

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

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

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION
ET INGENIERIE EDUCATIVE

DÉPARTEMENT DE L'ÉDUCATION
SPECIALISÉE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

THE FACULTY OF EDUCATION

POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

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

DEPARTMENT OF SPECIAL
EDUCATION

**MODALITÉS D'ORIENTATION ET INSERTION
PROFESSIONNELLE DES JEUNES DIPLÔMÉS SUR
LE MARCHÉ DU TRAVAIL : CAS DES ÉTUDIANTS
D'ARCHEOLOGIE, TOURISME ET HOTELLERIE**

Thèse rédigé (e) en vue de l'obtention du Doctorat (PhD) en Sciences de l'Éducation et
Ingénierie Éducative

Option : orientation et conseil

Par

Edith Faure MEFUETO NENGUENG

Master en sciences de l'éducation

Sous la direction de

Vandelin MGBWA

Maître de Conférences



Janvier 2021

SOMMAIRE

SOMMAIRE	ii
REMERCIEMENTS	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES ABREVIATIONS.....	ix
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION GENERALE.....	1
0.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE	2
0.2. FORMULATION ET POSITIONNEMENT DU PROBLEME	18
0.3. QUESTIONS DE RECHERCHE PRINCIPALES.....	22
0.4. OBJECTIFS DE L'ETUDE	25
0.5. PERTINENCE DE L'ETUDE.....	25
0.6. DELIMITATION DE L'ETUDE	30
0.6.1. Délimitation empirique	30
0.7. PLAN DE LA THESE	35
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE	37
CHAPITRE 1 : CADRE, FINALITES ET OBJECTIFS DE L'ORIENTATION	39
1.1. LE CONCEPT D'ORIENTATION	39
1.2. LES TYPES D'ORIENTATION	51
1.3. PRATIQUE D'AIDES EN INSERTION.....	59
1.4. QUELQUES TRAVAUX SUR L'ORIENTATION	68
1.5. MODELES THEORIQUES DE REFERENCE EN ORIENTATION	92
1.6. SYNTHESE.....	99

CHAPITRE 2 : PROFESSIONNALISATION DE LA FORMATION ET INSERTION PROFESSIONNELLE.....	102
2.1. LE CONCEPT DU MARCHÉ DU TRAVAIL.....	102
2.2. CARACTERISTIQUES DU MARCHÉ DU TRAVAIL	118
2.3. ADEQUATION FORMATION / EMPLOI.....	119
2.4. APPROCHES THEORIQUES	138
2ème PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE.....	171
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	172
3.1. PRECISION ET FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE.....	172
3.2. DEFINITION OPERATOIRE DES VARIABLES	175
3.3. LE TYPE DE RECHERCHE	178
3.5. SITE DE L'ETUDE	179
3.6. POPULATION DE L'ETUDE	182
3.7. TECHNIQUES D'ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON	185
3.7. Travaux du terrain et cadre operatoire	187
3.8. PRE ENQUETE ET VALIDATION DES INSTRUMENTS	193
3.9. ADMINISTRATION DES INSTRUMENTS	200
➤ Analyse des corrélations	207
➤ Analyse de régression	207
CHAPITRE 4 : RÉSULTATS DE L'ÉTUDE	203
4.1- Analyse des facteurs secondaires	203
4.2- ANALYSE DES FACTEURS PRINCIPAUX	228
4.2.1.1. Vérification de la première hypothèse spécifique	228
4.2.1.3. Vérification de la troisième hypothèse	234
4.3. Synthèse des analyses thématiques	237

CHAPITRE 5 : INTERPRETATIONS ET PERSPECTIVES DE L'ETUDE	240
5.1. RAPPEL DES DONNEES THEORIQUES ET EMPIRIQUES	240
5.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	249
5.3 Perspectives théoriques et professionnels	275
CONCLUSION GENERALE	286
REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUE	297

A

William TINKAM & Guy SADO

REMERCIEMENTS

Ce travail de réflexion vient ponctuer trois années d'études de PhD, de recherche, d'écriture et de réécriture qui m'ont permis de connaître des grands moments qui sont passés par des périodes intensives, parsemées de joies et de peines, mais également à l'indolence indéfinie, sans omettre les périodes de découragements constants.

Ainsi, au terme de ce cheminement de dur labeur, je suis parvenu à produire ce document. Qu'il me soit permis ici de remercier mon encadreur le Pr Vandelin MGBWA, pour avoir accepté de diriger cette thèse. Grâce à ses critiques, à ses observations ; ses conseils et critiques qui ont permis de cerner le problème de recherche. Aussi, pour ses encouragements à réaliser cette thèse en m'apportant sa confiance et son soutien.

Je voudrais exprimer toute ma gratitude au professeur Marc bruno chef de département d'intervention, orientation et Education extrascolaire. Ainsi qu'a tout le personnel du dit

département pour m'avoir accompagné tout au long de ma formation, aussi bien en Master qu'en doctorat. Je voudrais par ailleurs remercier le Pr Cyrille Bienvenu BELA, Doyen de la faculté des sciences de l'éducation pour sa bienveillance et sa disponibilité.

Je ne saurais oublier ici le Pr Christiane Félicité Ewané épouse Essoh Doyenne de la Faculté des Arts, Lettres et sciences humaines (FALSH). Ainsi que les professeurs Christophe Mbida chef de département d'Art et Archéologie, le Professeur Roger Bernard ONOMO Etaba chef de département de tourisme et hôtellerie, le Pr Martin Elouga pour m'avoir permis de collecter les données auprès des étudiants du cycle master. Grâce à leurs appuis j'ai pu obtenir le matériel nécessaire pour réaliser cette thèse.

Je remercie aussi, le Dr Pangrace NGONO, le Dr Thierry ELOBO pour la lecture d'une partie ou de la totalité de cette thèse. Je remercie également le Dr Rosalie TCHIENDJOU, qui a procédé à l'analyse des données, ainsi qu'au Dr ONANA et le Dr EMANE qui ont apporté des réajustements à l'aspect quantitative de mon étude.

Un vibrant merci à Boris TACHOM, Gilbert TANKEU ; Stéphanie KUEKAM ; Idriss NGOUFFO, pour leur soutien moral, le réconfort qu'ils ont su nous apporter tout au long du chemin que fut ce mémoire ; Merci à tous ceux qui de près ou de loin n'ont cessé de m'encourager de quelques manières que ce soit dans l'aboutissement de ce travail.

Un merci particulier à mon chère et tendre Papa qui de par ses encouragements m'a boosté dans ma rédaction, Mais qui s'en est allé durant cette aventure, merci à mes frères et sœurs pour leur amour, soutien financier, et conseil.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : synoptique des hypothèses, variables, indicateurs et modalités	168
Tableau 2 : Échantillon de l'étude	186
Tableau 3	194
Tableau 4	195
Tableau 5 : qualités métrologiques relatif au processus d'autodétermination à la réussite.....	196
Tableau 6 : qualités métrologiques relatif à l'accès à l'emploi	196

Tableau 7 : qualités métrologiques relatif à niveau d'engagement.....	197
Tableau 8 : qualités métrologiques relatif à la conservation de l'emploi.....	197
Tableau 9 :	198
Tableau 10 : Taux de récupération des questionnaires.....	200
Tableau 11 : Scores des modalités d'orientation en fonction du genre.....	204
Tableau 12 : Scores des modalités d'orientation professionnel en fonction de l'âge	205
Tableau 13 : Scores des modalités d'orientation professionnelle en fonction de l'activité menée	206
Tableau 14 : Scores des modalités d'orientation professionnel en fonction du niveau d'étude .	208
Tableau 15 : Scores des modalités d'orientation professionnel en fonction de département	208
Tableau 16 :	210
Tableau 17 : scores des modalités d'orientation en fonction du Niveau socio-économique des parents.....	211
Tableau 18 : Scores des modalités d'orientation en fonction de la situation en matière de logement.....	213
Tableau 19 : Score du rang dans la fratrie et modalité d'orientation et rang dans la fratrie	214
Tableau 20 : scores des modalités d'orientation en fonction de la religion	215
Tableau 21 :	217
Tableau 22 : Scores des capacités d'insertion professionnelle en fonction de l'âge	217
Tableau 23 : Scores des capacités d'insertion professionnelle en fonction de l'activité menée	218
Tableau 24 : scores capacités d'insertion professionnelle en fonction du niveau d'étude.....	219
Tableau 25 : scores des capacités d'insertion professionnelle en fonction du département	220
Tableau 26 : Scores Niveau de création de la première entreprise et capacités d'insertion professionnelle	221
Tableau 27 :Scores Niveau socio-économique des parents et capacités d'insertion professionnelle	224
Tableau 28 : scores capacités d'insertion professionnelle et Situation en matière de logement	224
Tableau 29 : capacités d'insertion professionnelle en fonction du rang dans la fratrie	225
Tableau 30 : scores des capacités d'insertion professionnelle en fonction de la religion	226

Tableau 31 : Statistiques descriptives, corrélation entre Intérêt professionnel et insertion professionnelle	228
Tableau 32 : Régression linéaire entre Intérêt professionnel et capacité d'insertion professionnelle	229
Tableau 33 : Statistiques descriptives, corrélation entre choix professionnel et capacité d'insertion professionnelle	232
Tableau 34 : Régression linéaire entre Choix professionnel et insertion professionnelle	233
Tableau 35 : <i>Auto-détermination à la réussite et insertion professionnelle</i>	235
Tableau 36 : Régression linéaire entre Auto-détermination à la réussite et insertion professionnelle	236

LISTE DES ABBREVIATIONS

OIT ;	Organisation international du travail
OMD :	Objectifs du Millénaire pour le Développement
DSCE :	Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi
DSSEF :	Document de Stratégie pour le Secteur de l'Education
APC :	Approche par Compétence
APO :	Approche par Objectif
MINEFOP :	Ministre de l'Emploi et de la Formation Professionnel
PAREFOP :	Projet d'Appui à la Réforme de l'Enseignement Technique et de la Formation professionnelle
FNE :	Fond National pour l'Emploi
MINFOP :	Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle
PIASI :	Programme Intégré d'Appui aux Acteurs du Secteur Informel
PAJER-U :	Programme d'Appui pour les jeunes Ruraux et Urbains
CISE	Comité Interministériel du Suivi de l'Emploi
GICAM :	Groupement inter-patronal du Cameroun
CEP :	certificat d'Aptitude Primaire
BEPC :	brevet d'études du premier cycle du second degré.
BIT :	Bureau international du travail
FMI :	Fonds monétaire internationale
BM :	Banque mondiale
PAS :	Programme d'ajustement structurel
PPTE :	Pays pauvres très Endettés
MINESUP :	Ministère de l'Enseignement Supérieur
OMD :	Objectifs du Millénaire pour le Développement
LMD :	Licence, Master, Doctorat
ADVP :	Activation du Développement Vocationnel et Professionnel.

RÉSUMÉ

Le titre de cette thèse est : Modalités d'orientation et capacité d'insertion professionnelle des jeunes diplômés sur le marché du travail. Bien que les institutions universitaires estiment doter les jeunes diplômés d'une formation adéquate pour qu'ils soient compétitifs sur le marché de l'emploi, il apparaît que ceux-ci éprouvent des difficultés à pouvoir accéder au marché de l'emploi. Cette réalité semble plus évidente puisque dans la plupart des cas, les établissements continuent de privilégier l'orientation pour le développement personnel que pour le développement professionnel. Les jeunes diplômés ne parviennent pas à établir un lien entre les informations reçues à l'université et les réalités du marché de l'emploi. L'objectif de cette thèse est d'examiner la pertinence des facteurs inhérents aux modalités d'orientation qui interfèrent dans la capacité d'insertion professionnelle des jeunes diplômés sur le marché de l'emploi. Pour ce faire, nous avons enquêté auprès de 200 diplômés des départements d'Art et Archéologie de la Falsch, Tourisme et Hôtellerie. Le questionnaire et les entretiens semi-dirigés de types individuels ont permis de recueillir des informations auprès de 200 participants et 5 autres pour l'entretien, respectivement. Les données collectées et traitées révèlent que

A HR1 : Les résultats mettent en évidence des corrélations positives entre l'intérêt professionnel et l'accès à l'emploi $r(200) = .353, p < .001$; l'engagement $r(200) = .355, P < .001$; conservation de l'emploi $r(200) = .293, p < .001$; et enfin l'insertion professionnelle $r(200) = .405, p < .001$.

A HR2 : Les résultats mettent en évidence des corrélations positives entre le choix professionnel et l'accès à l'emploi $r(200) = .424, p < .001$; l'engagement $r(200) = .381, p < .001$; conservation de l'emploi $r(200) = .298, p < .001$;

A HR3 : Les résultats mettent en évidence des corrélations positives entre l'autodétermination à la réussite professionnelle et l'accès à l'emploi (palier 1) $r(200) = .515, p < .001$; l'engagement $r(200) = .477, p < .001$; conservation de l'emploi $r(200) = .448, p < .001$; et enfin l'insertion professionnelle $r(200) = .582, p < .001$.

Il y'a lieu d'observer que les politiques d'orientation et de formation universitaire ne suffisent pas si le jeune diplômé ne se sent pas concerné par le processus. Nous retenons qu'au sein de l'université, l'orientation dans son approche éducative, ne peut être envisagée comme une simple réplique de l'orientation scolaire et universitaire. Si on peut constater une tendance à la diversification des voies de formation pour l'ensemble du système éducatif, l'homogénéisation de la formation scolaire contraste avec l'hétérogénéisation cette fois de la forme universitaire. On peut postuler que l'architecture de l'orientation universitaire et ses propriétés façonnent des contextes d'action particuliers, qui construisent à leur tour la manière dont se posent les questions d'orientation aux individus et la manière dont les acteurs de l'orientation y répondent.

Mots-clés : *Orientation, insertion professionnel, jeunes diplômés, marché du travail, développement professionnel.*

ABSTRACT

The title of this thesis is: Modalities of orientation and capacity of professional insertion of young graduates in the labor market. Although academic institutions believe that they are providing young graduates with adequate training to be competitive in the job market, it appears that they have difficulties in accessing the job market. This reality seems to be more evident as in most cases, institutions continue to focus on personal development orientation rather than professional development. Young graduates fail to make the connection between the information they received at university and the realities of the job market. The objective of this thesis is to examine the relevance of factors inherent in the orientation modalities that interfere in the employability of young graduates in the labor market. To do so, we surveyed 200 graduates from the departments of Art and Archaeology of the Falsch, Tourism and Hospitality. The questionnaire and the semi-structured interviews of individual types allowed us to collect information from 200 participants and 5 others for the interview, respectively. The collected and processed data reveal that

A HR1: Results highlight positive correlations between career interest and access to employment $r(200) = .353, p < .001$; commitment $r(200) = .355,$

$P < .001$; job retention $r(200) = .293, p < .001$; and finally job insertion $r(200) = .405, p < .001$.

A HR2: Results show positive correlations between occupational choice and job access $r(200) = .424, p < .001$; engagement $r(200) = .381, p < .001$; job retention $r(200) = .298, p < .001$;

A HR3: Results show positive correlations between self-determination for career success and access to employment (Tier1) $r(200) = .515, p < .001$; commitment $r(200) = .477, p < .001$; job retention $r(200) = .448, p < .001$; and finally job insertion $r(200) = .582, p < .001$.

It should be noted that orientation and university training policies are not sufficient if the young graduate does not feel involved in the process. We note that within the university, guidance in its educational approach cannot be considered as a simple replica of school and university guidance. If we can observe a trend towards the diversification of training paths for the entire educational system, the homogenization of school training contrasts with the heterogenization of the university form. It can be postulated that the architecture of university guidance and its properties

shape particular contexts of action, which in turn construct the way in which individuals ask guidance questions and the way in which guidance actors respond to them.

INTRODUCTION GENERALE

0.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ETUDE

0.1.1. Contexte de l'étude

L'évolution rapide de la technologie, des formes de travail et des relations d'emploi requièrent une adaptation constante aux nouvelles conditions du marché du travail pour régler les problèmes d'inadéquation des compétences et de qualification. De nombreux métiers naissent, certains régressent ou se transforment, d'autres disparaissent. Endrizzi (2009, p.9) reprenant les propos de Rey, dit à cet effet que « *les savoirs traditionnels, transmis par l'école sont estimés insuffisants, et la notion de compétence, originaire des milieux professionnels, entre depuis maintenant une dizaine d'années dans les milieux de la formation initiale* ». Par conséquent les individus sont de plus en plus frappés par une menace : le chômage qui est la situation d'une personne sans emploi et à la recherche d'un emploi. Ainsi, former les individus aptes à compétir sur le marché de l'emploi nécessite une formation moins centrée sur la culture des « *têtes bien pleines* », mais plutôt sur celle des « *têtes bien faites* ». Cette mutation impose l'amélioration des capacités à agir, à réagir et à s'adapter. Ce qui permet de faciliter et de favoriser l'obtention d'un emploi.

Selon Bregger (2007, p.45) « *le monde s'enfonce dans une crise de l'emploi sans précédent. L'Afrique subsaharienne demeure la région du monde la plus touchée par cette crise* », prévient Haïdara spécialiste des stratégies du développement de l'emploi au bureau dakarois de l'organisation internationale du Travail (2005). Les chiffres confirment les affirmations de l'économiste qui était l'un des principaux invités de la conférence des jeunes leaders panafricains qui s'est tenue à Dakar, du 13 au 17 janvier dernier Financée et organisée par les agences des Nations unies. Cette conférence consacrée au chômage des jeunes en Afrique avait pour objectif d'évaluer le chemin parcouru par les pays africains pour l'atteinte des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD, 2012, p. 25) dont l'un des premiers articles propose d'« *assurer le plein emploi et la possibilité pour chacun, y compris les femmes et les jeunes, de trouver un emploi décent et productif* ».

L'emploi des jeunes est aussi une priorité dans la politique gouvernementale des chefs d'Etat d'Afrique. C'est le cas par exemple au Sénégal où le Président Macky Sall a promis, en arrivant au pouvoir, de créer 500 000 emplois pour les jeunes pendant son mandat. L'accès à l'emploi est une préoccupation réelle pour de nombreux États, riches ou pauvres. L'employabilité des jeunes après l'obtention des différents diplômes se pose aujourd'hui avec acuité dans notre société. Cette situation se caractérise par un taux de chômage élevé des jeunes, dû peut être à une insuffisance d'informations dans le domaine de l'orientation et à une formation pas assez solide.

Les analyses autour de la question du chômage des jeunes en Afrique sont aussi liées à une explosion démographique de la jeunesse africaine. Dans son rapport sur l'Organisation Internationale du Travail (2005) indique que le monde compte 75 millions de jeunes au chômage, dont 38 millions de ces jeunes chômeurs vivent en Afrique. En tout, l'Afrique compte 200 millions d'habitants âgés de 18 à 24 ans, soit 40% de la population active. Le taux de chômage dans cette population est le double de celui des adultes.

Ces jeunes sans perspectives professionnelles constituent, aux yeux de l'OIT, une « *génération perdue, menaçant la cohésion sociale* ». Selon une enquête réalisée par la Banque mondiale (2000), environ 40% de ceux qui rejoignent des mouvements rebelles et terroristes seraient motivés par le manque d'emploi. Pour les acteurs et observateurs de l'économie africaine qui ont pris la parole à la conférence de Dakar, cette jeunesse désœuvrée est « *une bombe à retardement* ».

Sur le front de l'emploi, la situation n'a malheureusement cessé de s'aggraver au cours des dernières années, tout particulièrement dans les pays d'Afrique du Nord. Avec presque 30% de jeunes au chômage, 41% pour le monde. La Tunisie qui a été le berceau des récentes révolutions arabes, s'est enfoncée depuis la chute du régime Ben Ali dans la récession et la pauvreté, perdant en moyenne 30 000 emplois par mois. Les tensions révolutionnaires qui continuent de grever l'économie de ce pays ont affecté durement son secteur clé du tourisme qui représentait en sa période faste 400 000 emplois directs et indirects.

Selon la Banque mondiale (2000), la situation est préoccupante aussi dans les pays de l'Afrique subsaharienne, la jeunesse compte pour 60% de l'ensemble des chômeurs dans cette

zone. Avec chaque année, près de 10 à 12 millions de jeunes arrivant sur le marché du travail, la tendance n'est pas prête à s'inverser. Les pays les plus touchés par le chômage sont ceux qui sortent de longues périodes de guerre civile ou de turbulences politiques. En Sierra Leone, où la guerre s'est terminée en 2002, plus de 50% de jeunes Sierra-Léonais n'ont toujours pas de travail digne de ce nom. Le Liberia connaît, lui aussi, une phase difficile, avec plus de 100 000 jeunes ex-combattants en attente d'insertion sociale.

Le Cameroun n'est pas en reste face à ce fléau de manque d'emplois qui conduit au chômage car, dans le contexte actuel, le Cameroun est caractérisé par un chômage accru des jeunes diplômés. La loi n°005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement supérieur au Cameroun, définit la mission générale de l'éducation dans son article 2 : « *L'État assigne à l'enseignement supérieur une mission fondamentale de production, d'organisation et de diffusion des connaissances scientifiques, culturelles, professionnelles et éthiques pour le développement de la nation et le progrès de l'humanité* ». Il en ressort ici que la finalité de l'école n'est pas une simple accumulation des savoirs, mais l'école doit pouvoir assurer le plein épanouissement de l'individu dans sa globalité en l'insérant dans la société et dans le monde du travail.

