132	0,727	1,156	1,476	2,015	2,571	3,365	4,032	6,869
6	0,131	0,718	1,134	1,440	1,943	2,447	3,143	3,707	5,959
7	0,130	0,711	1,119	1,415	1,895	2,365	2,998	3,499	5,408
8	0,130	0,706	1,108	1,397	1,860	2,306	2,896	3,355	5,041
9	0,129	0,703	1,100	1,383	1,833	2,262	2,821	3,250	4,781
10	0,129	0,700	1,093	1,372	1,812	2,228	2,764	3,169	4,587
11	0,129	0,697	1,088	1,363	1,796	2,201	2,718	3,106	4,437
12	0,128	0,695	1,083	1,356	1,782	2,179	2,681	3,055	4,318
13	0,128	0,694	1,079	1,350	1,771	2,160	2,650	3,012	4,221
14	0,128	0,692	1,076	1,345	1,761	2,145	2,624	2,977	4,140
15	0,128	0,691	1,074	1,341	1,753	2,131	2,602	2,947	4,073
16	0,128	0,690	1,071	1,337	1,746	2,120	2,583	2,921	4,015
17	0,128	0,689	1,069	1,333	1,740	2,110	2,567	2,898	3,965
18	0,127	0,688	1,067	1,330	1,734	2,101	2,552	2,878	3,922
19	0,127	0,688	1,066	1,328	1,729	2,093	2,539	2,861	3,883
20	0,127	0,687	1,064	1,325	1,725	2,086	2,528	2,845	3,850
21	0,127	0,686	1,063	1,323	1,721	2,080	2,518	2,831	3,819
22	0,127	0,686	1,061	1,321	1,717	2,074	2,508	2,819	3,792
23	0,127	0,685	1,060	1,319	1,714	2,069	2,500	2,807	3,767
24	0,127	0,685	1,059	1,318	1,711	2,064	2,492	2,797	3,745
25	0,127	0,684	1,058	1,316	1,708	2,060	2,485	2,787	3,725
26	0,127	0,684	1,058	1,315	1,706	2,056	2,479	2,779	3,707
27	0,127	0,684	1,057	1,314	1,703	2,052	2,473	2,771	3,690
28	0,127	0,683	1,056	1,313	1,701	2,048	2,467	2,763	3,674
29	0,127	0,683	1,055	1,311	1,699	2,045	2,462	2,756	3,659
30	0,127	0,683	1,055	1,310	1,697	2,042	2,457	2,750	3,646
$\infty$	0,126	0,674	1,036	1,282	1,645	1,960	2,326	2,576	3,291

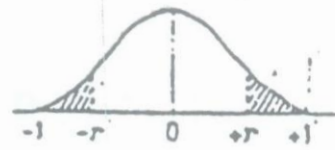
Exemple : avec d.d.l. = 10, pour  $t = 2,228$  la probabilité est  $\alpha = 0,05$ .

(\*) D'après Fisher et Yates, Statistical tables for biological, agricultural, and medical research (Oliver and Boyd, Edinburgh), avec l'aimable autorisation des auteurs et des éditeurs.

## Annexe N°4 : Table de corrélation de Pearson

### Table du coefficient de corrélation (\*)

La table indique la probabilité  $\alpha$  pour que le coefficient de corrélation égale ou dépasse, en valeur absolue, une valeur donnée  $r$ , c'est-à-dire la probabilité extérieure à l'intervalle  $(-r, +r)$ , en fonction du nombre de degrés de liberté (d.d.l.).



d.d.l. \ $\alpha$	0,10	0,05	0,02	0,01
1	0,9877	0,9969	0,9995	0,9999
2	0,9000	0,9500	0,9800	0,9900
3	0,8054	0,8783	0,9343	0,9587
4	0,7293	0,8114	0,8822	0,9172
5	0,6694	0,7545	0,8329	0,8745
6	0,6215	0,7067	0,7887	0,8343
7	0,5822	0,6664	0,7498	0,7977
8	0,5494	0,6319	0,7155	0,7646
9	0,5214	0,6021	0,6851	0,7348
10	0,4973	0,5760	0,6581	0,7079
11	0,4762	0,5529	0,6339	0,6835
12	0,4575	0,5324	0,6120	0,6614
13	0,4409	0,5139	0,5923	0,6411
14	0,4259	0,4973	0,5742	0,6226
15	0,4124	0,4821	0,5577	0,6055
16	0,4000	0,4683	0,5425	0,5897
17	0,3887	0,4555	0,5285	0,5751
18	0,3783	0,4438	0,5155	0,5614
19	0,3687	0,4329	0,5034	0,5487
20	0,3598	0,4227	0,4921	0,5368
25	0,3233	0,3809	0,4451	0,4869
30	0,2960	0,3494	0,4093	0,4487
35	0,2746	0,3246	0,3810	0,4182
40	0,2573	0,3044	0,3578	0,3932
45	0,2428	0,2875	0,3384	0,3721
50	0,2306	0,2732	0,3218	0,3541
60	0,2108	0,2500	0,2948	0,3248
70	0,1954	0,2319	0,2737	0,3017
80	0,1829	0,2172	0,2565	0,2830
90	0,1726	0,2050	0,2422	0,2673
100	0,1638	0,1946	0,2301	0,2540

Exemple : avec d.d.l. = 30, pour  $r = 0,3494$  la probabilité est  $\alpha = 0,05$ .

(\*) D'après Fisher et Yates, *Statistical tables for biological, agricultural and medical research* (Oliver and Boyd, Edinburgh), avec l'aimable autorisation des auteurs et des éditeurs.