Au Cameroun, la grande crise qui a frappé le pays entre 1985 et 1994 avait pratiquement réduit les chances des jeunes d'accéder à un emploi salarié. Les jeunes qui sont âgés de 15-34 ans en 2010 sont nés dans la période 1976-1995. Sur cette période, la situation économique du pays est plutôt morose. On est passé d'une période de prospérité relative, marquée par une autorégulation du marché du travail avec l'Etat comme principal employeur à une période de crise survenue dès 1985. Celle-ci a remis en cause ce modèle et consacré ainsi le désengagement progressif de l'Etat du marché du travail. L'équilibre qui prévalait dès lors sur le marché du travail est rompu. Le nouveau contexte fait du secteur privé le principal pourvoyeur d'emplois. Ainsi, la transition entre l'école et le premier emploi décent connaît de longues périodes d'attente pendant lesquelles les jeunes sont le plus souvent confrontés à des emplois précaires.

Le Document de Stratégie pour le Secteur de l'éducation (DSSEF, 2013), révèle que la crise de l'emploi et la forte augmentation du chômage rendent l'avenir incertain. Au regard du

flux annuel des sortants et du nombre d'emplois créés correspondant au niveau éducatif, le bilan formation-emploi de manière globale se présente comme suit : 19% des sortants du primaire entrent dans la vie active sans qualification, au niveau du secondaire, 23500 emplois qualifiés sont disponibles pour 99000 sortants et au supérieur, 27500 emplois sont créés pour 67000 sortants (DSSEF, 2013).

Il y a lieu de se référer au rapport de l'institut National de la Statistique (INS, 2012, p.25) sur la situation du travail des jeunes diplômés qui montre que « *le taux de chômage croît avec le niveau d'instruction. En effet il est en dessous de 9 % pour individu ayant atteint au plus le niveau secondaire et de 13 % pour ceux de l'enseignement supérieur* » le Ministre de l'emploi et de la formation Professionnel (MINEFOP), en 2012 déclarait qu'en 2007 déjà, près de 3 000 000 jeunes camerounais sont en situation d'emploi inadéquat, donc 1 000 000 au chômage et 2 000 000 en sous-emploi. 5 ans plus tard, on estime à 100 000 le nombre moyen de jeunes qui arrivent sur le marché de l'emploi chaque année contre 75 400 en 2001. Parmi eux, plus de 70 % n'ont pas de métiers. Parallèlement 90 % d'actifs exercent dans le secteur informel de l'économie nationale ou 62,9 % souffre donc du sous-emploi parmi lesquelles 78,5 % de femmes. Pour une population dont les jeunes de 15 à 35 ans représentent 41,4 % qui sont aujourd'hui encore les plus affectés.

Au Cameroun, les systèmes d'orientation ne sont pas conçus en fonction de ses besoins et de ses réalités et par conséquent la formation reçue n'est pas assez consistante pour que le jeune diplômé au terme de son parcours scolaire soit compétitif sur le marché de l'emploi. En effet, le Cameroun est héritier d'un passé colonial particulier qui explique les fondements de l'école au Cameroun. Selon Mvesso (2005), au lendemain des indépendances le système éducatif camerounais est largement tributaire du modèle des années soixante, c'est-à-dire, un ensemble de structures scolaires léguées directement par les puissances coloniales, en l'occurrence l'Angleterre et la France. La formation des cadres pour les besoins de la nouvelle administration fait de l'institution scolaire une cliente. Par conséquent, le jeune administrateur devient selon Mvesso (2005, p.22) « *une pompe aspirante extensible à souhait pour les diplômés de l'enseignement supérieur* », car la fonction publique est le bout du parcours de tous ceux qui fréquentent les établissements scolaires. Le système éducatif camerounais,

héritier de la double administration coloniale n'avait pas pour priorité l'enseignement technique et la formation professionnelle. Pour Mvesso

C'est l'école du « comment » parce que les responsables de cette période ne s'occupent que d'une chose : faire « fonctionner » l'usine et obtenir une accumulation des taux de scolarisation sans se préoccuper outre mesure des contenus, de la qualité de la formation, et de l'impératif de bâtir une société camerounaise affranchie de la tutelle économique et politique de l'ancienne puissance coloniale. (Mvesso 2005, p.21)

A croire Tedou (2006), cité par Manto (2014), trois personnes actives sur quatre au Cameroun sont en situation de sous-emploi :

la situation est plus alarmante chez les jeunes qui sont de plus en plus nombreux à arriver sur le marché du travail. [...] Les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur sont particulièrement touchés par ce phénomène. Dans cet environnement économique, le diplôme ne facilite plus nécessairement l'insertion professionnelle, puisque le taux de chômage augmente avec le niveau d'instruction. (2014, p.2)

Le chômage est essentiellement un phénomène urbain. Il touche principalement les jeunes (15-35 ans) et les femmes (65,5%) dans les grandes villes. L'essentiel des emplois demeure précaire. La plupart des demandeurs d'emploi (près de 58%) sont à la recherche du premier emploi (56,2%) et en situation de chômage de longue durée (plus d'un an). Dans le contexte camerounais marqué par une exigüité du marché du travail, ces derniers sont moins avantagés lors des recrutements, les employeurs montrant le plus souvent une préférence pour une ou plusieurs années d'expérience professionnelle antérieure. Mais cette situation n'est pas

marginale, vu que les jeunes sont ailleurs, dans des conditions supposées meilleures et enviables, confrontés aux mêmes difficultés quoiqu'elles s'appréhendent différemment.

L'aspect novateur dans le domaine de l'orientation-conseil est précis dans l'article 29 de la loi n°004 du 16 avril 2001 qui stipule que « *les activités d'orientation et de psychologie scolaires s'effectuent au cours de la scolarité de l'enfant à tous les niveaux d'enseignement* ». Ces activités couvrent le champ de l'orientation professionnelle, personnelle, et sociale, dont les objectifs rejoignent ceux de la nouvelle école et se résument en la formation complète du citoyen. Ainsi, le gouvernement camerounais entend mettre un accent sur la formation du capital humain, notamment à travers un enseignement fondamental de qualité couvrant le cycle primaire jusqu'à l'université dans le but de dispenser aux élèves sortant des cycles d'enseignement fondamentaux et secondaire, un paquet solide de connaissances axées sur la maîtrise réelle des savoir-faire requis sur le marché de l'emploi, et préparant les bénéficiaires à la création d'emplois selon le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE, 2009).

Selon le DSCE (2009), l'emploi au Cameroun est caractérisé par un faible taux de chômage élargi se situant à environ 13%. Ce niveau de chômage masque cependant un sous-emploi dont le taux est de 75,8%. Cette situation s'est développée de manière concomitante à un accroissement important du secteur informel qui emploie environ 90% de la population active occupée. Cette dernière est estimée au Cameroun à environ huit millions de personnes dont moins de deux cent mille sont employées dans le secteur public, environ huit cent mille dans le secteur privé formel et le reste dans le secteur privé informel.

Selon l'INS (2011), le Cameroun demeure dans un sombre carcan qu'est le chômage. En effet, le but du système Licence, Master, Doctorat qui a pour première mission d'avoir à la fin de leur formation, des individus aptes à affronter avec confiance le monde de l'emploi, ne remplit pas à l'heure actuelle ce rôle au regard des insuffisances et incapacités qu'il présente. L'une des difficultés majeures à laquelle est confronté le marché de l'emploi camerounais demeure l'inadéquation qui existe entre les formations reçues à l'université et l'offre sur le marché de l'emploi. De plus, le marché de l'emploi caractérisé par son dynamisme (la pluralité d'activités, exigence accrue de nouvelles compétences aux postulants), sa complexité

(naissance de nouveaux métiers, la régression et même la disparition de certains) et son opacité (la sous-information) ne facilite guère la tâche de ces primo-demandeurs venant fraîchement des universités.

Dans le même ordre d'idées, le cahier économique du Cameroun (2012), révèle que le Cameroun a défini les secteurs porteurs pouvant favoriser son envol à l'instar des domaines de l'énergie, du bâtiment ; des travaux publics ; des transports ; des technologies de l'information et de la communication, de l'habitat, de l'agriculture, de la pêche, de l'élevage, de l'architecture, de la menuiserie, de la transformation du bois, de la transformation des produits alimentaire et bien d'autres. Tous ces métiers font partir des sept niches de formation porteuse d'emploi à l'horizon 2018, développer par le projet d'appui à la réforme de l'enseignement technique et de la formation professionnelle (PAREFOP) dans le but de remédier au chômage des jeunes camerounais.

L'atteinte de l'initiative Pays Pauvre très Endetté (PPTE) en 2006 a contribué à l'amélioration de l'environnement économique (en termes de croissance économique) et devrait produire des effets positifs sur le marché du travail. Les nouvelles stratégies de l'emploi mettent désormais l'accent sur des politiques actives et justifient la création et la mise en place des institutions de régulation et des structures spécialisées d'intermédiation pour faciliter le rapprochement de l'offre et de la demande d'emplois. C'est dans ce nouveau cadre que s'est inscrite la stratégie emploi du DSCE adopté en 2009. Cette stratégie et les OMD font des problèmes du chômage et du sous-emploi des jeunes, une préoccupation particulière. Au niveau opérationnel, plusieurs instruments sont mis en place pour résoudre les problèmes d'emploi des jeunes à savoir : la création du Ministère de l'emploi et de la Formation Professionnelle (MINEFOP), de l'observatoire National de l'emploi et de la Formation Professionnelle (ONEFOP), de l'Observatoire National du Travail (ONT), du Fonds National de l'emploi.

la loi N 98/004 du 14 avril 1998, portant orientation de l'éducation dans son article 5, alinéas 7, stipule que l'une des missions du conseiller d'orientation est de développer chez l'élève « *la créativité, le sens de l'initiative et l'esprit d'entreprise* ». A ce titre, le

gouvernement du Cameroun a mis sur pied un ensemble d'actions permettant de rendre encore plus professionnels les conseillers d'orientation, ceci à partir de leur formation qui se fait avec un peu plus de sérieux et donc le recrutement constitue un élément clé dans les écoles normales jusqu'à leur déploiement sur le terrain dans le but de résoudre le problème de déperdition scolaire des jeunes.

L'engagement des pouvoirs publics de traduire en actes les dispositions pertinentes du DSCE pour ce qui est de l'emploi, s'illustre par la mise en œuvre des résolutions du pacte mondial de l'emploi, prises en 2010. Les engagements des gouvernements consistaient à poser des actes en vue de la facilitation et l'accompagnement des acteurs du secteur privé qui créent la richesse et les emplois, L'appui des différents acteurs engagés dans la formation professionnelle, la tenue régulière des statistiques sur l'emploi. D'où la mise en place par le gouvernement de l'Observatoire National de l'emploi et de la Formation Professionnelle (ONEFOP). Cet instrument a pour principale mission la mise en œuvre des engagements pris par l'Etat à travers la conduite des enquêtes administratives auprès des entreprises nationales. Avec l'appui technique de l'INS, ces enquêtes conduisent à la comptabilisation du nombre d'emplois créés annuellement.

Mbilla (2016) révèle qu'au cours de l'année 2014, 130 000 emplois ont été créés au 30 juin soit un taux de réalisation de 104% par rapport aux prévisions. Selon le Groupement inter-patronal du Cameroun (GICAM, 2014), 100000 nouveaux demandeurs d'emploi arrivent chaque année sur le marché du travail. Les diplômés de l'enseignement supérieur sont « malheureusement » les plus nombreux dans cette cohorte. En milieu urbain, le chômage touche plus les diplômés ayant suivi un cursus académique général que ceux qui ont reçu un enseignement technique ou professionnel.

La problématique de l'insertion des jeunes sur le marché du travail, relève ainsi de ce que ceux-ci ont une formation scolaire ou universitaire souvent moins bien considérée par les demandeurs de travail. À la sortie du système éducatif, les jeunes, pour ne pas affronter le chômage, se retrouvent pour la plupart dans ce que Verdier appelait en 1993 le « sas de transition ». Il s'agit de cette situation d'emploi inadéquat où les jeunes, pour subvenir à leurs besoins, exercent des emplois qui ne correspondent pas à leurs qualifications ou qui sont sous-

payés. C'est ainsi que la plupart de ces derniers se retrouvent employés dans le secteur informel, caractérisé par des emplois précaires.

Le Cameroun se situe dans la moyenne au niveau des taux de chômage, mais dispose de taux d'inactivité plutôt faibles par rapport aux autres pays. Les ratios emploi-population y sont également élevés. Le Bénin, bien que disposant du taux de chômage le plus faible, se situe à un niveau moins favorable que les autres pays quant aux indicateurs restants (Inactivité et ratio emploi- population).

Selon le BIT en 2001, ce taux est évalué à environ 8% de la population active. Phénomène essentiellement urbain, le chômage touche en grande partie les jeunes, notamment les femmes (7%). Une étude menée concomitamment par l'université de Laval (France) et la direction de la statistique et de la comptabilité nationale en 1995 sur la « scolarisation au Cameroun » montre que 67% des chômeurs ont moins de 30 ans. Au niveau régional, les deux grandes métropoles qui sont les régions les plus urbanisées du pays réalisent les taux de chômage les plus élevés se situant à 25,6% et 21,5% respectivement pour Douala et Yaoundé.

Ce qui peut se justifier selon l'INS (2012, P.8) qui affirme que sur près de 6000 diplômés chaque année, seulement 25,2% ayant le CEP ; 18,2 % le BEPC ; 5,2 % le probatoire ; 10,2 % le BAC ; 2,5 % le BTS ; 1,8 % la maîtrise et 3,3 % un DEA, s'engagent dans l'auto-emploi. Cette source révèle que la majorité des jeunes en chômage surtout du niveau secondaire et supérieur préfèrent des emplois salariés dans la fonction publique ou le secteur privé moderne. Nous pouvons aussi faire allusion au constat fait par les jeunes venus de toutes les régions, lors des travaux du 31 octobre au 1 novembre 2012 dans le cadre de la journée d'orientation que les problèmes que rencontrent les jeunes sont la difficulté d'accès au financement, une insuffisance de structures de formations adéquates surtout dans le secteur agricole pourtant principal pilier de notre développement, on peut aussi noter une inadéquation entre les formations et les réalités sur le terrain.

De même, l'on assiste à une évolution exacerbée du chômage qui plonge les jeunes dans un désarroi total. C'est dans ce sens que, le Bureau international du travail (BIT) révèle une fois de plus que de 1914 à 1918, il y eut la génération sacrifiée en matière d'emploi et

qu'aujourd'hui la crise risque de créer une « *génération perdue* ». Le chômage des jeunes de 15 à 24 ans a atteint un niveau record de 81 millions de personnes dans le monde, soit un taux de 13% en 2009 selon l'Organisation Internationale du travail et « *le niveau devrait encore augmenter* » jusqu'à 13,1% en 2010, selon les auteurs du rapport sur des jeunes en Afrique. Les jeunes gens sont le moteur du « *développement économique* », a estimé le directeur général du BIT Juan Somavia. « *Renoncer à ce potentiel est un gâchis économique qui peut saper la stabilité de la société* ». Car, ajoute-t-il, ce chômage de masse risque de faire perdre tout espoir à cette génération d'obtenir un travail.

Okéné (2013), partant des systèmes d'orientation africains présente les difficultés auxquelles sont confrontés les jeunes africains parmi lesquelles le chômage. Il présente des problèmes que les jeunes rencontrent en Afrique et auxquels ils n'arrivent toujours pas à faire face. Ces problèmes sont d'ordre personnel, social, académique et professionnel. Okéné (2013) affirme :

Dans leurs études, les jeunes africains se heurtent aux problèmes de choix et aux difficultés d'apprentissage. La sous information, le manque de projet professionnel, le chômage, le sous-emploi et l'absence d'initiation à l'employabilité sont les problèmes professionnels auxquels les jeunes font face. Ils font montre d'une méconnaissance notoire de leur environnement socio-économique, des réalités du monde du travail, des opportunités d'emplois offertes, des secteurs porteurs de l'activité économique, ou des niches d'emploi...ils ont par conséquent, des représentations professionnelles ronronnées. (Okéné 2013, p.60)

Au Cameroun, les systèmes d'orientation ne sont pas conçus en fonction de ses besoins et de ses réalités et par conséquent la formation reçue n'est pas assez consistante pour que le

jeune diplômé au terme de son parcours scolaire soit compétitif sur le marché de l'emploi. En effet, le

Cameroun est héritier d'un passé colonial particulier qui explique les fondements de l'école au Cameroun. Au lendemain des indépendances selon Mvesso (2005), le système éducatif camerounais est largement tributaire du modèle des années soixante, c'est-à-dire, un ensemble de structures scolaires léguées directement par les puissances coloniales, en l'occurrence l'Angleterre et la France. La formation des cadres pour les besoins de la nouvelle administration fait de l'institution scolaire une cliente. Par conséquent, le jeune administrateur devient selon Mvesso (2005, p.22) « *une pompe aspirante extensible à souhait pour les diplômés de l'enseignement supérieur* », car la fonction publique est le bout du parcours de tous ceux qui fréquentent les établissements scolaires. Le système éducatif camerounais, héritier de la double administration coloniale n'avait pas pour priorité l'enseignement technique et la formation professionnelle. Pour Mvesso (2005) :

C'est l'école du « comment » parce que les responsables de cette période ne s'occupent que d'une chose : faire « fonctionner » l'usine et obtenir une accumulation des taux de scolarisation sans se préoccuper outre mesure des contenus, de la qualité de la formation, et de l'impératif de bâtir une société camerounaise affranchie de la tutelle économique et politique de l'ancienne puissance coloniale. (2005, p.21)

Dans le cadre de l'enseignement supérieur, Mvogo (2014, p.33) explique cette extraversion par « *la volonté, le désir mimétique des colonisés, leur propension à l'imitation de l'occident considéré à l'époque comme référence ultime, comme modèle archétypal de toute activité, de toute production intellectuelle.* ». Le chef de l'Etat a confirmé dans son discours, à l'occasion de la 49ème édition de la fête nationale de la jeunesse : « *Nous avons longtemps cru qu'il suffisait de rendre l'enseignement accessible au plus grand nombre, et d'en relever sans cesse le niveau, pour régler mécaniquement le problème de chômage* » (2006, p.22).

Les jeunes de 15-24 ans constituent près de 10 % de la population active, une part qui évolue peu depuis la fin des années 1990. Leur situation à l'égard de l'emploi est marquée par un taux de chômage élevé et une forte sensibilité à la conjoncture économique. Les jeunes sont en fait majoritairement en études jusqu'à l'âge de 21 ans, ce qui explique leur faible taux d'activité. Il apparaît alors plus pertinent de raisonner en termes de part de jeunes au chômage que de taux de chômage car cela permet de mieux appréhender la spécificité des jeunes à l'égard de l'activité. La transition entre la fin des études et l'insertion dans l'emploi est une période délicate d'accès à l'autonomie et une part des jeunes se retrouve à la marge, ni en emploi, ni en formation ni scolarisés. L'insertion à proprement dite dans l'emploi est marquée par un chômage élevé et des allers-retours fréquents entre emploi et chômage.

La crise de modèle survient sous l'effet conjugué de deux événements de nature structurelle et conjurelle : La Fonction Publique « *cesse de procéder aux recrutements massifs au tournant des années 70* » et « *La perte des revenus, consécutive au choc pétrolier de 1973, et à la chute dramatique du cours des matières premières, que va connaître l'État camerounais vers les années 80.* » (Mvesso, 2005, p.22). Cette situation conduit l'Etat providence au programme d'ajustement structurel(PAS) imposé par les institutions financières internationales en l'occurrence ; le fonds monétaire internationale (FMI) et la banque mondial(BM). Les conséquences sont nombreuses au niveau économique, social et politique. L'Etat camerounais, conscient de ses insuffisances, s'inscrit à l'initiative des pays pauvres et très Endettés (PPTE) dans les années 2000 considérée comme une solution pour la relance économique et l'acquisition de statut de pays émergent. Des garanties et des fonds lui sont accordés par la suite. Ce sont ces fonds qui permettront l'industrialisation du pays qui devra booster l'économie toute entière.

Cette crise s'expliquer si l'on s'intéresse aux orientations scolaires et universitaires selon le rapport du Ministère de l'Enseignement Supérieur (MINESUP) en 2012, qui stipule que plus 2/3 des jeunes qui accèdent au supérieur sont inscrits dans des filières générales. Ainsi, en 2011 sur les 44 588 diplômés bac+2 et bac+ 3, près de la moitié dont 49 % sont issus des filières sociales, 18 % des sciences de l'éducation y compris la formation des enseignants

du secondaire, 13 % des lettres, 11 % des sciences pures, 7 % des ingénieurs et 2 % de la santé. Cette situation prend ses sources dès le primaire et a toujours existé ainsi, où l'orientation des enfants après le CEP renvoie toujours dans l'enseignement général pour que demain ils soient des administrateurs : pourtant le processus d'emploi dans cette branche est très faible comparé à la branche des techniciens et des professionnels, qui ont 11 % de chances de plus que les premiers à s'intégrer professionnellement. L'une des raisons est que les parents en majorité sont en manque de moyens financiers ce qui les amène à solliciter les universités générales dont le coût est abordable plutôt que les universités professionnelles qui coûtent pour la plupart très chères et qui le plus souvent mènent à l'emploi direct.

La préoccupation qui s'en dégage est celle de savoir quelle alternative durable pour ces jeunes. À cet effet, le gouvernement fait des efforts pour encadrer les élèves dès la base, pour favoriser l'orientation en permettant de rendre encore plus professionnels les conseillers d'orientation. Au début du 20^e siècle, l'orientation désignait « *une démarche reposant sur une investigation de nature psychologique et visant à favoriser la transition de l'école à l'emploi* » (Guichard & Huteau, 2006, p.3). L'école africaine devra reposer sur le principe d'une nouvelle pensée et celui d'un système d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle entièrement pensé et rénové. En effet, l'école et l'orientation ont le devoir de proposer aujourd'hui un avenir aux jeunes.

Pour Mgbwa et Matouwé (2016), le contexte général dans lequel se déploie le secteur de l'éducation et de la formation au Cameroun est donc influencé par plusieurs réformes profondes qui tiennent non seulement compte de l'héritage de la double domination anglaise et française, mais aussi des effets de la mondialisation sur l'éducation. À la dualité des langues d'enseignements et des modalités y afférentes, s'ajoutent la diversité des opportunités de formation. Tous ces changements n'égalent pas les défis que l'école, aujourd'hui, doit relever pour ajuster sa mission et ses pratiques aux nouveaux besoins des diplômés et de la société. Le défi est crucial. Il renvoie à une utilisation efficiente et efficace du potentiel et des ressources humaines, matérielles et financières dont dispose le pays pour son développement. L'enjeu de la formation du capital humain consiste à doter cette population d'une orientation de qualité.

Pour Mvogo (2014), le premier problème de l'orientation au Cameroun est la formation. Par formation, il faut distinguer les pratiques pédagogiques et les types de formations. Les types sont assez diversifiés selon qu'on soit dans une école de formation ou dans une université, et les pratiques pédagogiques sont pratiquement absentes. L'approche systémique de la pédagogie permet de remarquer que le résultat obtenu à l'issue de l'éducation d'un sujet est le résultat d'un construit de plusieurs éléments qui se tiennent et se complètent l'un comme l'autre. Berger (2004), dira que les stratégies de l'éducation, les méthodes, les moyens, les modalités d'organisation aussi bien que le climat dans lequel se situe l'activité, les types d'objectifs, leur priorité et leur hiérarchisation font partie prenante.

0.1.2. Justification du choix du sujet de l'étude

L'individu doit construire son parcours professionnel en développant et diversifiant en permanence des compétences qui lui permettront une insertion réussie ainsi qu'une adaptabilité dans l'univers professionnel. Cette complexification de la demande sociale comporte évidemment de nouvelles exigences pour l'éducation qui doit assurer le développement intégral des individus, en facilitant leur adaptation à l'environnement et à la gestion de leur employabilité. Pour Romainville (2008, p.36), dans la société d'aujourd'hui, l'on attend que « *les jeunes sachent des choses, mais aussi qu'ils soient capables de mettre leurs acquis au service du développement économique et social* ». Il s'agit de capitaliser et transférer les expériences, évoluer, enrichir son capital (Evola, 2007). L'employabilité, vue sous cet angle, est non seulement une nécessité, mais aussi une nouvelle obligation pour l'individu, et même la société. C'est dire avec Braslavsky (2000) que l'éducation ne se consacre plus exclusivement à la problématique de la transmission des connaissances de base et de la préparation à la vie active.

L'acquisition et l'adaptation de nouvelles compétences sont devenues indispensables pour assurer l'insertion des diplômés, et utiles pour permettre aux économies d'innover et de rester compétitives sur le marché mondial. Le bien-être et la prospérité des jeunes dépendent plus que jamais des compétences que l'orientation et la formation peuvent leur assurer, et ne pas répondre à ce besoin serait un gaspillage de potentiel humain et de puissance économique

(Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous, 2012). Désormais, les pays qui sont les plus capables de répondre à cette demande de compétences sont favorisés. En d'autres termes, la croissance actuelle est fondée sur le développement des compétences dont le succès est planétaire. Selon la Banque mondiale (2004), aucun pays ne peut espérer s'intégrer avec succès dans l'économie globalisée du XXI^{ème} siècle fondée sur l'information et le savoir, et en bénéficier sans une main d'œuvre éduquée. L'enseignement supérieur joue un rôle capital dans cette mouvance.

Dans cette perspective, il s'agit de trouver des solutions appropriées ; la contextualisation des apprentissages doit être envisagée dans les institutions universitaires. Les nouveaux programmes de formation permettent aux apprenants d'être plus utiles à la société et d'accéder plus rapidement à des emplois décents, conformément à l'un des objectifs du DSSEF (2013) qui est d'améliorer la qualité des apprentissages tout en adaptant leurs contenus à l'environnement socioéconomique. En s'inspirant des expériences des pays émergents, le Cameroun ambitionne de former un capital humain compétent et compétitif, susceptible de devenir l'un des leviers essentiels de la croissance, à l'aune du DSCE (2009) qui est le cadre de référence de l'action gouvernementale (Fame Ndong, 2012). Le pays entend faire du développement des compétences la pierre angulaire de sa stratégie de croissance ambitieuse et inclusive.

Au niveau de l'enseignement supérieur, Le développement des compétences est au cœur du système LMD dont la mise en place au Cameroun en 2007 a été l'occasion de repenser le socle des formations dans une visée de professionnalisation : les crédits ne sont plus seulement des contenus de formation mais déterminent des compétences et en particulier les compétences fondamentales attendues dans une formation qualifiante. Le système LMD vise le développement des compétences en vue de favoriser l'employabilité et l'insertion professionnelle des titulaires de diplômes universitaires dès la Licence. Les compétences acquises dans ce cadre par chaque étudiant en fin de formation devraient être précisées dans un document individuel, le "supplément au diplôme" en l'occurrence, qui offre aux entreprises une

meilleure lisibilité des compétences de l'étudiant qu'elles souhaitent recruter, et permet à l'étudiant lui-même, de savoir ce qu'il sait ou sait faire.

Au niveau de l'orientation conseil, L'approche orientante, selon Pelletier (2004), est axée sur la pédagogie de projet et met l'accent sur le développement des compétences chez les apprenants : il s'agit pour l'école d'offrir à l'apprenant les moyens de développer et mettre en valeur ses talents et aptitudes et de comprendre les liens entre ses apprentissages scolaires et la société, notamment le monde du travail. Autrement dit, il est question de mettre en correspondance compétences disciplinaires, compétences transversales et compétences liées au développement de carrière, pour responsabiliser l'apprenant devant son cheminement vocationnel. Gingras (2013), qui soutient cette approche, estime quant à elle, qu'une conception intégrée de l'information et de l'orientation scolaire et professionnelle contribue à la mobilisation des compétences. Ainsi, tout comme la compétence, l'approche orientante se développe dans le temps. Elle fait appel à une combinaison de connaissances, d'habiletés et d'attitudes, elle se manifeste par une performance.

Dans le contexte d'une économie marquée par le chômage et l'insertion professionnelle de plus en plus difficile, dans le contexte d'échec important en premier cycle universitaire, l'orientation-Conseil est devenue un enjeu majeur pour les étudiants. Face à cet enjeu, à la multiplicité des offres de formation, à la peur du choix erroné, il importe d'optimiser les dispositifs et services d'orientation conseil par la mise en œuvre de programmes, afin de développer de nouvelles pratiques et procédures. Il s'agit d'accompagner les étudiants dans le développement de compétences orientantes et assurer une meilleure insertion professionnelle. Dans le cadre de la Reforme LMD, la généralisation du projet personnel et professionnel de l'étudiant, l'élaboration du bilan de compétences, permettent un meilleur accompagnement de l'orientation et de l'insertion professionnelle des étudiants. Ce qui n'est malheureusement pas encore le cas.

0.2. FORMULATION ET POSITIONNEMENT DU PROBLEME

Selon Beuret (2017), l'intégration des jeunes dans le monde du travail constitue l'un des problèmes récurrents observés dans les sociétés. Au-delà des caractéristiques de la période que nous traversons, la croissance du chômage des jeunes issus de l'enseignement supérieur va à l'encontre d'une conviction largement partagée : l'obtention d'un diplôme, et, en particulier, un diplôme de l'enseignement supérieur, apparaît généralement comme l'un des moyens les plus sûrs de se prémunir contre les difficultés d'insertion. Il est vrai que le chômage des jeunes touche avant tout ceux qui sont sortis de l'école avec un faible niveau de qualification, voire sans aucune qualification.

Quelle que soit la conjoncture économique, les inégalités en matière d'accès à l'emploi entre les jeunes selon leur niveau de sortie du système éducatif sont à peu près constantes. Toute dégradation de l'insertion des jeunes issus de l'enseignement supérieur, fut-elle conjoncturelle, remet donc en cause le sentiment de sécurité lié au fait d'avoir accompli avec succès un parcours dans l'enseignement supérieur. Pour ces jeunes comme pour leur famille, l'expérience du chômage est d'autant plus fréquemment source de désillusions que l'investissement dans les études est lié à l'espérance d'un statut et d'une protection contre les aléas des débuts de la vie professionnelle.

Les entreprises et les jeunes diplômés se trouvent confrontés au problème de l'adéquation entre l'offre et la demande du travail. Parmi la population des chômeurs, on compte presque 67,4% de jeunes diplômés. Cette gangrène s'explique principalement par l'inadéquation entre la formation et l'emploi. Le modèle adéquationniste de l'emploi fondé essentiellement sur l'obtention d'un emploi stable en relation avec la formation, appelle un profil de travailleur défini par sa correspondance substantielle au poste, au métier ou à la fonction, postule qu'une bonne correspondance entre, formations initiales et emploi correspondrait à un optimum dans l'allocation. Le modèle adéquationniste de l'emploi fondée essentiellement sur l'obtention d'un emploi stable en relation avec la formation, appelle un profil de travailleur défini par sa

correspondance en ressources vers lequel mènerait une conduite rationnelle des agents (jeunes employeurs).

Sachant que la création d'emploi n'atteint actuellement que les deux tiers des besoins, les risques d'aggravation du chômage ne sont pas négligeables, compte tenu par ailleurs de l'importance de stock des chômeurs et en l'absence d'une véritable reprise de la croissance économique. Par ailleurs, la proportion des diplômés en chômage, notamment ceux ayant des diplômes moyens ou supérieurs constituerait, de plus en plus, une composante sensible. C'est dans ce sens qu'on constate que les récentes évolutions du marché du travail local qui viennent d'être décrites s'accompagnent d'une hausse du chômage. L'augmentation des demandeurs d'emploi en fin de mois (DSCE) dans l'agglomération camerounaise est continue entre 1985 et 1989. Elle s'infléchit entre 1989 et 1990 pour connaître ensuite une accélération brutale. 1990 marque une rupture avec la situation antérieure puisque le nombre de (DSCE) augmente de 12 000 en trois ans. De plus, celui des demandeurs inscrits depuis plus d'un an enregistre, entre 1992 et 1993, une augmentation équivalente à celle de 1990 à 1992. Le poids de cette catégorie par rapport à l'ensemble du DSCE passe ainsi de 30,8% en 1990 à 35,85% en 1993. Le problème du chômage s'est nettement aggravé depuis 1990 et le chômage de longue durée pénalise surtout les actifs peu qualifiés. Pour s'en convaincre, il suffit de parcourir les statistiques des Nations Unies qui montrent qu'en 2002, 74 millions de jeunes étaient au chômage ou à la recherche d'emploi. De plus, le chômage des jeunes constitue deux à trois fois la moyenne des chômeurs.

Selon Okéné (2013), ces problèmes sont d'ordre personnel, social, académique et professionnelle. Il affirme :

Dans leurs études, les jeunes africains se heurtent aux problèmes de sous information, l'absence d'initiation à l'employabilité sont les problèmes professionnels auxquels les jeunes font face. Ils font montre d'une méconnaissance notoire de leur environnement socio-

économique, des réalités du monde du travail, ou des niches d'emploi...ils ont par conséquent, des représentations professionnelles tronquées (Okene,2013, p.60).

Autrement dit, les jeunes diplômés faces au marché de l'emploi, se trouvent dans des conditions complexes, faisant face aux emplois qui présente trop peu de garantie d'obtenir dans un avenir très proche un revenu acceptable, ils sont obligés de changer leur aspiration du départ, pour pouvoir occuper des emplois.

Lent (2008), partant de ses travaux sur la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle, met l'accent sur la capacité des personnes à diriger leur propre parcours d'insertion professionnelle, en l'occurrence leur recherche d'emploi, tout en reconnaissant aussi l'importance des nombreuses influences personnelles et environnementales (par exemple les obstacles et les soutiens liés aux dispositifs, au réseau, à la culture et au statut de handicapé) qui contribuent à renforcer, à affaiblir ou, dans certains cas, à annihiler l'agentivité personnelle ou la capacité à se diriger. Ce cadre de travail met en lumière les variables sociales cognitives telle que le sentiment d'efficacité personnelle qui rend les personnes capables de donner une direction à leur orientation scolaire et professionnelle.

Selon Lent et al. (2002), les individus construisent eux-mêmes leur dénouement de carrière, leurs croyances jouant un rôle central, et ils ne sont pas simplement bénéficiaires ou victimes de forces intra-psychologiques ou situationnelles. Pour ces auteurs, la foi en la seule entremise personnelle se reflète dans l'usage du terme de « choix professionnel ». Toute pratique d'orientation serait effectivement vaine si le développement de carrière n'était déterminé que par des facteurs au-delà du contrôle de l'individu. Le développement de carrière n'est pas uniquement le fruit des seuls mécanismes cognitifs ou volitifs. Il existe bien des obstacles, internes et externes, qui entravent le choix, le changement ou la croissance de la personne. Il en va ainsi des contraintes sociales et économiques, qui empêchent ou promeuvent l'accès à certaines carrières, des réponses affectives et de leur adéquation qui influencent la pensée rationnelle, et de nombreux autres facteurs tels la culture, l'héritage génétique ou les événements de vie.

Dans ce contexte, la relation à l'emploi du diplômé issu du système éducatif est généralement formelle. Les différentes professions sont répertoriées, les qualifications et compétences requises pour les exercer sont clairement définies, les formations permettant de les acquérir ou de les développer sont organisées et assurées par le système éducatif. Dans ce contexte, les profils de carrières sont systématiquement élaborés. Le système éducatif, qui est formel par définition, destine les diplômés à une relation tout aussi formelle à l'emploi. D'où le sentiment de Fillion (1999), cité par Pelletier (2007), qui pense que :

L'étudiant passe des années, du primaire à l'université, dans une relation de quasi-passivité par rapport à l'apprentissage. Ainsi, il évolue dans un système où les cadres de référence ont été si bien établis qu'il éprouve beaucoup d'anxiété dès qu'il se retrouve dans un système où tout n'est pas déjà clairement défini. (Pelletier,2007, p.38),

Or, s'insérer de manière autonome dans le monde professionnel nécessite de tenir compte d'un ensemble de paramètres dans le processus d'orientation tels que le processus d'intérêt professionnel, processus du choix professionnel, le processus de l'autodétermination. Le processus d'intérêt personnel renvoie à l'individu qui s'intéresse réellement à tel ou tel champ professionnel en fonction de ses compétences, de ses croyances en son efficacité personnelle dans ce domaine et de ses attentes par rapport aux résultats. Le processus du choix professionnel, renvoie à la possibilité pour l'individu de faire un choix singulier. Le choix professionnel (et la stabilité du choix) est un processus interactif qui est conditionné, d'une part, par la réceptivité de l'individu à l'environnement et, d'autre part, par les jugements d'autrui concernant sa propre capacité à répondre aux obligations de formation et aux obligations professionnelles. Enfin du paramètre relatif à l'autodétermination, donc le sentiment d'efficacité personnel est le moteur principal pour tout processus d'orientation scolaire. Le système éducatif universitaire ne prend presque pas en compte les éléments suscités du compromis en vue de l'autonomisation du jeune en quête d'emploi. (Lent & Brown,2002)

En aidant un jeune à déterminer ce qu'il veut être et à le devenir, l'orientation tel que conçue par Lent (2008), permet à chacun d'effectuer le choix et de pouvoir s'orienter dans les « marchés » scolaires et professionnels tout au long de la vie. Ces aspects permettent de réquisitionner le processus d'insertion professionnelle qui ne prends pas encore l'orientation à sa juste valeur. Nul n'ignore qu'au cours de leur formation jusqu'au sorti de l'université pour la vie professionnelle, ces jeunes ont besoin d'être aidés, soutenus par des conseils et dans l'élaboration de leur projet professionnel, informés des changements survenus dans le monde du travail et encouragés dans le choix de leurs carrières. Ces conseils ne seront valables que si les jeunes en quête d'emploi ne parviennent pas à établir un lien entre les informations reçues à l'Université et les réalités du marché de l'emploi.

0.3. QUESTIONS DE RECHERCHE PRINCIPALES

0.3.1. Question principale de recherche

L'analyse qui précède à démontrer que la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle constitue l'un des éléments clé permettant d'expliquer et de comprendre l'influence de l'interaction entre l'individu, son environnement dans le but d'aider l'individu à s'auto former dans le but de faciliter son insertion sur le marché de l'emploi (Lent, 2008). Dans ce sens, organiser le système universitaire pour rechercher l'employabilité des jeunes diplômés sur le marché de l'emploi suppose de mettre en œuvre les composantes fondamentales de l'orientation conseil comme nous le recommande la TSCOSP. De façon spécifique la théorie socio cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle vise à « aider les consultants à sélectionner un ensemble de professions qui s'accordent suffisamment bien avec les caractéristiques importantes de leur personnalité impliquées dans le choix professionnel » (Lent, 2008, p. 12). D'où la question principale suivante : « *Quels sont les facteurs inhérents aux modalités d'orientation qui influencent la capacité d'insertion professionnelle des diplômés sur le marché du travail ?* » Cette question principale conduit à l'ouverture d'autres questions spécifiques, qui nous aiderons dans l'élaboration des solutions y afférentes au problème d'orientation.

0.3.2. Questions secondaires

Ces questions découlent des facteurs inhérents aux modalités d'orientation. L'accent a été mis sur trois processus découlant de la théorie sociocognitive de l'orientation scolaire et professionnelle de Lent (2008) à savoir l'intérêt personnel, le choix professionnel et l'autodétermination à la réussite. Le concept d'« intérêt professionnel » découlant du « sentiment d'efficacité personnelle » initié par Albert Bandura, réunit les éléments qui motivent l'individu en contexte scolaire à choisir et à s'engager dans un but donné, tout en persévérant et en vue de faire des efforts pour réussir ». Il est donc question d'amener le jeune en quête d'emploi à se connaître et à avoir confiance en ses capacités pour mieux faire des choix bénéfiques pour lui et son insertion professionnelle dans la mesure où, ceux qui doutent de leur capacité à prendre une bonne décision sont hésitants au niveau de leur orientation professionnelle et scolaire. Dans l'action, avoir confiance en son jugement apparaît comme fondamental. C'est d'abord se sentir les capacités à maîtriser ce qui est nécessaire, et dégager ses qualités personnelles. C'est ce que Lent (2008) précise à ce sujet qu'« *un état psychologique caractérisé par la centration de l'attention, la persistance de l'effort et une expérience émotionnelle positive* ». Pour lui, les intérêts sont des indicateurs de la motivation. Ils permettent à l'individu de déterminer la direction et la persévérance de ses efforts et de ses activités, ils sont une traduction de la motivation en termes de comportement.

Le choix professionnel, quant à lui, doit aider le jeune diplômé en quête d'emploi à développer son orientabilité à travers l'acquisition de capacités décisionnelles en termes de choix de métiers, de parcours de formation et de choix de vie. Il s'agit d'être efficace, mais surtout, de se sentir efficace afin d'accroître la confiance en son propre jugement. Apprendre et s'orienter s'effectuent en effet très souvent dans le même temps, surtout à partir de soi-même, et pas toujours dans le cadre imposé. Enfin, l'autodétermination à la réussite il s'agit de structurer des activités de manière à conduire les personnes au succès, ouvrir des perspectives de devenir, développer des compétences autorégulatrices qui permettent à chacune et à chacun de se prendre en charge.

Un fort sentiment d'efficacité contribue à la maîtrise des opérations qui préparent les choix. Il convient donc de configurer le milieu pour que puissent s'exercer les compétences en termes d'auto-efficacité, à se mouvoir sur le marché du travail. La TSCOSP, comme le montre Lent, considère : « *que le niveau de réussite atteint au cours des études ou de la vie professionnelle met en jeu les interactions qui s'exercent entre les capacités de la personne, les sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et les niveaux de buts fixés* » (Lent, 2008, p.8). Par exemple, une personne qui a un bon sentiment d'efficacité personnelle et des attentes positives vis-à-vis de l'activité qu'elle a choisie, se fixera des objectifs de performance élevés, organisera ses compétences de manière efficace et insistera davantage en cas d'échec (Brown & Lent, 2006, p.72).

Lent (2008) a bien fait de mettre les processus motivationnels pour expliquer le processus d'orientation du jeune diplômé face au marché du travail. Dans son article, Lent explique que :

Ces trois sous-modalités ou processus ont pour but d'expliquer les processus grâce auxquels les personnes (a) développent leurs intérêts professionnels, (b) réalisent leurs choix professionnels, les modifient et (c) parviennent à des niveaux différents de réussite et de stabilité professionnelle. (Lent, 2008, p.2).

Tels sont les aspects que nous voulons mettre en exergue dans le cadre de notre recherche. Ce qui nous amène à poser les questions spécifiques de recherche suivantes :

QS1- En quoi le processus d'intérêt professionnel influence - t'il l'insertion professionnelle des jeunes diplômés sur le marché du travail ?

QS2. De quelle façon le processus du choix professionnel influence t'il l'insertion professionnelle des diplômés sur le marché de l'emploi ?

QS3. Comment le processus d'autodétermination à la réussite influence t'il l'insertion professionnelle des jeunes diplômés sur le marché de l'emploi ?

0.4. OBJECTIFS DE L'ETUDE

0.4.1. Objectif général de l'étude

L'objectif général de cette étude vise à examiner en quoi les facteurs inhérents aux modalités d'orientation influencent sur la capacité d'insertion professionnelle des jeunes diplômés sur le marché du travail. Il est question, de la mise en évidence de l'univers représentationnel de celui-ci, il vise et propose une compréhension que nous souhaitons enrichie, de leur motivation à accéder au monde de l'emploi. En examinant les difficultés d'insertion des diplômés sur le marché de l'emploi, et la manière dont ils usent de leurs compétences pour chercher l'emploi, il est question de mettre en évidence la capacité des jeunes diplômés à pouvoir s'insérer professionnellement sur le marché de l'emploi.

0.4.2. Objectifs spécifiques de recherche

Au vue de la diversité des sous facteurs ici ciblés, et de la nature du travail à réaliser, perceptible au travers des questions de recherche sur énoncées, les objectifs spécifiques de recherche se déclinent comme suit :

OSR1 : identifier en quoi le processus des intérêts professionnels des jeunes diplômés influence la capacité d'insertion professionnelle sur le marché du travail.

OSR2 : saisir comment le processus du choix professionnel des jeunes diplômés influence la capacité d'insertion professionnelle sur le marché de l'emploi.

OSR3 : appréhender en quoi l'autodétermination des jeunes diplômés influence la capacité d'insertion professionnelle sur le marché de l'emploi.

0.5. PERTINENCE DE L'ETUDE

Cette recherche présente trois Pertinence ou intérêts à savoir : la Pertinence socio-économique, la pertinence socioéconomique, la pertinence socio professionnelle, pertinence scientifique.

0.5.1. Pertinence socio-économique

Dans un contexte national caractérisé par une situation économique criarde, un boum démographique, notamment dans la tranche de la population jeune, et un environnement en proie à de profondes mutations scientifiques et technologiques, le secteur de l'orientation professionnelle au Cameroun est astreint à un effort de modernisation. Socialement parlant, il n'est plus à démontrer que l'insertion des diplômés sur le marché de l'emploi est déplorable. Cette étude est d'une très grande importance, elle permettra d'éveiller la société camerounaise sur la nécessité, pour l'orientation professionnelle de mettre en place des spécialistes en conseils et des cadres propices à cet effet, dans le but de soutenir l'insertion professionnelle des diplômés « inputs » ou « outputs » du système éducatif universitaire.

Au plan social, le problème de l'insuffisance de la prise en compte des modalités d'orientations inhérents dans la réalisation du choix professionnel, voire dans l'insertion des étudiants demeure une préoccupation majeure pour les pouvoirs publics et certaines entreprises en quête d'un personnel compétent et qualifier susceptible d'apporter de la valeur ajoutée en son sein. A cet effet, Guichard (2015), considère que les interventions d'orientation à l'orientation telles que le conseil en orientation ou l'éducation à l'orientation ont pour objectif général d'aider les individus ou les collectifs à faire face aux problèmes du développement de la vie professionnelle et personnelle de chacun, tels que ces problèmes se posent à ce moment dans leur société. De ce fait, ce travail est pertinent dans la mesure où depuis plus d'un demi-siècle, le Cameroun est engagé dans la pratique de l'orientation scolaire et professionnelle formelle. Trois objectifs sont assignés à cette entreprise : (1) aider prioritairement les élèves et les étudiants à mieux se connaître, (2) à connaître les milieux de formation, le monde de l'emploi et (3) à s'y intégrer facilement et de manière épanouie.

Le marché du travail était jadis le cadre par excellence où les travailleurs mettaient en valeur leur force de travail pour gagner leur vie et satisfaire aux besoins de la société, aujourd'hui il est devenu un lieu de compétition hors normes et de frustration de toutes sortes (Okéné, 2013).

L'accès à ce marché est devenu un mythe pour un nombre important de diplômés. Les nouvelles exigences que ce marché impose sont devenues pour eux une difficulté pour y accéder. À travers cette étude qui vise à établir une corrélation entre les modalités d'orientation et l'insertion professionnelle, on pourrait amener les jeunes diplômés une orientation professionnelle de qualité dans le but de les aider à avoir une meilleure connaissance d'eux-mêmes, d'être capables de déceler leur intérêt vis à vis d'une tâche ou une réelle prise en compte des facteurs inhérents à l'orientation indispensables à l'accès sur le marché du travail selon la sphère où correspondraient leurs centres d'intérêts professionnels.

Selon le DSCE (2009) le gouvernement entend mettre un accent sur la formation du capital humain et une formation professionnelle reposant sur un dispositif modernisé et considérablement renforcé pour pouvoir dispenser aux étudiants un paquet solide de connaissances axées sur la maîtrise des savoir-faire requis sur le marché de l'emploi et qui prépare les bénéficiaires à la création d'emplois. Cette étude intervient dans l'optique de contribuer à la sensibilisation des jeunes que leur devenir professionnel est de nos jours fonction de leur formation, voire de pouvoir faire face au chômage grandissant, la formation des ressources humaines dans les pays en général doit être dirigée à la base vers des métiers porteurs qui permettront le développement économique et social de notre pays.

Le document vision 2035, insiste sur le développement « *d'un capital humain capable de soutenir la croissance* » ; En effet, l'Etat a besoin d'une main d'œuvre nombreuse bien qualifiée. Le développement est une affaire de tous, il est important que chacun apporte sa pierre à l'édifice. Mettre en œuvre l'orientation dans tout le système éducatif consiste à aider les apprenants à pouvoir faire des choix raisonnables de la filière d'étude, académique et professionnelle.

Conscient de la place qu'occupe l'orientation scolaire au sein d'une institution, et dans tout système éducatif qui se veut le pilier d'une économie éducative, il s'avère judicieux que tous prennent en cœur le rôle indéniable de l'orientation dans la dynamique de l'insertion professionnelle.

0.5.2. Pertinence professionnelle

Le développement professionnel peut se définir comme des « *transformations individuelles et collectives des compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles* ». (Jorro, 2014). Il concerne principalement ici le corps enseignant, les conseillers d'orientation et aussi l'administration de l'école. Il s'agit d'innover dans les cursus et les méthodes d'enseignements. Combiner des compétences générales utiles sur le marché du travail et des compétences disciplinaires spécifiques pour favoriser une culture entrepreneuriale. Il est rappelé que si l'intégration des diplômés sur le marché du travail est une responsabilité partagée des employeurs, des organisations professionnelles et des gouvernements, l'accès au marché du travail devrait constituer un indicateur (parmi d'autres) de la qualité et de la performance des universités. Ce qui leur permettra de changer les anciennes habitudes, de s'ouvrir au monde par le biais de nouvelles technologies de l'information et de la communication. Bref, cette approche permettra au corps éducatif de changer les vieilles méthodes et de se réactualiser, afin de donner aux enfants les connaissances, savoirs, aptitudes et compétences adéquats pour leur autonomisation et épanouissement dans la société.

Les enseignants doivent passer aujourd'hui d'une logique de formation liée à leur recherche à une logique de formation en réponse à celle souhaitée par les entreprises. Dans ce sens, l'acteur (enseignant) est appelé à faire l'expérience de processus de changements dans son rapport à lui-même, à autrui, au monde. Aussi, l'enseignant devrait agir dans une institution ou une organisation, perçue comme une ressource humaine, qui sera sollicitée pour répondre à des enjeux et objectifs institutionnels ou qui prendra l'initiative de se perfectionner en vue d'accomplir son projet professionnel. Ce rapport gagne en profondeur, en élargissant, en flexibilité aussi bien sur le plan des significations, que du point de vue de l'activité du sujet (Jorro, 2014). Cette étude pourra aussi permettre dans un contexte de manque d'emplois exacerbé, de susciter un changement de mentalités à la vue des difficultés croissantes relatives à l'accès à l'emploi. La plupart des jeunes, durant leur parcours scolaire et même universitaire

ne sont pas en contact avec le monde du travail et ses réalités, l'activité d'élaboration du projet professionnel est une occasion en or pour mieux s'imprégner dans le monde du travail.

Cette recherche est capitale parce qu'elle permettra au système éducatif camerounais en particulier et l'état en général de prendre conscience du fait que l'orientation joue un rôle capital dans la vie de l'apprenant qui est appelé à s'insérer demain. Ceci est possible à travers la nouvelle stratégie pédagogique que constitue l'approche orientante. Aussi en mettant un accent particulier sur la formation des formateurs et leurs méthodes pédagogiques. Des modalités bien implantée favorisent le développement des compétences des élèves qui vise très tôt à accroître les connaissances de l'élève sur les perspectives professionnelles en lui offrant des occasions et des informations qui lui permettront de découvrir les différentes formations et cheminements scolaires envisageables pour qu'il soit en mesure d'orienter un projet professionnel. Pour que cela soit atteint, le jeune doit avoir une certaine autonomie cognitive (Lent, 2004).

0.5.3. Pertinence scientifique

Cette étude pose la problématique d'inadéquation entre la formation au prise de l'orientation et l'emploi qu'on retrouve dans la mise en œuvre des modalités d'orientation dans les universités publiques en générale au Cameroun et particulièrement à l'Université de Yaoundé1. Cette étude sera donc une sensibilisation à l'endroit de tout le corps éducatif en général et du spécialiste en orientation en ce qui concerne la faible transmission aux étudiants des méthodes et techniques de recherche d'emplois. Également, cette étude revêt un intérêt scientifique en ce sens que les informations qu'elle procure en matière de pratique d'aide en orientation permettent de mieux cerner le problème d'adaptation en milieu scolaire. Plus encore de mettre un accent sur les pratiques qui ne sont pas véritablement mises en œuvre dans le dispositif d'accompagnement des étudiants.

L'étude consiste à analyser l'incidence d'une qualité poussée de l'orientation aux prises avec la formation universitaire sur l'accessibilité à un emploi. En dépit de nombreux écrits sur l'employabilité au Cameroun, aucune recherche, à notre connaissance, ne semble avoir étudié

la relation entre ces variables surtout chez une population aussi spécifique que celle que nous avons retenue. Ce domaine étant longtemps resté l'apanage des économistes, des sociologues éducatifs semblent rester à l'écart, alors que le problème est d'actualité. Il s'agit ainsi d'une des rares études en science de l'éducation qui jette un éclairage sur ce phénomène dans notre contexte. Plusieurs recherches ont mis l'accent sur l'intérêt pour les étudiants d'avoir une exposition aux systèmes de formation académiques (Boyle et Strong, 2006). Par sa dimension pluridisciplinaire et par les données collectées et analysées qui font son ossature, notre travail contribue à faire progresser la science. L'analyse et l'originalité du travail font de ce mémoire un repère important pour les chercheurs intéressés aux recherches portant sur l'adéquation formation emploi généralement en Afrique et particulièrement au Cameroun.

0.6. DELIMITATION DE L'ETUDE

0.6.1. Délimitation empirique

0.6.1.1. Délimitation spatiale.

L'étude concerne un groupe d'étude bien spécifique, il s'agit des jeunes diplômés de la faculté des lettres à l'Université de Yaoundé I que l'on retrouve dans les départements de Tourisme, Hôtellerie, et Art Plastique. Pour les raisons économiques, le peu de moyens dont nous disposons nous a contraint à circonscrire cette étude dans la ville de Yaoundé, particulièrement à l'Université de Yaoundé I. Créé par décret N° 93/026 du 19 janvier 1993. Elle regroupe plusieurs facultés parmi lesquelles la faculté de lettres subdivisée en plusieurs départements dont les deux qui nous intéressent, le département d'Archéologie et le département de Tourisme.

Pour chacune des échelles et sous-échelles utilisées au cours de l'amorçage, un traitement statistique est fait dans le but de vérifier leur cohérence/consistance interne, leur fiabilité, ainsi que l'acceptabilité de leurs items auprès de l'échantillon de l'étude. Ainsi, l'on détermine dans le tableau qui suit, les alphas de Chronbach (α), les indices de fidélité ($r_{\text{test-re-test}}$) et les corrélations inter-items ($(\text{COR}_{\text{inter-items}})$) des échelles et sous-échelles concernées. La

finalité étant de légitimer l'outil de collecte des données utilisé dans cette recherche, à travers une analyse métrologique sur les données recueillies auprès des deux cents (200) participants. L'on rappelle que les qualités métrologiques des échelles/sous-échelles utilisées sont jugés satisfaisantes à partir d'un seuil de 0,01.

Pour s'assurer que les questions seront bien comprises et que les réponses correspondent bien aux informations recherchées, Quivy et Campenhoudt (2006, p.166) ont pesé qu'« *il est impératif de tester les questions. Car cette opération consiste à les soumettre à un petit nombre de sujets appartenant aux différentes catégories d'individus composant l'échantillon* ». Conformément à cette prescription, la mise à l'épreuve du questionnaire de cette étude s'est faite les 11, 12 et 13 mars 2021, auprès de trente (30) jeunes diplômés du département d'archéologie.

Le mode d'administration des questionnaires retenu est l'« *administration directe* ». Ce mode consiste pour l'enquêteur, à remettre le questionnaire à main propre à l'enquêté et de lui fournir toutes les explications utiles, pour qu'il le remplisse séance tenante Quivy et Campenhoudt (2006). Cette phase a été sous tendue par des entretiens, dans le but de rendre l'exercice de passation dynamique. Les éclaircissements étaient alors apportés en cas de besoin. Il s'est agi ainsi d'une part d'éveiller l'intérêt de l'enquête en lui indiquant l'objectif de l'enquête, ce qu'on attend de lui, d'autre part de le rassurer quant à l'anonymat de ses réponses et de leur utilisation exclusivement scientifique.

0.6.1.2. Délimitation temporelle.

Ce thème « *Modalités d'orientation et capacité d'insertion des jeunes diplômés sur le marché de l'emploi : cas des Etudiants de l'Université de Yaoundé 1* » est d'actualité et porteur. L'orientation est gage d'une insertion professionnelle réussie. Elle vise non seulement une meilleure connaissance de l'individu lui-même, de son milieu scolaire et de son milieu professionnel. La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire mais aussi professionnelle a été abordée par plusieurs auteurs à l'instar de Hollande (1997), et pelletier (2004) et Lent

(2008) qui à donner un sens nouveau et pertinent a cette théorie au travers de trois processus : le processus intérêts, le processus du choix professionnel, et le processus du l'autodétermination.

Le processus d'intérêt relatif à l'orientation ne se limite pas à des séances programmées d'orientation dans ou hors du cadre scolaire. Les temps d'apprentissage doivent être des occasions d'éveil pour l'apprenant à des savoirs, savoir-faire et des savoirs être mobilisables dans sa vie future, à travers des vocations ou des projets. Les disciplines proposent des modèles de compréhension du monde très variés. La capacité de chacun à se familiariser avec certaines approches et pas d'autres, avec certains modèles et pas d'autres, à les apprécier et à les appliquer dans des contextes différents.

Par le processus du choix professionnel, on entend éviter que l'orientation d'une jeune repose sur une décision ponctuelle, sur une personne en particulier ou sur une fonction/profession particulière. Dès lors, un système scolaire et universitaire qui se réclame de la vision de l'approche orientante se doit de penser les lieux et les temps de coopération entre les milieux professionnels. Avec la communauté et d'éventuels acteurs qui gravitent autour de l'école et avec les parents. Dans un document de l'académie de Montpellier consacré à la coopération avec les parents dans le cadre de l'approche orientante, nous pouvons lire le plus au clair possible avec ses propres rêves d'avenir et son histoire il est en mesure grâce à son expérience personnelle et professionnelle et parce qu'il partage quelque chose avec l'école de créer discrètement mais efficacement pour son enfant un environnement facilitant l'émergence des rêves , l'élargissement des horizons , l'analyse de l'information et le dialogue.

Le processus de l'autodétermination : il a longtemps été question dans l'idée d'orientation de donner un temps de réflexion à l'enfant ou à l'adolescent pour déterminer le métier qu'il voudrait faire plus tard. Il s'intéresse aussi aux facteurs qui influencent le niveau de succès et de persévérance d'une personne dans les choix qu'elle entreprend. Par exemple, une personne qui a un bon sentiment d'efficacité personnelle et des attentes positives vis-à-vis de l'activité qu'elle a choisie, se fixera des objectifs de performance élevés, organisera ses

compétences de manière efficace et insistera davantage en cas d'échec (Brown & Lent, 2006, p.72).

Ce processus, privilégiée dans le cadre de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle qui interroge les conditions de possibilités de la mobilisation de l'apprenant ou du diplômé en quête d'emploi, vise à lui faire prendre conscience de la multiplicité des possibles au regard de ses goûts et qualités. Le but visé est d'aider l'apprenant à se situer, à prendre des décisions et à assumer des responsabilités. Au Cameroun, nous avons les auteurs tels que Mvéso, MVogo, Okené qui ont abordé cette thématique dans le sens d'une nouvelle école en préconisant un recadrage politique dans lequel doit être construit une adaptabilité des réformes à apporter au système éducatif.

0.6.2. Délimitation thématique

Ce thème s'inscrit dans le domaine des recherches en sciences de l'éducation en général et particulièrement dans le champ de l'orientation conseil. Notre étude s'intéressera principalement l'aspect professionnel de l'éducation, donc l'objectif ici est l'autonomisation, l'épanouissement des jeunes élèves et étudiants via leur insertion socio-professionnelle qui conduit à l'employabilité. L'objectif est de familiariser les apprenants avec le monde de l'emploi afin de les doter d'une formation et qualification adéquates nécessaires à leur insertion professionnelle.

Pour Fournier et Monette (2000), s'insérer dans la vie active impose d'abord à l'individu d'être détenteur d'une formation. Par conséquent les personnes munies d'un diplôme, d'une qualification accèdent plus facilement à un emploi permanent, à plein temps et mieux rémunéré. Cependant à la réalité, on note de nos jours que le diplôme est insuffisant pour l'obtention d'un emploi. Partant de là, il y a un écart entre les attentes des jeunes et les réalités du marché de l'emploi. Ils soulignent la caducité de la « *théorie adéquatinniste* » de l'emploi fondée essentiellement sur l'obtention d'un emploi stable en relation avec la formation. Ils proposent une intégration socioprofessionnelle basée sur la capacité d'adaptation des jeunes en

ces termes : « la transition entre les études et le marché du travail exige que la personne s'ajuste ou réponde à la demande pour se trouver un emploi ». Ce qui implique des stratégies incluant l'esprit combatif chez l'individu, l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan d'action professionnelle.

Dans une logique contraire à celle de Fournier et Monette précédemment cité par Rose (2000) aborde l'insertion professionnelle en nous éclairant davantage sur le modèle « *adéquationniste* ». Il commence par définir le modèle « adéquationniste » d'insertion professionnelle comme étant la relation formation-emploi basée sur un modèle de prévision de formation adéquate à l'emploi et favorisant l'orientation des jeunes. Il prône l'idée d'une adéquation entre les diplômés et le métier c'est-à-dire que les diplômés délivrés s'équilibreraient entre les diverses spécialités, suivant les nouveaux emplois offerts. Il a eu le mérite d'avoir fait une analyse assez fouillée du modèle « *adéquationniste* » en montrant ses succès et ses limites. Comme succès de la théorie « adéquationniste », il souligne qu'elle a été un modèle parfait car facilitant l'orientation professionnelle, et donnant assez d'espoir aux jeunes et aux politiques.

Rose (2014) ouvre le débat dix ans après sur la prise en charge de la nouvelle mission d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants, explicitement confiée aux universités. Tout au long de son ouvrage, l'auteur s'emploie à trouver les arguments pour convaincre les universitaires et à comprendre ce qui fonde leurs réticences pour fournir de bonnes raisons à leurs engagements. Pour cet auteur, l'aide à l'insertion professionnelle des étudiants est désormais une mission confiée à l'université et ceci répond à une attente des étudiants. En substance, il revient tour à tour sur la genèse à court et moyen terme de cette nouvelle mission universitaire. Ce faisant, il offre aux lecteurs peu initiés aux enquêtes sur l'insertion professionnelle et sur les conditions d'études de précieuses synthèses des résultats publiés par les spécialistes. Rose défend le sens d'une mission universitaire d'aide à l'insertion capable de mettre en projet les étudiants, de leurs permettre de connaître leurs intérêts et potentialités.

0.7. PLAN DE LA THESE

Le travail présenté dans cette thèse a pour objectif d'examiner en quoi les facteurs inhérents aux modalités d'orientation influencent la capacité d'insertion professionnelle des jeunes diplômés sur le marché de l'emploi. Ce travail passe par la compréhension des différentes phases que regorgent les modalités d'orientation (Intérêts, choix professionnel, autodétermination) associées à leurs contenus (Lent,2008). Au sujet de cette préparation à l'insertion professionnelle, on se pose la question de savoir comment la mise en œuvre des modalités d'orientation peut-elle rendre compte de l'insertion professionnelle des jeunes diplômés. D'où le choix du thème ci-dessus. Pour y arriver, la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle développée par Lent (2008) a été fondamentale dans la mesure où les intérêts professionnels, le choix professionnel, et l'autodétermination des jeunes en quête d'emploi, mettant en exergue de façon général la connaissance de soi, les compétences de l'individu, la connaissance de son milieu scolaire et de son milieu professionnel ont facilité la compréhension du sujet. La réflexion s'articule autour de cinq chapitres.

Le chapitre zéro (0) a consisté à formuler et à poser le problème autour d'une question principale de recherche. Cette activité a nécessité un ensemble d'observations ayant conduit à la définition des objectifs de recherche et à la délimitation du champ empirique et théorique de l'étude. En même temps, ce chapitre précise la dimension du problème ou de la question générale qui sera au centre de la recherche, l'éclairage théorique anticipe sur les résultats attendus et les explications possibles en leur formulant un cadre théorique propice à leur compréhension.

Les chapitre un (1) et deux (2) ont consisté à élaborer la grille de lecture théorique articulée autour de deux points essentiels que sont : l'orientation dans un premier temps et les auteurs qui vont avec. D'autre part, nous avons élaborer une grille de lecture théorique sur la professionnalisation de la formation. Nous avons par la suite convoqué dans le cadre de la théorie explicative de notre sujet la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle de lent (2008), qui tire ses origines de la théorie sociale cognitive (TSC). En

effet, De cette théorie de Lent (2008), découle trois phases directrices qui permettent la mise en œuvre d'une orientation visant la qualification de l'individu.

Le chapitre trois (3) quant à lui porte sur des façons de faire requises en science, en vue d'aborder le problème étudié à savoir comment les facteurs liés aux modalités d'orientation influencent la capacité d'insertion des jeunes diplômés sur le marché de l'emploi. Ce cadre est articulé autour d'un chapitre appelé méthodologie de l'étude. La recherche a adopté un devis mixte basé sur le questionnaire, les entretiens semi directifs et l'analyse de contenus.

Le chapitre quatre (04) a permis de présenter les résultats à travers deux axes ; l'identification des cas et l'analyse des résultats selon les thèmes. Ensuite, l'analyse des résultats. Analyser les résultats d'une recherche consiste à « faire parler » les données recueillies en vue de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse de recherche. Pour cela, il importe que le chercheur examine longuement et minutieusement ses données. Les données doivent être saisies, vérifiées au moins deux fois avant de pouvoir être considérées comme fiables. Ce chapitre se termine par une synthèse de l'analyse faisant apparaître les faits saillants, les contraintes, les préoccupations dominantes en lien avec la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle.

Le chapitre cinq (05), a procédé à l'interprétation des résultats. L'interprétation consiste à en livrer le sens dans le contexte théorique de la recherche ; à en livrer le sens en rapport avec la problématique de recherche et à faire ressortir les pistes de recherche sur lesquelles les résultats nous amènent. En d'autres mots, il s'agit d'insérer les résultats obtenus dans la problématique d'ensemble, de montrer leur pertinence dans la discipline concernée, et d'indiquer quelles recherches nouvelles pourraient être entreprises sur la base de ces résultats. Pour y arriver à cela, il faut revenir au point de départ. Cette confrontation, nous a donné de valider la théorie explicative que la recherche a convoquée en vue d'élaborer les perspectives théoriques et pédagogiques.

**PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE DE
L'ETUDE**

CHAPITRE 1 : CADRE, FINALITES ET OBJECTIFS DE L'ORIENTATION

Dans ce chapitre, il est question de vérifier si le sens qu'on donne à l'orientation permet au jeune diplômé en quête d'emploi de trouver des repères qui l'aideront à s'insérer. La faisabilité est possible par le biais des travaux de Guichard et Huteau (2007) et de Mias (1998) qui ont expliqué mieux cet aspect à travers le concept d'orientation.

1.1. LE CONCEPT D'ORIENTATION

Le mot orientation vient du latin « Oriri », verbe qui veut dire « se lever », prendre son origine à ». Le mot « oriens », qui a donné Orient, se référait au lever du soleil, ensuite a indiqué la direction de ce lever, et enfin les contrées qui se trouvaient dans cette direction.

Étymologiquement l'orientation désigne l'« *action de donner une direction déterminée* » (Littré, 2000, p.455). De manière générale, elle désigne l'ensemble des moyens mis en œuvre pour orienter un jeune, un adulte dans une voie scolaire ou professionnelle en fonction de ses aptitudes, de ses goûts et des débouchés. Le 12 février 1973, un nouveau décret français précisait les procédures d'orientation de l'enseignement public en prévoyant qu'au niveau de l'enseignement supérieur, ce sont les « cellules » d'information qui assument le rôle de guide des étudiants. La nécessité de cette orientation s'est précisée et modifiée au cours des années. Après avoir longtemps insisté sur les aptitudes, on s'est intéressé davantage aux conditions sociales, aux possibilités d'adaptation de l'étudiant et aux variations de son évolution. Il apparaît aujourd'hui que c'est tout au long de la scolarité que l'écolier doit être guidé et informé, afin qu'il sache décider lui-même de son avenir.

Pour Guichard et Huteau (2005, p. 57), l'orientation désigne « *L'ensemble des processus psychologiques, psychosociaux et sociaux qui font que les jeunes scolarisés sont affectés à certaines filières de formation plutôt qu'à d'autres* ». Lorsque ces filières sont peu

différenciées et que leurs objectifs dominants concernent essentiellement la formation générale, on parle d'orientation scolaire. On parlera par contre d'orientation professionnelle lorsque les filières se spécifient et préparent préférentiellement à certains groupes de professions plutôt qu'à d'autres.

Pour Reuchlin (1992), « *l'orientation est un ensemble de processus psychologiques ayant pour but de proposer une direction déterminée aux études, aux activités de l'élève de façon à répondre à ses motivations, à ses possibilités et de ses aptitudes* ». Elle est définie par l'UNESCO (1996) comme étant une pratique éducative de type continu visant à aider chaque individu à choisir lui-même la formation la plus conforme à ses goûts, à ses aptitudes, à s'y adapter en résolvant éventuellement ses problèmes comportementaux et psychologiques, académiques, relationnels, et psychologique, de son plein épanouissement personnel et de la satisfaction des besoins de la société dans une prise en compte des impératifs du développement du pays et de ses perspectives de progrès économique, social et culturel. Le mot orientation renvoie aussi au quotidien à « l'action d'affecter un apprenant dans telle ou telle filière d'études, dans une formation professionnelle donnée, ou à un poste de travail précis » (Okéné, 2013). On voit ainsi le champ de l'orientation réduit à son seul angle administratif, alors qu'il comporte aussi un volet pédagogique consistant à préparer l'apprenant à devenir le véritable constructeur de son propre avenir.

L'orientation indique l'action d'orienter, de donner une direction déterminée. Dans ce cas le sujet orienté est un être passif qui subit l'orientation comme s'il était incapable de prendre des décisions éclairées. Pourtant, « s'orienter » apporte une nuance dans le sens où, la personne concernée agit elle-même en être avisé, informé et responsable. Le tiers s'il est sollicité, n'est qu'un accompagnateur, un conseiller. Ce dernier lui donne dans ce cas un conseil, autrement dit une information personnalisée, ou renforce ses capacités pour qu'il cherche lui-même ses points de repère, définisse ses objectifs et s'autodétermine (Okéné, 2013).

Dans cette optique, le mot orientation renvoie sous d'autres cieux à une construction qui s'effectue lors d'un entraînement à penser son avenir et à se donner des moyens pour réussir (Beaudot, 1999). Selon Okéné (2009), l'orientation est une méthode d'assistance, une

démarche ou une pratique éducative de type continu visant à aider chaque individu à faire des choix délibérés et positifs lui permettant de se réaliser pleinement dans la vie. Il s'agit en effet, d'un processus éducatif par lequel on suit et accompagne un individu en lui donnant, en cas de besoin, des conseils utiles. L'objectif est de l'amener à construire ses projets sur tous les plans.

C'est-à-dire que l'orientation consiste donc à diriger un apprenant dans ses études ou dans le choix de ses études, ou d'une profession dans un contexte éducatif. Elle propose à une personne en âge de scolarité et même aux adultes les différentes filières dans lesquelles ils pourraient s'insérer en fonction de ses intérêts, de son parcours scolaire antérieur et de leur personnalité. Le concept d'orientation peut être subdivisé en trois grands sous ensemble à savoir : l'orientation scolaire, l'orientation professionnelle et l'orientation universitaire.

Dans le cadre de notre travail, nous retiendrons cette définition de 2004 énoncée par la Commission européenne et la banque mondiale qui définissent l'orientation comme des services et des activités qui s'adressent à des individus de tout âge, à toutes les étapes de leur vie pour les aider à faire des choix éducatifs ou professionnels et à gérer leur évolution professionnelle. Les activités peuvent avoir lieu individuellement ou en groupe, face à face ou à distance. Ils comprennent la production et la diffusion de l'information sur les emplois et les carrières, les outils d'évaluation et d'auto-évaluation, les entretiens de conseil, les programmes de préparation l'emploi (pour aider les individus à mieux se connaître, à saisir les options qui leurs sont proposées, et à gérer leur évolution professionnelle), les stage de découverte (pour se faire une idée des orientations possibles avant de faire un choix), les programmes de recherche d'emploi et d'insertion, à effectuer de bons choix d'études ou de formation professionnelle et de s'y adapter ; l'orientation professionnelle le soutient à se préparer et à s'engager dans l'exercice d'une activité professionnelle de type salarié ou indépendant.

1.1.1. Le sens en orientation

Pour Mias (1998), le sens correspond à la signification que donne une personne à son parcours professionnel. Il est vecteur de valeurs et d'orientations des politiques du champ considéré. On entend par « sens » à la fois la signification attribuée à ses actions ainsi que la direction. Le secteur de l'animation se caractérise par un passé fortement marqué. Lorsque l'on

s'inscrit dans le champ de l'éducation populaire on est porteur de valeurs et de croyances dans une éducation différente de l'éducation formelle. Les problèmes que Christine Miass met en évidence au niveau du sens donné aux actions du travail social portent sur la différence de finalités, la juxtaposition de dispositifs, et sur la précarité de l'emploi (statut, salaire, entrée de l'animation dans les démarches de réponses à appel d'offre.

Le sens, relèverait tout à la fois de la signification et de la direction portées par les professionnels, et permettrait d'opérer la mise en lien des objets composant leur contexte professionnel. Il orienterait le rapport entretenu par les acteurs avec leur environnement et pourrait être considéré comme l'élément dynamique du triptyque. C'est dans ses sens que Mias (1998) précise que « En effet, l'expérimentation menée a montré qu'en situation habituelle, ce dernier n'était pas activé en tant que tel car induit par le rapport étroit et opérationnel entre repères et sentiment de contrôle. » Par contre, en situation inhabituelle il serait activé par les professionnels afin de remettre « à plat » l'ensemble des dimensions de l'implication devenues non efficientes.

Pour Mias (1998), les finalités orientant le sens des actions sont subordonnées aux valeurs que défendent les individus. Ce qui fait sens pour le professionnel indique ce qui a un prix pour lui, non pas directement en valeur marchande, mais d'un point de vue affectif. C'est une manière d'être qui exprime ce à quoi il tient, ce à quoi il adhère et qu'il va défendre contre les valeurs qui justement seraient différentes. Nous reprendrons cette définition qu'en donne Kluckhohn (2000, p.56) : « *Conception implicites ou explicites, du désirable, propre à un individu ou à un groupe, qui influencent le choix parmi les modes, moyens et fins possibles de l'action* ».

Les valeurs définissent ainsi globalement les finalités de l'action, et sont un indicateur du sens donné à ces actions. Cependant, cet enchaînement (Valeur- finalité- sens) est inscrit dans un contexte socio-économique, dans le caractère de nécessité des actions, c'est-à-dire dans le rappel du « *réel* » sur lequel on doit agir plus ou moins rapidement et qui de son côté contraint à tel point qu'il peut modifier à son tour ce déroulement somme toute très linéaire. Si on veut bien se rappeler les courants qui ont traversé les professions du travail social et dans

lesquels les mandats d'intervenants du social ont été délivrés, on voit que le sens de l'action du travailleur social peut prendre plusieurs directions. On pourrait d'ailleurs affirmer que peu importe que ce dernier soit ou non à l'origine des méthodes employées, qu'il subisse ou non l'influence d'un courant de pensée sociétale du moment.

L'orientation orthopédique paraît évidente dans la traduction instantanée du terme lui-même : il s'agit de compenser un manque, remplacer une partie défectueuse, soigner la ou les infections qui touchent un individu (ou un groupe) dans son intégrité physique, psychologique, etc...Autrement dit, dans une société organisée, effacer le plus possible ce qui « fait désordre » et qui pourrait nuire au bon fonctionnement et à l'équilibre de l'ensemble par des perturbations, donc rechercher les méthodes d'adaptation à la réalité « immuable » en corrigeant les erreurs. Le domaine de l'action sociale, consiste selon Mias (1998) « à *déployer à l'égard d'individus ou de groupes en difficulté, ou en situation de pauvreté, des aides ponctuelles pour éviter qu'ils ne soient totalement exclus du cours normal des mutations de la société* ». Dans la logique développée par cette orientation, les sujets sont considérés comme étant dans l'impossibilité de se prendre en charge personnellement, mais plus encore sont soumis à un déterminisme social qui empêche l'idée même de leur perfectibilité. Ils évoluent dans une double contrainte : celle d'un état de dépendance et celle d'une adaptation aux normes en vigueur.

Selon Mias (1998), L'orientation démiurgique favorise au contraire tout ce qui peut stabiliser l'organisation en place, dérégler le fonctionnement global, un modèle révolutionnaire en quelque sorte. Sa fonction revient à favoriser les conduites de déviance, une transgression des règles et des loi .C'est le règne de la libre-expression dans sa forme la plus débridée, la plus spontanée et sans aucun frein, permettant à l'individu de laisser émerger ses désirs les plus réprimés. La dimension créatrice du sujet est utilisée à des fins de personnalisation et de prise de pouvoir jusque-là réprimées. Dans le cas de l'intervention démiurgique, « le spécialiste en orientation doit pouvoir aider l'apprenant ou le diplômé en quête d'emploi à exprimer quels sont ses désirs, ses aspirations en termes d'intérêts pour mieux le guider dans sa quête de l'emploi et pouvoir tirer de lui tout ce qui peut contribuer à l'insérer sur le marché de l'emploi.

Pour Mias (1998), l'orientation maïeutique vise quant à elle la participation active des sujets dans la coopération avec l'intervenant. Comme le souligne Maisonneuve, qu'il soit psychologue, thérapeute ou travailleur social, l'agent d'intervention se perçoit Comme un clinicien prenant en charge un consultant plutôt que comme un technicien proprement dit. Si on se réfère à la philosophie socratique, il s'agit bien là de « *l'art d'accoucher les esprits* », c'est-à-dire permettre à l'individu d'explorer et d'exploiter le mieux possible ses capacités intrinsèques par le biais d'un soutien, d'un accompagnement, voire de réponses aux problèmes soulevés, en s'efforçant d'entretenir un travail de maturation progressive elle, à travers un long processus de ruptures et d'irruptions de conflits et de projets; mais sans peser lui-même sur les décisions, ni contribuer inversement à entretenir l'incertitude. C'est une fonction essentiellement peut régulatrice.

Dans ce cas de figure, le jeune diplômé en quête d'emploi devient lui-même auteur de son évolution et des changements nécessaires à une meilleure insertion dans les structures sociales. Le rôle de l'intervenant ou du spécialiste en conseil est d'aider le jeune en quête d'emploi à faire émerger ses ressources intra-individuelles pour une utilisation plus optimale en créant une situation dynamique. Selon Mias (1998, p.56) « *L'objectif sera toujours de coopérer au développement des personnes ou des groupes, mais non de les conduire ou de les rectifier* ». Autrement dit le rôle du spécialiste en conseil est d'amener le jeune en quête d'emploi à extérioriser ses capacités, l'aider à avoir davantage confiance en ses capacités afin de mieux les utiliser dans sa quête d'emploi sans toutefois être figé.

1.1.2. Repère en orientation

D'une façon générale, l'implication décrit les attitudes du professionnel vis-à-vis de son entreprise ou de son travail. Thévenet (2001) la définit comme « *l'engagement des personnes dans leur travail ou dans différentes facettes de celui-ci* ». La part que tient le rôle professionnel dans cette image de soi est sans doute la base de l'implication dans le travail. L'implication, c'est l'action de participer ou de faire participer, elle regroupe à la fois : un engagement, un attachement et une identification.

Selon Mias (1998), les repères sont nécessaires au balisage du chemin parcouru et à parcourir. Il s'agit d'un processus de transmission d'une mémoire collective permettant d'assurer la continuité. Une mouvance des repères chez le travailleur social est expliquée par les transformations de son rôle (contexte économique, social et politique). Mias identifie des repères construits, dans le travail social, à travers une forte politisation, un système administratif complexe, des profils d'animateurs hétéroclites et une lecture nostalgique de l'histoire du travail social. Enfin, le sentiment de contrôle définit les choix propres du professionnel. Mias explique qu'« *il est primordial que nos actions et leurs résultats soient le fruit de nos comportements antécédents* » (p.129).

Mias (1998), montre que l'implication d'un acteur sera plus active, s'il donne du sens à ses actions, s'il a des repères construits et un sentiment de contrôle sur ce qu'il fait dans son champ d'action. Cette démonstration permet d'affirmer qu'une multiplicité de sens qui peuvent être contradictoires avec une prolifération de repères et accompagné d'un flottement du sentiment de contrôle de l'acteur va engendrer une implication passive.

L'on peut distinguer trois types de déterminants : individuels, culturels et organisationnels Les déterminants individuels sont liés à la personnalité, à l'estime de soi et à l'histoire du sujet. Ce sont des aspects relativement stables de la personnalité. On trouve des personnes qui s'impliquent naturellement. Les déterminants individuels tournent autour de deux notions : Le besoin d'accomplissement (ou de réussite). Ce besoin est fortement corrélé au besoin d'être efficient et compétent. Le besoin d'être « acteur », d'être à la source des événements que l'on vit. Les gens se déterminent comme « actifs » ou « passifs ».

Dans le premier cas, ils pensent avoir un réel pouvoir sur les événements et aiment agir sur leur vie. Les autres sont « passifs », pensent que les choses leur sont imposées de l'extérieur et qu'ils ont peu de pouvoir de les changer, alors ils ne font rien. Les premiers sont très impliqués, les autres non. On constate aussi que l'implication au travail est un mode de compensation d'une vie personnelle et affective trop pauvre ou absente. Les déterminants culturels Les déterminants culturels sont en rapport avec les systèmes de valeurs rencontrés dans les entreprises : la valeur des métiers de soins n'est pas la même que celles de la grande distribution ou de l'administration. La place qu'occupe le travail est fonction des valeurs

morales, religieuses, de la hiérarchisation sociale, des aspirations prônées par la société. Les déterminants organisationnels Les déterminants organisationnels concernent la relation de l'homme à son travail dans une organisation qui peut soit faciliter, soit bloquer l'implication. Les défis proposés, les moyens mis à la disposition, le système de récompense, l'autonomie, sont autant de facteurs liés à l'implication. Les expériences vécues dans le travail vont stimuler ou au contraire détourner l'implication du salarié vers un autre but. Les expériences vécues dans le travail sont capables de stimuler ou de détourner l'implication du salarié. Le rôle de l'organisation et de la structure qu'elle propose permet de réfléchir en matière d'action pour améliorer le niveau d'implication au travail.

1.1.3. Orientation comme démarche pédagogique

Selon Okené (2009, p.100) l'orientation est « *une méthode d'assistance, une démarche ou une pratique éducative de type continu visant à aider chaque individu à faire des choix délibérés et positifs lui permettant de se réaliser pleinement dans la vie* ». L'orientation pour lui est à la fois personnelle, sociale, académique ou professionnelle. L'orientation personnelle aide l'individu à vivre en harmonie avec lui-même ; l'orientation sociale lui permet de vivre en harmonie avec les autres membres du corps social ; l'orientation académique le prépare. Le résultat attendu est l'épanouissement personnel, la satisfaction des besoins de la société dans une perspective de progrès.

Pour Okené (2009), l'orientation professionnelle se définir comme

L'action de guider chaque individu dans le choix et la préparation d'un métier ou d'une profession en fonction de ses aptitudes et de ses tendances personnelles d'un côté, et de chercher à mettre chaque travailleur à la place où il sera plus efficace dans les structures socioprofessionnelles du moment, compte tenu des

perspectives de l'emploi, respectant ainsi, à la fois, le bien-être de l'individu et l'équilibre, long terme, de l'investissement économique.

(Okené, 2009, p.40)

Cette définition montre le rôle de l'autre dans le pilotage de l'individu sur le plan professionnel. Elle nous édifie sur le fait que tout choix comporte des défis et des enjeux. Dans cette perspective, Okené citant Manto (2011) relève que « *l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle, consistant « à aider prioritairement les élèves et les étudiants à se connaître, à connaître les milieux de formation et le monde de l'emploi et à s'y intégrer facilement et de manière épanouie* », s'illustre comme une occasion majeure de la vie des individus et du développement de la société. Okené (2013) ajoute : « *C'est assurément la justification de la résistance au temps du domaine éducatif de l'orientation malgré son caractère embryonnaire et peu prégnant en Afrique* ». Les milieux professionnels n'échappent pas aux réalités dégradantes sus-décrites.

Okéné (2013, p.67), décrit ces environnements comme ceux qui au lieu d'être « *des cadres par excellence où les travailleurs mettent en valeur leur force de travail pour gagner leur vie et satisfaire aux besoins de la société* » avec clarté dans le recrutement, un accent mis sur l'objectivité basée sur les compétences, la qualification et le rendement, ceux-ci sont plutôt singularisés par un malaise réel amplifié par le non-respect des normes, le favoritisme, le népotisme entre autres. Okéné (2009), à cet effet pense que les recrutements, les affectations les mutations, les promotions, les salaires, les décorations sont entourées de mystères.

Selon Okéné (2009), Le modèle mécaniste met l'accent sur les aptitudes, les filières d'études et les emplois comme étant des catégories qui existent par elles-mêmes, indépendamment de leur environnement. Ainsi, comme l'indique Okéné (2013) :

Au lieu d'apprendre à l'individu de les mettre ensemble, on le fait pour lui soit parce qu'on se réclame expert avisé et expérimenté, soit parce qu'on a

intérêt à ce que le lien entre ces catégories soit dans un sens donné.

(Okéné, 2013, p.55)

Toutefois, nous relevons qu'il s'agit d'une approche paternaliste qui ne met pas l'apprenant au centre de l'action de son orientation mais paraît plutôt passif. Il ajoute en soulignant que :

Cette approche qui ne tient pas toujours en compte ni des points de vue ni des vœux des acteurs eux-mêmes encore moins de leurs familles, est préférée par les politiciens et les planificateurs de l'éducation dans le cadre de la définition des politiques éducatives et de la gestion prévisionnelle des ressources humaines. (Okéné, 2013, p.55)

Il s'agit d'une approche qui met l'accent sur l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle au profit des institutions, du système, de la nation et de ses choix de développement économique, social et culturel et s'intéresse moins aux aspirations individuelles.

Elle a un penchant capitaliste et constitue selon l'auteur, un instrument au service des entreprises publiques et privées notamment en Afrique où les services d'orientation scolaire universitaire et professionnelle sont logés dans des structures en charge de la planification, de la gestion des bourses d'études et autres formes d'assistance aux apprenants, autrement dit de la gestion des flux scolaires et universitaires. Il ajoute :

Ici et là les services de l'orientation scolaire, universitaires et professionnelle aide à ce que l'attribution des bourses se fassent selon les options des plans gouvernementaux de développement des ressources humaines. Ceux qui choisissent des filières d'études

inscrites aux plans bénéficient d'office des bourses des États.

(Okené, 2013, p.56)

C'est dans la même perspective que s'inscrit Reuchlin (1971, p.42) lorsqu'il affirme que « *le problème de l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle peut se poser à trois niveaux : à l'échelle globale ; à une échelle plus fine ; à une échelle individuelle* ». En effet l'échelle globale vise à modifier, si elles ne sont pas satisfaisantes les répartitions scolaires, universitaires et professionnelles de la population d'un pays. À l'échelle fine on cherchera à réduire les modifications des répartitions scolaires, universitaires et professionnelles de certaines catégories d'enfants défavorisés si lesdites répartitions ne sont pas souhaitables. L'échelle individuelle ne s'intéresse pas aux distributions des effectifs mais plutôt à celles des probabilités. Les deux premières intéressent le politicien, le planificateur et le sociologue, tandis que la dernière porte plus d'intérêt à l'enseignant au psychologue, à l'assistant social aux conseiller d'orientation entre autres. En conclusion sur le modèle mécaniste nous comprenons comme le nom l'indique que le sujet agit d'une manière mécanique, passive et non active encore moins cognitive, il est moins déterminé dans le choix de son apprentissage.

Ainsi, l'approche mécaniste s'inscrit dans une politique de l'avenir d'un pays et non individuel comme l'indique Okené (2013) au sujet des politiques de gestion de ces flux précise que

Elles ont valorisé l'orientation-prescription dans laquelle le sujet est passif et subit le verdict des autres spécialistes ou non. Elles ont laissé apparaître des abus, des erreurs d'aiguillage des apprenants et marqué de nombreux esprits... cette manière de faire à un double inconvénient, enlever toute responsabilité et toute autonomie à l'apprenant ou à celui

qui est censé choisir ; contribuer à attribuer ses échecs éventuels ultérieurs à d'autres. (Okené, 2013, p.43)

Pour Okéné (2013), contrairement au modèle mécaniste, le modèle éducatif nous paraît dynamique et libéral et prend en compte les désirs, les choix ainsi que les projets d'avenir de l'individu. Il s'appuie sur l'auto-détermination et ne consiste pas en un choix opéré pour un individu par un tiers, mais comme relève l'auteur, « *met à la disposition de l'individu toute information nécessaire pour qu'il choisisse lui-même ses études, sa formation professionnelle, son métier, sa profession, sa carrière en toute connaissance de cause. Il le rend ainsi responsable, autonome et actif.* » (p.40) Il s'agit d'un modèle qui s'appuie sur le concept « *orientation - accompagnement* » en conflit avec le modèle « *orientation-prescription* ». Elle est basée sur les droits de l'homme et des libertés individuelles.

Okéné (2013) écrire :

La réalisation de soi dépend fondamentalement de l'individu et non des autres ; l'activité professionnelle doit être une occasion privilégiée de développement personnel », il poursuit en ces termes « tout individu doit se préparer à faire face à des multiples transitions professionnelles tout au long de la vie ; l'entrée aisée dans la société qui l'entoure, société en pleine évolution voire en pleine révolution mentale et économique, passe par un accompagnement savamment dosé. (Okéné, 2013, p. 44)

En reprenant Pelletier et Al (2004), Okéné (2013, p.44) met en exergue la pertinence de cette approche qui « *s'appuie sur les pratiques professionnelles de l'éducation aux choix en*

France, de l'éducation à la carrière aux USA., de l'activation au développement vocationnel et personnel et personnel au Canada. ».

De ce débat d'opinions entre les deux principaux modèles de l'orientation en l'occurrence l'éducatif et le mécaniste, Pelletier se prononçant en faveur de l'orientation-conseil, relève l'importance des quatre phases qui participent fortement à la compétence à s'orienter, à savoir : l'exploration, la cristallisation, la spécification et la réalisation. Ainsi dans cette perspective l'UNESCO définit l'orientation 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 et psychologique, académiques, relationnels, comportementaux et psychologique, académiques, relationnels et sociaux, d'insertion dans la vie active en vue de la société dans une prise en compte des impératifs de développement du pays et de ses perspectives de progrès économique, social et culturel.

1.2. LES TYPES D'ORIENTATION

Parmi les types d'orientation, on parlera de prime abord de l'orientation scolaire, ensuite de l'orientation professionnelle, enfin de l'orientation universitaire.

1.2.1. L'Orientation scolaire

C'est une pratique éducative qui consiste à proposer à une personne en âge de scolarité (élèves ou étudiants) et même d'un adulte les différentes filières d'études et leurs débouchés

professionnels en fonction d'un certain nombre de paramètres (aptitudes ; possibilités de formation, étude et projet professionnel afin qu'il puisse décider de son orientation. L'on ne se limite pas à l'affectation des élèves vers des filières d'études adaptées à leurs aptitudes réelles. Elle est appréhendée par Lafon (2001) comme l'action de diriger l'enfant vers la forme d'enseignement qui lui convient afin de développer au maximum toutes les possibilités. Elle intègre une vaste gamme de services complexes en termes de conseil, d'accompagnement et de suivi psycho pédagogique. Elle aide le bénéficiaire en milieu scolaire à connaître les milieux éducatifs, à définir son projet scolaire et professionnel. Elle s'inspire ou se base sur les trois principaux types d'activité prescrites par le cahier des charges du MINESEC (2009).

L'orientation scolaire selon Caillé (2005, p.77-99) « *est ce qui finalise la scolarité, elle se fait à travers des choix successifs, dont les plus décisifs prennent place aujourd'hui en fin de troisième, en fin de seconde et à l'entrée dans l'enseignement supérieur* ». Si les sujets émettent bien des choix d'orientation, l'institution qui les valide procède à une sélection qui peut être plus ou moins sévère. La population scolaire étant répartie entre les filières d'inégale valeur quant au bénéfice que l'on peut escompter tirer de leur fréquentation, les processus d'orientation peuvent être décrits comme des processus de sélection.

Il y'a deux manières complémentaires de considérer les processus d'orientation. On peut se demander comment une population à l'origine peu différenciée se trouve ventilée dans des formations diverses (et consécutivement dans des emplois). C'est adopter un point de vue macrosociologique ou économique. On doit alors s'intéresser à la structure du système scolaire, au fonctionnement de l'orientation et aux flux générés. On peut aussi se demander comment des individus à l'origine indéterminés en arrivent à élaborer des préférences et des projets ou à accepter certaines orientations qui leur sont plus ou moins imposées. C'est adopter un point de vue plutôt psychologique. L'intérêt se focalise alors sur la construction des projets personnels et le déroulement des carrières scolaires. On parle dans le premier cas d'orientation-répartition et dans le second d'orientation individuelle (Guichard et Huteau, 2007, p.316-317).

1.2.2. L'orientation professionnelle

L'orientation professionnelle fait référence au choix par l'individu d'une formation, d'une voie professionnelle par exemple : « je m'oriente vers la profession d'avocat » voire d'un style de vie. Dans ce cas, « orientation professionnelle » désigne l'ensemble des choix et des prises de décisions de l'individu concernant l'ensemble de sa vie active : ce second sens est aujourd'hui privilégié. C'est dans ce sens que Danvers (1992) déclare :

L'orientation consiste à mettre l'individu en mesure de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études et de ses activités professionnelles dans toutes les conjonctures de son existence avec le souci conjoint de servir le développement de la société et l'épanouissement de sa responsabilité. (Danvers, 1992, p. 105)

Par ailleurs, l'orientation fait référence au choix par l'individu d'une formation, d'une voie professionnelle. L'orientation professionnelle se distingue ainsi de l'orientation scolaire dont l'objet est la répartition des élèves et étudiants dans les différentes formations proposées dans une organisation scolaire donnée. Cette dernière est néanmoins étroitement liée à la première : Initialement, « professionnelle » faisant référence de manière quasi exclusive à l'entrée dans un métier ou une profession.

L'orientation professionnelle est un service offert aux clients par le conseiller d'orientation dans le but de lui permettre de choisir sa future profession en mettant à sa disposition toutes les informations nécessaires dont il a besoin pour formuler et pour consolider son projet professionnel ou même choisir un autre métier (mobilité professionnelle). D'après l'Institute of Career and Guidance (I.C.G, 2012), l'orientation professionnelle se réfère aux services et activités destinés à aider des personnes de tout âge et à tout moment de leur vie, à faire des choix d'éducation, de formation et de travail et à gérer leur carrière. Ces services

peuvent être trouvés dans les écoles, les universités, des établissements de formation, des services publics de l'emploi. Les activités d'orientation professionnelle peuvent se faire individuellement (face à face) ou collectivement.

Selon Sinoir, dans son Orientation professionnel fait explicitement référence à cet âge de la vie :

Le but de l'orientation professionnelle est de mettre l'enfant, lorsque le moment est venu pour lui de décider du choix d'un métier, en présence de toute les précisions sur ses aptitudes et les exigences de ce métier, dont il a besoin pour prendre une décision raisonnable. (Sinoir 1943, p.15-16).

Autrement dit l'orientation professionnelle doit préparer l'apprenant à mieux se connaître, à connaître son milieu de vie et son milieu professionnelle dans lequel il pourra se mouvoir demain. Les efforts et les compétences de l'apprenant doivent être Déployée dans une perspective du développement tout au long de la vie, qui permettra de redéfinir la place et le rôle de l'orientation scolaire et professionnelle, et, partant de là, le rôle du conseiller en orientation. Tout ceci, dans le but de mieux outillé l'apprenant ou le jeune en quête d'emploi à être qualifier pour l'emploi.

1.2.2.1. Importance de l'orientation professionnelle.

Dans presque tous les pays de l'OCDE, les systèmes d'enseignement se développent et se diversifient, proposant un plus large éventail de formations à des groupes cibles différents. Dans le même temps, les métiers et les carrières sont en constante évolution et la sécurité de l'emploi diminue. Par ailleurs, la perspective d'une formation professionnelle initiale qui préparerait les jeunes diplômés à exercer un seul et même métier tout au long de la vie active a progressivement cédé la place à la nécessité de se préparer à une succession d'évolutions et de

choix complexes sur les plans tant éducatifs que professionnel. C'est ce qui rend de plus en plus important et difficile le choix d'un métier et, donc, l'orientation professionnelle.

Selon l'organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2004), Par ailleurs, la nécessité de l'orientation professionnelle s'impose dans la mesure où lorsque les étudiants n'ont pas accès à des structures formelles d'orientation professionnelle, ils ont recours à des sources informelles, telles que la famille et les amis. Malgré leurs avantages, ces sources n'en demeurent pas moins fiables et impartiales, ce qui risque de limiter les possibilités de choix à des métiers connus et ne sortant pas de l'ordinaire.

Dans la perspective de notre travail, l'orientation professionnelle renvoie à l'ensemble de la vie au travail de l'individu, depuis la formation qui y prépare jusqu'au départ à la retraite ; elle inclut ainsi toute les évolutions, changements positifs et négatifs et transitions de tous ordres marquant cette vie. De ce fait, l'orientation professionnelle renvoie ainsi à l'orientation que l'individu veut donner à sa vie, c'est-à-dire à ses « choix de vie » fondamentaux.

1.2.3. L'orientation universitaire

L'orientation universitaire s'inscrit dans le contexte de l'orientation dans l'enseignement supérieur. Cette expression fait référence à trois catégories de phénomènes :

- un ensemble de procédures et de règles, explicites et implicites, administratives et pédagogiques, conduisant à répartir les lycéens ou étudiants dans les différentes voies, types ou modes de formation proposés dans l'enseignement supérieur ;
- les conduites des jeunes et de leur famille, dans ce contexte organisationnel, en matière de choix, de stratégies, d'intentions ou de projets relatifs à leur avenir scolaire, professionnel et personnel ;
- des dispositifs d'aide aux élèves et étudiants visant à les aider à s'autodéterminer et à maximiser leurs chances de réussite et d'insertion professionnelle et sociale (en les informant, en les conseillant, en leur apportant des soutiens psychologiques ou pédagogiques).

Ces trois classes de phénomène ne sont pas indépendantes les unes des autres (notamment les deux premières). Pour la clarté de l'exposé, elles sont néanmoins distinguées. L'enseignement supérieur français comprend deux grands types de formation : certaines sont accessibles à tous les titulaires d'un baccalauréat ou d'un titre équivalent (les premières années d'université). D'autres procèdent à des sélections (essentiellement sur dossier scolaire) : les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), les instituts universitaires de technologie (IUT), les brevets de technicien supérieur (BTS) et certaines écoles professionnelles. Les formations universitaires de médecine, odontologie et pharmacie peuvent être rattachées à ce second groupe : la première année d'université y correspondant à une sorte de classe préparatoire à un concours d'entrée.

Les procédures d'admission dans l'enseignement supérieur sont fondamentalement différentes de celles d'orientation et d'affectation des élèves dans l'enseignement secondaire. Dans celui-ci, ce sont des commissions (conseil de classes, conseil d'orientation, commission d'affectation, etc.) où les jugements (notes et évaluations) des enseignants des établissements d'origine sur leurs propres élèves tiennent une place prépondérante qui structurent la répartition des élèves dans les différents établissements et filières de formation qui les accueillent. Avec « la mise en système de l'école » (Antoine Prost), les établissements d'accueil de l'enseignement secondaire ont perdu l'autonomie qui était la leur en matière de sélection de leurs élèves.

Selon Forgeot et Gautié (1996), Dans l'enseignement supérieur, la situation est, en revanche, très contrastée, avec, d'un côté, des établissements qui restent maîtres de leur recrutement et, de l'autre, les universités qui doivent inscrire tous les bacheliers. L'absence de sélection à l'entrée dans les formations universitaires a pour corollaire de forts taux d'échec aux examens, de nombreuses réorientations en cours d'études et, d'une manière générale, une dévaluation des diplômes sur la dévaluation des diplômes de l'enseignement supérieur. On relève en effet, dans certains domaines par exemple, pour les titulaires d'un titre de psychologue clinicien ou d'un master de sciences de l'information et de la communication des difficultés considérables d'accès à des emplois correspondant à la qualification acquise en formation. D'autres facteurs jouent alors un rôle déterminant dans l'insertion : le capital social

et, notamment, le réseau des relations familiales, les autres formations suivies, les expériences sociales, professionnelles et humaines, etc.

L'enseignement universitaire comprend trois niveaux : la licence (supposant la validation de trois années d'études après le baccalauréat), le master (deux années) et le doctorat (trois années). L'entrée dans les masters et les inscriptions en thèse de doctorat reposent sur des sélections. A ces niveaux, l'université accueille fréquemment des étudiants qui furent antérieurement scolarisés dans des voies sélectives (anciens élèves de classes préparatoires. C'est d'ailleurs cette orientation qui nous intéresse dans notre recherche.

Le contexte actuel dans lequel évoluent les institutions d'enseignement supérieur camerounaises est encadré par une nouvelle politique éducative proposée par la nouvelle gouvernance universitaire qui exige une démarche managériale axée sur les résultats et sur le monitoring de conformité. Au cœur de cette démarche se trouve l'innovation dans les pratiques, avec, en prime, l'assurance qualité qui procède de l'essence même de l'université, et qui garantit la pertinence et l'efficacité du système (Normes universitaire, 2015). Toutes les stratégies et actions déployées à cet effet dans les institutions universitaires publiques et privées s'arriment au paradigme de l'économie de la connaissance fondée sur l'innovativité, la créativité, la productivité, la compétitivité et l'assurance qualité et le service du développement. C'est dans cette mouvance que s'inscrivent les normes universitaires destinées à garantir la qualité dans l'enseignement supérieur national.

L'entrée à l'université constitue un choix par défaut pour ceux qui échouent lors de ces procédures de sélection : 22 % des bacheliers 1996 inscrits en DEUG (diplôme sanctionnant les deux premières années d'études) déclarent qu'il s'agit pour eux d'une inscription par défaut (53 % pour les bacheliers technologiques). La situation est cependant très contrastée selon les filières d'études : plus de neuf étudiants sur dix inscrits en première année de médecine, de STAPS ou de lettres (dans ce cas, l'inscription à l'université est fréquemment couplée avec une scolarisation effective en CPGE) déclarent que c'est leur premier choix. C'est l'inverse en première année d'administration économique et sociale ou en sciences de la nature et de la vie (pour plus de quatre inscrits sur dix) et en sciences humaines et sociales (pour environ trois inscrits sur dix). Dans ces filières universitaires de « second choix » se trouve ainsi une

proportion importante d'étudiants dont le niveau scolaire a été jugé « faible » dans l'enseignement secondaire (élèves en retard scolaire et élèves orientés « malgré eux » vers des séries de baccalauréats « de moindre valeur scolaire » : notamment technologiques ou professionnels). Ces « handicaps » scolaires, culturels et sociaux de la majorité des étudiants entrant dans les universités ne sont pas compensés par une offre de soutien pédagogique ou culturel. Bien au contraire : les dépenses moyennes par étudiants en 1997 étaient de 11 205 euros pour ceux de CPGE (en 2006 : 13 000 euros), de 9 680 euros pour ceux de STS, de 8 155 euros pour ceux des IUT et de 5 685 euros pour ceux des universités (en 2006 : 6 800 euros).

Ces différences de dépense ont des conséquences majeures en termes de pratiques pédagogiques : autant les étudiants des filières sélectives bénéficient d'un suivi pédagogique, d'exercices nombreux, de conseils en matière d'apprentissage ou de modes de travail, autant les étudiants des universités en sont dépourvus. Dans un tel contexte, il n'est pas étonnant que les taux de réussite dans certaines filières universitaires soient bas. Par exemple, en droit, AES et sciences économiques, cinq ans après sa première inscription, un étudiant sur deux n'est toujours pas parvenu en troisième année. En lettres, sciences, sciences humaines et sociales et la proportion est un peu moindre : deux sur cinq (Dubois, 1996)

Dans le cadre de notre travail, c'est cette orientation qui nous intéresse dans la mesure où la vocation première des universités était de former au savoir, et non au savoir-faire. La grande majorité des étudiants quittent par conséquent le système universitaire sans diplôme qualifiant, c'est-à-dire sans preuve d'une compétence opérationnelle directement utilisable dans le monde du travail. Aujourd'hui, les fonctions de l'université vont au-delà de celle qui lui avait été assignée par Newman et consistent aussi à mettre les connaissances acquises au service, de l'amélioration du bien-être matériel, du bonheur et du confort de l'humanité. L'université doit être au service du développement des communautés et des individus. L'enseignement supérieur est désormais appelé à servir la personne humaine et la société. Il s'agit là de sa mission suprême (UNESCO, 1998).

1.3. PRATIQUE D'AIDES EN INSERTION

Il faut noter que les pratiques d'aide en orientation sont variées dans la vie courante, notamment dans l'accompagnement. Dans le cadre de ce travail, nous nous intéressons aux pratiques telles que, le bilan de compétence, l'entretien de conseil, l'éducation à l'orientation. Concepts. Nous les présentons respectivement dans les paragraphes qui suivent.

1.3.1. Le bilan de compétences

Étymologiquement le mot compétence signifie chercher à atteindre ou chercher à obtenir (confert le mot pétition). Au sens propre le verbe, le verbe *competere* (par son préfixe com ou cum), implique l'idée d'accompagnement, de mise en commun et d'achèvement. Il s'agit de chercher à atteindre complètement en un temps et ensemble le même point, de se rencontré et de s'accorder (bouffartigue, Delrieu, 2000). De ce constat découle l'observation suivante : le bilan de compétence est d'abord le bilan de rencontre entre deux personnes qui cherchent à atteindre de concert le même but.

Au sens figuré, le verbe *competere* se traduit par coïncidence avec, convenir à l'observation qui en découle nous renvoie à l'approche différentielle (Lévy-Leboyer, 1993) et notamment à la notion d'aptitude. Pour exister et se développer, une compétence dans les activités professionnelles suppose au préalable des aptitudes personnelles complétées par la formation et l'expérience pratique. Et elle se reconnaît alors à l'aisance, la facilité et cette sorte d'automatisme avec lesquels elle s'affiche dans l'accomplissement des tâches (Lévy-Leboyer, 1996).

Selon Rogers (1971), le bilan permet à l'individu de faire le point, à un moment donné, de son parcours professionnel. Il a également un rôle formateur. Un premier aspect pédagogique est l'apport d'informations fiables, obtenues, pour certaines, à l'aide de procédés scientifiquement fondés qui serviront à des décisions prises ultérieurement par le sujet. Un autre aspect (qui est conformer) réside dans l'apprentissage que le sujet fait dans le traitement de l'information (Botteman, 1999). Il apprend, par exemple, à envisager les multiples facettes d'une prise de décision, à prévoir des résolutions de rechange, fixer les objectifs. Un troisième

aspect concerne la connaissance que le sujet peut acquérir sur les risques d'erreur dans le traitement de l'information auquel il est personnellement exposé (par disposition ou apprentissage malencontreux).

Pour Rogers et Kinget (1997), l'apprenant, suite à son bilan, sait, par exemple, qu'il a tendance à se juger seul responsable d'échecs qui sont largement imputables à l'environnement socioéconomique ou encore qu'il a tendance (rationnellement) à surestimer ses chances de réussite professionnelle, ce qui débouche sur les stratégies peu réalistes. Ces différents apports de connaissance de soi et de procédures mentales procèdent de l'amélioration des capacités de l'individu à se gérer lui-même (personnal agency), à s'autodéterminer et à développer en lui la tendance à l'actualisation de ses potentialités. La meilleure façon pour que le sujet puisse agir avec succès, malgré son sentiment d'incapacité, consiste à mettre en place une stratégie dans laquelle le conseiller intervient conjointement avec lui ou dans laquelle il lui aménage des conditions environnementales protectrices (Bandura, 1980). Bandura souhaite que le conseiller puisse créer « des conditions environnementales protectrices ». On ne peut s'empêcher de penser « au conditions favorables ».

Selon Rogers (1971), un sentiment quel qu'il soit, négatif ou positif, d'incompétence ou de compétence, doit être avant tout accepté et reconnu comme faisant partie du monde intérieur du consultant. Il ne peut en aucun cas être minimisé ou nié ; il ne convient pas d'agir sur lui mais de lui donner une valeur par la considération positive inconditionnelle. Il ne s'agit pas de pousser le consultant dans la direction du changement ou du but que lui aurait assigné le conseiller, mais bien de prendre en compte ses interrogations, ses craintes et ses hésitations. En un mot, c'est en aidant le consultant à s'accepter tel qu'il est que conseiller lui permet d'amorcer un changement. Dans cette perspective, Rogers refuse toute forme de dépendance, parce que, selon lui, ce sont les dépendances et les attentes qui font obstacle à la résolution d'un problème. (De Peretti, 1967).

Le rôle du conseiller n'est donc pas d'agir sur mais d'être concentré sur le consultant. Et cette centration n'est pas à considérer comme une méthode, mais bien comme une attitude qui conditionne l'écoute et la compréhension empathique du conseiller. Ainsi, pour permettre au consultant de retrouver un sentiment d'efficacité personnelle, il faut commencer par mettre

en valeur ses pouvoir de décision et de volonté lui permettant de « se réapproprier le pouvoir concret » dont il dispose réellement (De Peretti, 1997).

Selon Rogers (1971), le bilan de compétence est d'une importance capitale dans le processus d'orientation de chaque apprenant. Ainsi, son importance s'explique à deux niveaux. De prime abord il rend compte de la rencontre de deux personnes, de deux libertés ; et qui mieux que ces deux personnes peuvent en faire la synthèse. Par ailleurs, il vise à Clarifier le concept de soi professionnel du consultant grâce à cette mise en présence de soi, à cette réflexion sur soi accompagnée, que constituent l'objectivation des expériences vécues et l'appropriation du résultat des tests. Dans cette approche différentielle, la tâche de l'opérateur du bilan ne consiste non point à penser, explorer ou évaluer pour le consultant mais à penser, à explorer évaluer avec le consultant.

1.3.2. L'éducation à l'orientation

L'éducation à l'orientation est un paramètre important qui donne la capacité à l'apprenant de pouvoir s'orienter dans un système éducatif en toute connaissance de cause. Dans ses premières réalisations, l'éducation à l'orientation consiste à fournir des informations sur les professions ; leurs débouchés et à inciter le jeune à mieux se connaître en lui proposant de renseigner des questionnaires et en lui suggérant de s'engager dans des activités variées (Guichard et Huteau 2006). Par ailleurs, elle incite aussi le jeune à tenir compte de l'expérience vécue dans les travaux manuels enseigner à l'école ou, pour ceux qui les fréquentent dans les classes de pré apprentissage.

Pour évaluer ses goûts et ses aptitudes (Parsons, 1909), propose des exercices destinés à faciliter l'usage des fonctions cognitives. Ces premières formes d'éducation à l'orientation ne connurent cependant par de développement très important car, très vite, dès les années 1930, il s'est imposé une conception de l'orientation fondée principalement sur les diagnostics d'aptitudes au moyen d'épreuves psychotechniques.

La réflexion et la recherche s'orientent alors vers le perfectionnement des méthodes de détection des aptitudes bien plus que vers l'analyse des moyens permettant de faciliter les

processus de formation de préférence et les choix professionnels (Huteau et Lautrey, 1979). Cependant, il importe de noter que c'est à partir des années 1930, avec la création du bureau Universitaire de la Statistique en France que se développèrent, à destination des élèves de l'enseignement secondaire et des étudiants, des formes d'aide à l'orientation fondées presque uniquement sur l'information et qui peuvent être considérés comme éducatives. En 1970 le BUS fut réformé pour devenir l'ONISEP (office national d'information sur les études et les professions) à en croire (Danvers , 1990).

L'on peut situer le véritable début du développement de l'éducation à l'orientation dans les années 1970, avec la diffusion en France des méthodes élaborées par l'ADVP (l'activation du Développement Vocationnel et personnel) à partir notamment des thèmes de super (1970). Plusieurs facteurs convergents expliquent l'émergence et le développement considérable de cette nouvelle conception de l'orientation à savoir :

L'on prend conscience du caractère relatif des aptitudes etc. (en même temps, le développement des idées en psychologie avec la diffusion des points de vue cognitifs (Piaget,1968), humaniste (Roger,1951) a popularisé l'image d'un sujet actif et autonome à celle d'un sujet plutôt passif et réactif tel qu'on l'observe dans le contexte camerounais d'aujourd'hui, l'éducation à l'orientation est une réalité, cependant, elle n'est pas encore très répandue malgré les dispositions législatives et réglementaires en matière d'orientation dans notre pays. La loi N°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun qui s'applique à l'éducation de base à l'enseignement normal et aux enseignements secondaires et la loi N°005 du 16 avril 2001 portant Orientation de l'Enseignement Supérieur donne quelques explications relatives à l'éducation à l'orientation.

Le développement des technologies de l'information et de la communication (TIC) et plus particulièrement la conjonction de l'informatique, de l'audiovisuel et des télécommunications, par les innovations que l'on observe a déjà induit les modifications sensibles dans les pratiques d'orientation (Guichard et Huteau, 2006). Avec le développement de l'internet, ces changements sont appelés à se poursuivre et de toute évidence, à un rythme rapide. Les premières applications de l'informatique à l'évaluation psychotechnique datent des années 1960. L'informatique a été par exemple utilisée pour la correction des tests papiers-

crayons appliqués collectivement. Les sujets répondaient sur une feuille de réponse conçue pour être lue optiquement (les systèmes de lecture optique datent de 1955).

Certains jeunes sont fixés très tôt sur le métier qu'ils exerceront plus tard. Ce n'est pas le cas pour nombre d'entre eux qui n'ont peu, voire pas d'idée sur la profession qui leur conviendrait. Le conseiller d'orientation doit les accompagner en fonction de leurs aptitudes et d'autres paramètres. Soit à la consolidation et la réalisation, soit à l'élaboration et à la consolidation d'un projet professionnel réaliste. Le bilan d'orientation qui est un véritable outil de connaissance de soi vise à définir les motivations, goûts /intérêts, la personnalité et les possibilités /aptitudes du client afin de lui permettre de choisir une voix scolaire et professionnelle éclairée et réaliste (Guichard et Huteau, 2006).

Au cours de la scolarité, l'élève peut être confronté à des choix d'orientation. (Première et quatrième année, troisième, seconde, après le baccalauréat et même parfois plus tard). Face à la demande qui lui a faite de prendre les décisions essentielles engageant son avenir, le conseiller doit l'aider et l'accompagner dans son choix scolaire et /ou professionnel. Au cours d'un bilan d'orientation, le praticien doit donner des repères utiles à la mise en valeur d'un projet scolaire et professionnel qui lui appartient, et ainsi, lui procurer des ressources psychologiques pour se booster. Pour qu'un bilan de compétences soit réellement efficace, il faut que le client soit partie prenante et ressente personnellement le besoin d'être aidé pour faire ses choix. Son accord pour réaliser cette démarche d'orientation est donc nécessaire. Le conseiller doit l'amener à devenir responsable de son projet d'orientation scolaire et professionnel.

Le choix d'une filière d'étude doit être réfléchi, mature et intégré dans le futur. L'orientation étant une démarche qui s'anticipe sur l'avenir, trouve un ancrage dans le présent en se projetant sur l'avenir. Il est important que le bénéficiaire soit fixé et accompagné dans son choix. L'apprenant ne doit pas attendre le dernier moment pour prendre rendez-vous pour un bilan d'orientation s'il ne sait pas quelle direction prendre ou s'il est indécis. Ceci lui permettrait de ne pas être acculé, dans l'urgence, à faire des choix qui ne lui correspondent pas. A titre d'exemple : si l'élève est en première année, qu'il hésite entre la deuxième année mécanique ou électricité, il vaut mieux réaliser un bilan d'orientation avant le dernier trimestre

(troisième trimestre). Les résultats scolaires ne sont pas les seuls éléments à prendre en compte. La motivation, les aptitudes et les intérêts sont aussi importants. Des informations sur la scolarité, la formation professionnelle, les métiers et l'emploi.

1.3.3. L'information

Selon Tremblay (1987), en orientation conseil, l'information désigne l'action d'offrir aux usagers (élèves, étudiants et autres membres de la communauté éducative) des données factuelles objectives entre autres sur des études et leurs débouchés professionnels, les méthodes et techniques d'apprentissage. Les séances d'information prescrites au conseiller d'orientation dans les établissements scolaires (MINESEC, 2009) exigent que le professionnel se prépare, s'informe et se documente pour que l'information des élèves soit efficace et efficiente.

Pour Tremblay (1987), l'entretien est centré sur les questions d'orientation lorsqu'elle est fréquemment accompagnée de diverses techniques et l'ensemble de l'intervention s'apparente alors à un bilan. L'objectif de l'entrevue d'évaluation porte spécifiquement sur des questions d'orientation. Cette entrevue de conseil comprend trois étapes (comportant chacune trois ou quatre phases) : l'identification du problème, sa clarification et la définition d'objectifs.

Selon Tremblay (1987), l'identification du problème, consiste pour le conseiller à conduire l'apprenant ou le consultant à présenter « ses situations problématiques dans un climat de confiance, de respect et de collaboration ; La clarification du problème, est une étape qui constitue le cœur même de la démarche. L'objectif vise à permettre au conseiller et au consultant (Apprenant) de se faire une image complète et précise de l'expérience de ces derniers ainsi que de leurs diverses ressources. Ce deuxième temps comprend trois phases :

la clarification de l'expérience multidimensionnelle du consultant consiste pour le conseiller à aider le consultant à « mettre en mots » sa compréhension du problème, de dire

comment il le ressent d'un point de vue affectif, comment il le situe dans différents contextes ou il interagit et d'explicitier quelles en sont les répercussions sur l'ensemble de sa vie.

La Clarification des ressources et limites du consultant en rapport avec le problème formulé lors de la première étape ; Clarification des valeurs, hypothèse et croyances du consultant relatives à son problème, « Cette clarification habilite le client à saisir la présence et l'influence de ses propres valeurs, hypothèse et croyances.

L'établissement d'objectifs, a pour but d'aider le consultant à définir des objectifs en vue de résoudre le problème qui l'amène. L'objectif du conseiller est d'aider le consultant ou le jeune en quête d'emploi à énoncer des solutions qui lui conviennent et soient réalisables ; Établissement d'un plan de réalisation de l'intention de changement retenue : on ne se situe alors plus dans le possible, mais au niveau de la mise en œuvre d'un certain nombre d'actions concrètes.

1.3.4. Le conseil

Traditionnellement, pour obtenir avis ou conseil, il convient de consulter. Le consultant est généralement un expert (savant, médecin, avocat...) à qui l'on expose un cas ou une situation. Par définition, le consultant peut donner son avis mais non décider. En contribuant à la pratique de consultance, le conseil consiste donc à accompagner une personne dans une délibération préparant une conduite à tenir dans une situation problème (Lhôtellier, 2001).

Deux types de conseil ont fait l'histoire : le conseil individuel et la consultation sociale. Le premier consiste à permettre à une personne d'intégrer une action dans son histoire et dans ses interactions sociales. Le second tend à privilégier l'analyse de la situation en répondant à des problématiques d'action collective.

Le conseiller vise à « restaurer le pouvoir d'agir en situation ». Le conseil suppose de s'impliquer ensemble sur une situation commune tout en conservant un rapport d'étrangeté l'un par rapport à l'autre. Il apparaît comme processus, démarche, cheminement, autrement dit rythme continu d'opérations, de méthodes, de procédures, d'instrumentalisation, dont les outils ne peuvent être conçus que dans l'écoute de ce qui se joue. Le modèle traditionnel

décrit le le spécialiste en conseil comme expert au service d'une commande qu'il traite en extériorité. L'intervention se veut brève, ponctuelle. Son registre est de l'ordre de l'intelligence organisationnelle plus que d'une compréhension des sujets. A cette posture tend à se substituer celle d'un consultant ou spécialiste en conseil intervenant non plus en expert mais en praticien impliqué. Cette conception accorde donc plus d'intérêt à reconstituer des repères dans le temps qu'à justifier et respecter des positions dans l'espace, et c'est bien parce qu'elle vise la réappropriation des repères temporels qu'elle est durable. Sa visée reste praxéologique : ce qui change est relatif au statut des partenaires. (Ardoino, 1996)

Cette posture fait aujourd'hui du conseil un « orientation » par l'instauration d'une dimension relationnelle entre deux personnes considérées comme sujets-acteurs, adossée à une dimension temporelle prenant en compte le temps de maturation et l'inscription dans une histoire, sans recherche de conformité avec des modèles ou des référentiels préétablis puisque le travail s'effectue « en relation ».

1.3.5. Le tutorat

Selon Savary (1985), Le tutorat est une fonction de l'entreprise. C'est donc la mutation des rapports entre formation et travail qui justifie l'intérêt qu'on lui porte aujourd'hui. Dans cette acception, il se trouve à la croisée de deux logiques, productive et éducative, et défini à la fois comme « relation d'aide entre deux personnes pour l'acquisition des savoir-faire et l'intégration dans le travail » et comme « élément d'un dispositif visant à rendre le travail formateur et l'organisation intégratrice ». Pour lui, le modèle traditionnel de tutorat repose sur une relation forte type maître-apprenti, dont les protagonistes s'observent mutuellement, s'inscrit dans une logique de transmission des savoirs et des valeurs d'un corps de métier, et une valorisation du modèle à imiter. Ce modèle de formation fondé sur l'exemplarité véhicule l'idée de la transmission comme seule source d'accès au savoir, avec ce qu'elle peut avoir de normatif et de prescriptif.

Selon Baudrit (1999), dans un processus de tutelle, lié à une asymétrie des compétences, on peut identifier deux sortes d'aide ou de soutien : *une aide psychologique* sécuriser, intéresser, mettre en confiance, accueillir, informer, conseiller etc. *une aide pédagogique* : guider, montrer ou démontrer, contrôler, évaluer, former. On y repère les deux fonctions du tutorat : socialisation et formation. Ainsi, ce qui fait la différence fondamentale entre ces deux fonctions est la marge de manœuvre, le degré de liberté, d'autonomie, et la forme de l'aide : directe ou indirecte. La fonction de socialisation met en jeu le rôle des aînés dans la construction des identités professionnelles et les remaniements identitaires par identification. La fonction de formation constitue une aide directe à autrui (caractéristique de l'attitude pédagogique) et repose sur la transmission de pratiques professionnelles. Cette conception du tutorat a cédé la place à une conception dans laquelle le tuteur a une fonction non pas de modèle mais de « facilitateur » (Vincent, 1982) : l'essentiel, pour le tuteur, consiste à aider un jeune à se familiariser et à se former au travers d'une expérience que, grâce à lui, le jeune pourra réfléchir, analyser, comprendre ce dont il est appelé à faire pour réussir dans son parcours professionnel.

1.3.6. Le mentoring

La pratique du mentorat, elle aussi, a bénéficié d'une réhabilitation récente, en premier lieu par les praticiens (et à la suite les chercheurs) nord-américains. La résurgence du mentorat serait liée à la transformation du tissu social (Houde, 1996) ayant pour conséquences la difficulté d'entrer dans la vie adulte, la tentation du repli individuel, le maillage de plus en plus lâche entre générations... Le mentor fait partie de ces figures d'orientation qui se justifient par le fait qu'un individu ne peut se développer par le seul contact avec des pairs : il a besoin d'être au contact avec les « aînés ». Son art consiste à développer le rôle et la fonction appropriés à chaque moment de ce parcours d'orientation : douze fonctions lui permettent d'accomplir sa mission.

Somme toute, toutes ces formes d'orientation ou de pratique vise à aider Le conseiller d'orientation à accompagner en fonction de leur aptitudes et d'autres paramètres les jeunes diplômés. Soit à la consolidation et la réalisation, soit à l'élaboration et à la consolidation d'un projet professionnel réaliste. Le bilan d'orientation qui est un véritable outil de connaissance de soi vise à définir les motivations goûts /intérêts, la personnalité et les possibilités /aptitudes du client afin de lui permettre de choisir une voix scolaire et professionnelle éclairé et réaliste (Guichard et Huteau 2006).

Au cours d'un bilan d'orientation, le praticien doit donner des repères utiles à la mise en valeur d'un projet scolaire et professionnel qui lui appartient, et ainsi, lui procurer des ressources psychologiques pour se booster. Pour qu'un bilan d'orientation soit réellement efficace, il faut que l'étudiant ou le jeune en quête d'emploi soit partie prenante et ressente personnellement le besoin d'être aidé pour faire ses choix. Son accord pour réaliser cette démarche d'orientation est donc nécessaire. Le conseiller doit l'amener à devenir responsable de son projet d'orientation scolaire et professionnel. Le choix d'une filière d'étude doit être réfléchi, mature et intégré dans le futur. L'orientation étant une démarche qui s'anticipe sur l'avenir, trouve un ancrage dans le présent en se projetant sur l'avenir, il est important que le bénéficiaire soit fixé et accompagné dans son choix.

1.4. QUELQUES TRAVAUX SUR L'ORIENTATION

1.4.1. Orientation, intérêt professionnel

Le processus d'intérêt professionnel, intègre le fait que les individus peaufinent leurs compétences, Créent des normes de performance personnelle, acquièrent la notion de leur propre Efficacité relative à certaines tâches et nourrissent des attentes concernant les résultats de leur participation à ces activités. Nous nous referons aux contributions de Taylor (2001) pour qui l'individu organise ses conduites, se construit et perçoit autrui, en relation avec des structures cognitives élaborées au cours de ses interactions et interlocutions antérieures. Celle de l'Ecuyer sur le concept de soi, et celui de André et Delord (2014) sur la relation qui existe entre l'individu et son alter ego.

1.4.1.1. Le point de vue de Taylor.

Pour Taylor (2001), il existe une histoire de la constitution de l'individu, en tant qu'être autonome et doté d'une intériorité. L'un des concepts fondamentaux reste la « subjectivité ». Ce terme désigne le processus de constitution d'un sujet se représentant et se rapportant à lui-même d'une manière déterminée. La proposition cognitive peut s'énoncer ainsi : l'individu organise ses conduites, se construit et perçoit autrui, en relation avec des structures cognitives élaborées au cours de ses interactions et interlocutions antérieures. S'agissant de la représentation de soi et d'autrui, cette proposition cognitive conduit à énoncer deux hypothèses majeures (Taylor, 2001). Ces hypothèses sont développées ainsi que suit : au sein d'une même société, des différents peuvent construire en mémoire certains cadres cognitifs identitaires que d'autres ne construisent pas ; Les relations entre ces cadres cognitifs peuvent différer, selon les individus, notamment en fonction de la diversité de leurs insertions sociales (comme l'ont montré différentes études empiriques relatives aux « cartes cognitives des profession »).

Le développement chez l'individu des aptitudes et les intérêts susceptibles de booster en lui un projet professionnel ne peut se faire si ce dernier à un moment de sa vie ne se connaît lui-même, ou s'il se pose des questions en rapport avec soi-même et son devenir. De ce fait, Des interventions d'aide à l'orientation pouvant conduire à de tels développements apparaissent particulièrement exigeantes pour le conseiller. Ces pratiques, escamotant cette tâche d'interprétation réfléchie du « champ des possibles » à la lumière de divers « je » à venir possibles, favorisent au contraire une rapide construction de soi (conduisant, par exemple, un élève en difficulté à se définir de manière univoque comme un individu « réaliste » pouvant accepter la place qu'on lui assigne dans telle école ou à tel poste de responsabilité). L'orientation de cette construction de la détermination par l'individu des « je » dans la perspective selon laquelle il se propose de se construire, le conduit nécessairement à s'interroger sur les valeurs qu'il juge fondamentales. C'est ce que souligne, Taylor (1998) lorsqu'il écrit :

savoir qui on est, c'est pouvoir s'orienter dans l'espace moral à
l'intérieur duquel se posent les questions sur ce qui est bien ou mal, ce

qu'il vaut ou non la peine de faire, ce qui à ses yeux a du sens ou de l'importance et ce qui est futile ou secondaire . (Taylor, 1998, p. 46)

L'individu qui maîtrise ses aptitudes à la capacité de pouvoir mieux s'insérer demain.

1.4.1.2. Le point de vue de l'Écuyer.

L'Écuyer (1978), définit le concept de soi comme la façon dont la personne se perçoit par rapport à un ensemble de caractéristiques (goût, intérêt, qualité.) des traits personnels, des rôles et des valeurs que la personne s'attribue, évalue parfois positivement ou négativement et reconnaît comme faisant partie d'elle-même. L'Écuyer fait ressortir le concept de soi en cinq grandes régions : Soi matériel -soi personnel -soi social -soi adaptatif -soi non soi. L'Écuyer a également identifié six stades de développement de soi qui interviennent dans la construction de soi, que nous pouvons aussi appeler construction identitaire.

Pour l'Écuyer (1978), l'individu agit sur son milieu et se fixe des buts en fonction de la conception qu'il se fait de lui-même. L'individu doit se reconnaître, à travers ses actions, il doit avoir une identité propre, une continuité interne. La conception que l'individu se fait de lui-même est donc un élément essentiel dans notre modèle. Dans son volume discutant des différentes théories du concept de soi, Burns (1979) en résume bien l'importance et explique que ce concept est considéré comme un élément majeur et déterminant du comportement humain. En effet, le comportement est influencé par la signification personnelle que chaque individu accorde à ses expériences et par la façon dont il se perçoit lui-même.

L'Écuyer (1978) explique que le développement du concept de soi est un processus qui n'est pas nécessairement continu. Le concept de soi se structure progressivement en fonction d'expériences personnelles étroitement influencées par l'environnement. Ainsi, il se développerait à des rythmes différents selon les groupes d'âge. L'auteur constate, entre autres, que l'adolescence (entre 10-12 ans et 15-18 ans) est une période de reformulation et différenciation du soi. Il ne faut donc pas s'étonner d'observer, à cette période, de nombreuses variations dans les perceptions de soi (goûts, aspirations, qualités, défauts, capacités, aptitudes, rôles, statut, idéologie) et dans les perceptions de soi par rapport aux autres (indépendance, autonomie). À cette période, le jeune reformule et réorganise les perceptions qu'il a de lui-

même. Il arrivera ainsi progressivement à un concept de lui-même plus stable et cohérent qui lui donnera un sentiment d'unité et de permanence dans le temps et lui permettra de se reconnaître comme individu. Le concept de soi est important dans le processus d'orientation professionnelle car l'individu doit être en mesure de percevoir sa situation actuelle et de se percevoir lui-même afin d'établir ses besoins professionnels. Ces éléments sont nécessaires à l'élaboration des buts professionnels.

Il ressort de l'analyse de L'Écuyer que la manière dont une personne se définit varie au cours de son existence. Les principales étapes de ces variations sont présentées en six stades de développement du concept de soi : l'émergence du soi (entre 0 et 2 ans) ; la confirmation du soi (entre 2 et 5 ans) ; l'expansion du soi (entre 6 et 10 ans) ; la réorganisation du soi (entre 10-12 ans et 21-23 ans) ; la maturation du soi (entre 24-25 ans et 55-57 ans) dans laquelle une période de « polyvalence du soi » (entre 24-25 ans et 42-43 ans) ; et enfin la permanence du soi (entre 58-60 et 100 ans et plus). Par ailleurs, cinq structures constituent les caractéristiques fondamentales du soi, ce sont les cinq grandes régions citées supra. L'Écuyer (1978) laisse comprendre que l'émergence de soi correspond à cette période où l'enfant n'est pas en mesure de se décrire, mais s'élabore progressivement avec les expériences de communication avec le monde matériel et social, cependant à partir de deux ans, c'est la « confirmation de soi » jusqu'à « l'expansion de soi » entre six et dix ans, car le concept de soi s'élargit, des expériences nouvelles incluant la vie scolaire.

Dans la poursuite de notre analyse du concept de soi de L'Écuyer, nous assistons à un premier grand remaniement, que le chercheur appelle « réorganisation de soi », ceci se passe à l'adolescence. Ensuite viendra la période de l'adulte dite de « maturation de soi » : le concept de soi va se concentrer alors autour de trois structures les plus essentielles pour assurer un bon fonctionnement dans la vie adulte.

D'abord ;il s'agit de bien connaître (structure soi personnel), ensuite bien fonctionner avec les autres (structure Soi social), afin de réussir une adaptation optimale face à soi-même, aux rôles et aux responsabilités à assumer (structure soi adaptatif). Deux sous-stades sont identifiés durant cette longue période : la « polyvalence du soi » (entre 24/25 et 42-43 ans),

ainsi que la « reconnaissance et accomplissement du soi » (entre 44-45 et 55-57 ans). Et enfin la dernière étape, c'est celle des personnes âgées.

Avant de poursuivre notre analyse, prenons la peine de poser un regard sur l'analyse du concept de soi élaboré par L'Ecuyer. Le concept de soi est déterminant et important. C'est lui qui permet de se construire une identité pour mieux s'insérer, à en croire l'auteur, par les structures de soi personnel, de soi social et de soi adaptatif. Par cette analyse, nous pouvons à présent percevoir que pour que le jeune diplômé en quête d'emploi puisse s'insérer dans son milieu personnel, social, professionnel, il faudrait aussi avoir une meilleure image de soi, une estime de soi qui se construisent dès le jeune âge.

1.4.1.3. Le point de vue d'André et Lelord (2014).

Bien ancrée dans la relation que nous entretenons avec nous-mêmes et les autres, l'estime de soi est un véritable baromètre de notre fonctionnement psychologique. En effet, s'accorder de la valeur et se sentir digne d'être aimé permet d'entrer plus facilement en contact avec les autres, une meilleure gestion de ses émotions, une meilleure communication, une plus grande tolérance aux aléas de la vie, une sécurité émotionnelle et bien d'autres. Dans le cas contraire, ne pas s'estimer peut rimer avec un manque de persévérance, de l'anxiété, des troubles de comportement, un sentiment dépressif, une passivité et évidemment beaucoup de souffrance.

André et Lelord (2014) expliquent que le sentiment de sa propre valeur est important ; plus on a de l'estime de soi, mieux on réussit ce que l'on fait et moins on a de l'estime plus on aura du mal à réussir. Ainsi le jeune en quête d'emploi doit pouvoir avoir une estime assez forte pour pouvoir s'insérer sur le marché de l'emploi. Mais ce qui est pertinent et paradoxal dans cette théorie c'est que les personnes qui ont une estime élevée, accepteraient mieux leurs échecs, et seraient plus aptes à affronter tout ce qui peut menacer leur identité lorsqu'ils sont confrontés aux difficultés sur le marché de l'emploi. S'engager dans l'orientation en vue d'une bonne insertion professionnelle voir une qualification, prendre la décision de mieux s'orienter, peuvent se présenter comme une grande épreuve pour une personne à la recherche d'emploi ; donc il est intéressant d'admettre sur la base de cette théorie qu'après une formation qui

n'aboutit pas à un travail pour mieux s'insérer, le jeune diplômé en quête d'emploi, accepterait moins son échec, cette deuxième chance .

Pour André et Lelord (2014), les personnes qui ont moins d'estime, s'impliquent moins, elles hésitent même à se lancer dans l'action ; on peut penser qu'elles auraient des perspectives temporelles restreintes et désinvestissent tout projet. En effet s'engager dans une quête d'emploi pour une personne qui n'a pas acquis les fondamentaux en orientation telles que la capacité à se connaître, à exercer un choix professionnel, et à être déterminé dans sa réussite, c'est prendre le risque de se confronter brutalement à la réalité sur le marché du travail. La personne en quête d'emploi peut penser que si elle ne réussit pas, tout est fini pour elle, donc, le doute pourrait s'installer ; même ses savoirs acquis, ses compétences pourraient être remis en cause. On observe alors, en ces personnes, nous expliquent ces chercheurs, les boucles de la basse estime de soi.

Pour André et Lelord (1998), L'importance de l'estime de soi, repose sur trois « ingrédients » : la confiance en soi, la vision de soi, l'amour de soi. Le bon dosage de chacune de ces trois composantes est indispensable à l'obtention d'une estime de soi harmonieuse. L'amour de soi, c'est l'élément le plus important. S'estimer implique de s'évaluer, mais s'aimer ne souffre d'aucune condition. Pour lui, l'individu en quête d'emploi doit pouvoir s'aimer malgré ses défauts et ses limites, malgré les échecs et les revers, simplement parce qu'une petite voix intérieure nous dit que l'on est digne d'amour et de respect. Cet amour de soi « inconditionnel » ne dépend pas de nos performances. Il explique que nous puissions résister à l'adversité et nous reconstruire après un échec. Il n'empêche ni la souffrance ni le doute en cas de difficulté, mais il protège du désespoir. S'aimer soi-même est bien le socle de l'estime de soi, son constituant le plus profond et le plus intime. Pourtant, il n'est jamais facile de discerner chez une personne, au-delà de son masque social, le degré exact de l'amour qu'elle se porte.

La vision de soi ne correspond pas uniquement à la connaissance de soi mais plutôt au regard que l'on porte sur soi, cette évaluation, fondée ou non, que l'on fait de ses qualités et de ses défauts, est le deuxième pilier de l'estime de soi. Il ne s'agit pas seulement de connaissance de soi ; l'important n'est pas la réalité des choses, mais la conviction que l'on a d'être porteur de

qualités ou de défauts, de potentialités ou de limitations. En ce sens, c'est un phénomène où la subjectivité tient le beau rôle ; son observation est difficile, et sa compréhension, délicate. Si, au contraire, nous avons une estime de soi déficiente, une vision de soi trop limitée ou timorée nous fera perdre du temps avant que nous ne trouvions notre « voie ».

Selon Lelord (2014), le regard que nous portons sur nous-mêmes, nous le devons à notre environnement familial et, en particulier, aux projets que nos parents formaient pour nous. Dans certains cas, l'enfant est chargé inconsciemment par ses parents d'accomplir ce qu'ils n'ont pas pu ou pas su réaliser dans leur vie. C'est ce qu'on Lelord (2014) appelle « l'enfant chargé de mission ». Une mère ayant souffert du manque d'argent incitera ses filles à ne fréquenter que des jeunes garçons de familles aisées. Un père ayant raté ses études poussera son fils à intégrer une grande école. De tels projets sont légitimes, mais à la condition que la pression sur l'enfant ne soit pas trop forte et tienne compte de ses désirs et de ses capacités propres. Faute de quoi, la tâche sera impossible pour l'enfant, qui sera victime de son incapacité à réaliser la grande vision que ses parents caressaient pour lui. Le fait de ne pas prendre en compte les doutes et les inquiétudes d'un enfant peut ainsi engendrer chez lui, ultérieurement, une profonde vulnérabilité de l'estime de soi. Dans d'autres cas, une vision de soi limitée poussera le sujet à la dépendance vis-à-vis d'autrui : on peut établir des relations satisfaisantes avec les autres, mais on se limite au rôle de suiveur, on ne passe que sur des voies déjà explorées par d'autres. On a du mal à construire et à mener à bien des projets personnels.

La troisième composante de l'estime de soi avec laquelle, du reste, on la confond souvent, la confiance en soi s'applique surtout à nos actes. Être confiant, c'est penser que l'on est capable d'agir de manière adéquate dans les situations importantes. La confiance en soi se transmet par exemple comme un discours. Encourager un jeune diplômé en quête de l'emploi à accepter l'échec quand on ne procède pas soi-même ainsi ne sert pas à grand-chose. Certes, une confiance en soi insuffisante ne constitue pas un handicap insurmontable. Mais les personnes qui en souffrent sont souvent victimes d'inhibition, sensible notamment dans de petits actes quotidiens comme écrire une lettre, passer un coup de téléphone. Contrairement à l'amour de soi et, surtout, à la vision de soi, la confiance en soi n'est pas très difficile à identifier ; il suffit

pour cela de fréquenter régulièrement la personne, d'observer comment elle se comporte dans des situations nouvelles ou imprévues, lorsqu'il y a un enjeu, ou si elle est soumise à des difficultés dans la réalisation de ce qu'elle a entrepris.

Aussi, selon André et Delord (2014), pour obtenir une estime de soi harmonieuse, il faut « *un bon dosage* » de chacune de ces composantes en raison des interactions qui existent entre elles. Par exemple, un amour de soi inconditionnel induit une vision de soi positive qui elle-même accroît la confiance en soi. Toutefois, comme ils le sous-entendent l'estime de soi n'est pas un facteur indépendant qui se met en place de manière isolée. Pour eux, les individus à basse estime de soi se décrivent de manière floue, moyenne et tiennent sur eux-mêmes un discours parfois contradictoire, peu stable qui dépend souvent des circonstances et des interlocuteurs. L'avantage est qu'ils ont le sens de la nuance et s'adaptent aux interlocuteurs. Les individus à haute estime de soi savent parler d'eux de façon positive et ont des idées claires sur eux-mêmes tel que ce jugement dépend peu des circonstances et des interlocuteurs.

Pour André et Lelord (1998), ce jugement de valeur sur soi, c'est la valeur qu'une personne accorde à sa propre personne. L'estime de soi est une expression qui désigne le jugement ou l'évaluation que l'on fait de soi-même en rapport avec nos propres valeurs. C'est une attitude intérieure qui consiste à se dire qu'on a de la valeur, qu'on est unique et important. C'est pourquoi chez tout un chacun, ce jugement sur soi est très important, le regard qu'on porte sur soi est déterminant pour un jeune diplômé en quête d'emploi. C'est dire que quand il est positif il est évident que cela permet d'affronter les difficultés nécessaires de la vie et croire que l'on peut y arriver. L'estime de soi est donc fondamentale quand on aborde un tournant de sa vie, comme l'insertion professionnelle, elle peut jouer un rôle essentiel dans la construction des savoirs et l'élaboration des compétences.

1.4.2. Du choix professionnel, à l'épanouissement de l'individu et du système éducatif

Cet modalité, s'organise à partir des contributions deux (03) auteurs, Ginzberg, Axelrad et Herma (1951), Herzog (2006) et celui Chabaud, Ehlinger et Perret (2005). Ces contributions permettent également de mieux cerner le problème étudié. En ce qui concerne le

processus du choix professionnel, la préparation au travail doit être un des buts fondamentaux de l'éducation et, pour atteindre cet objectif, il faut resserrer les liens entre l'école et le monde du travail.

1.4.2.1. Le point de vue de Ginzberg, Axelrad et Herma (1951).

Pour Ginzberg, Axelrad et Herma, (1951), le choix professionnel serait un processus de prise de décision par lequel une personne rentre dans une démarche vocationnelle qui débute dès l'enfance et se prolonge à l'âge adulte. Pour ces auteurs, beaucoup de décisions professionnelles sont irréversibles, car elles produisent chez l'individu des changements qui ne peuvent pas être annulés. A partir d'une démarche empirique, les auteurs ont pu déterminer trois grandes périodes en lien avec les choix :

- fantaisiste (avant 11 ans) : choix régis par le principe du plaisir plus ou moins immédiat.

- provisoire (11 à 17 ans) : recherche d'une base pour fonder son choix professionnel.
Les adolescents commencent à reconnaître la nécessité du travail. Les quatre étapes de cette période sont :
 - intérêt : l'individu détermine ses goûts et dégoûts.
 - capacité : l'individu détermine ses capacités qui sont en accord avec ses intérêts.
 - valeurs : la personne prend conscience que le travail offre des possibilités d'exprimer les valeurs qu'elle a adoptées. Cela commence à environ quinze ans.
 - transition : l'individu commence à assumer la responsabilité de ses décisions, est plus indépendant, et a plus de liberté de choix. A cette phase, les intérêts, les capacités et les valeurs de la personne deviennent intégrés.

- réalistes (après 17 ans) : durant cette dernière phase, la personne tente de se familiariser avec différentes solutions disponibles, développe des valeurs personnelles, explore et limite les choix professionnels.

- exploration : la personne choisit un chemin à suivre à partir de plusieurs solutions possibles, mais reste ouverte aux opportunités qui pourraient se présenter.
- cristallisation : la personne recherche une direction professionnelle claire. C'est le cœur du processus de prise de décision. Ceci est provoqué par des contraintes de temps, comme l'échéance de la fin des études, le baccalauréat. Certains peuvent tenter de retarder la cristallisation, de peur de s'engager de manière prématurée.
- spécification : l'individu détermine une spécialité professionnelle ou marque une préférence pour un domaine professionnel particulier.

Super (1957), en reprenant le modèle de Ginzberg, considère que le développement de la carrière est un processus se déroulant toute la vie suivant un continuum précis qui repose sur la notion de « concept de soi », définie comme une capacité générale à assumer ses besoins en fonction de paramètres imposés par l'environnement ou le milieu, en adéquation avec son propre développement. Il est de ce fait étroitement lié avec le milieu et le contexte dans lesquels vit la personne. C'est en puisant dans ceux-ci que l'individu pourra acquérir et trouver les diverses variables qui influenceront sur sa manière de penser, sur l'équilibre entre travail et vie personnelle. Il s'agit donc de considérer le développement de la carrière comme un processus continu qui va de l'enfance à la vieillesse, influencé par divers facteurs et composé des rôles tenus par la personne au cours de son existence. Le modèle de Super repose sur plusieurs éléments :

- les personnes diffèrent entre elles par rapport à leurs attitudes, personnalité, valeurs, intérêts et concept de soi.
- en fonction des caractéristiques individuelles, chaque personne peut exercer une profession plus ou moins précise.
- chaque métier se caractérise par un ensemble de capacités et de traits de personnalité appartenant aux individus.
- les concepts de soi, les préférences professionnelles (ainsi que les compétences) se stabilisent progressivement de l'adolescence jusqu'à la maturité éloignée (tardive).

- il existe une continuité avec et entre les différentes « étapes de vie » (life stages) dans lesquelles coexistent les processus de croissance, d'exploration, d'établissement, de maintien et d'engagement (chacune de ces étapes peut se subdiviser en périodes).
- la carrière professionnelle est déterminée par le parcours des parents, par ses aptitudes mentales, par ses « habiletés » et par ses caractéristiques personnelles (dont les valeurs, intérêts et concept de soi).
- la maturité de carrière est la capacité d'un individu à faire face à un moment donné aux exigences de son environnement et aux attentes personnelles.
- la maturité se définit en comparant les tâches développementales par rapport à celles qui sont attendues en fonction de son âge. Elle se définit également en comparant les ressources cognitives et affectives avec celles nécessaires pour réaliser cette tâche.
- le développement vocationnel d'une personne peut être facilité en jouant sur « la maturation de ses habiletés », de ses intérêts et de ses ressources, afin de faire face et en juxtaposant ses concepts de soi à la réalité.
- le processus de développement de la carrière est principalement basé sur la formation et la réalisation des concepts de soi professionnels. il correspond à un « processus de synthèse et de compromis » où le concept de soi correspondrait aux interactions d'aptitudes, d'expériences, de formation et d'opportunités.
- ce « processus de synthèse et de compromis » (facteurs individuels vs sociaux, et concept de soi vs réalité) correspond à un « jeu de rôle » et un apprentissage par rétroaction.
- une personne est d'autant plus satisfaite de son existence qu'elle peut y réaliser ses capacités, ses besoins, ses valeurs, ses inerties, ses traits de personnalité et ses concepts de soi.
- L'activité professionnelle, bien que centrale, n'est pas nécessairement aussi prégnante dans l'organisation de la personnalité pour tous les individus, car il existe d'autres centralités (familiales, associatives etc.).

Dans cette conception, la notion de stade liée aux tâches développementales est centrale. Ainsi un individu sera confronté à une combinaison de « rôles », tel celui de travailleur, des parents, d'étudiant, dans différents « champs » confrontés à des déterminants situationnels tels la pratique de l'emploi, la famille ou la collectivité. Ce qui amène au concept de la maturité qui permet de situer l'adaptation vocationnelle d'une personne et donc de pouvoir mesurer ces tâches développementales. Il a également identifié des stades et des tâches de développement de carrière : croissance, exploration (stabilisation, consolidation, réalisation), établissement (stabilisation, consolidation, avancement), maintien (conserver sa position, mise à jour, innovation) et désengagement (ralentissement, planification de la retraite, vie de retraité).

1.4.2.2. Le point de vue de Herzog et al (2006)

Selon Herzog et al. (2006), le processus de choix professionnel commence tôt dans l'enfance et arrive à un premier terme avec l'entrée dans la vie active. Au degré secondaire I, les étapes intermédiaires du choix professionnel comprennent des processus d'information, de recherche et de décision. Dans ce cadre, différentes alternatives professionnelles sont confrontées aux capacités, intérêts et valeurs personnels, comparées aux options réelles de formation, et sont progressivement restreintes. (Barbara et Schmid,2012).

Dès la décision de formation prise, le lieu de formation déterminé et le contrat d'apprentissage signé, il suit une étape de consolidation, au cours de laquelle les jeunes s'assurent de leur décision et protègent leur choix contre d'éventuelles alternatives. L'étape de formation professionnelle comprend l'entrée dans une formation professionnelle initiale et le maintien dans l'entreprise et à l'école professionnelle. Il se termine normalement avec l'accomplissement des examens de fin d'apprentissage et l'entrée dans un emploi qualifié (Faurie et Costalat-Founeau, 2016).

Selon Herzog et al. (2006), le processus de choix professionnel commence tôt dans l'enfance et arrive à un premier terme avec l'entrée dans la vie active. Au degré

secondaire I, les étapes intermédiaires du choix professionnel comprennent des processus d'information, de recherche et de décision. Dans ce cadre, différentes alternatives professionnelles sont confrontées aux capacités, intérêts et valeurs personnels, comparées aux options réelles de formation, et sont progressivement restreintes.

Selon Herzog et al. (2006), les jeunes se retrouvant dans une solution transitoire au terme de l'étape 4 font un pas dans l'étape 3. Mais ils se (re)trouvent du même coup dans les étapes 2 à 4 s'ils utilisent cette solution comme préparation à une entrée en apprentissage. À chaque étape du choix professionnel, les jeunes affrontent des tâches spécifiques qu'ils doivent maîtriser avec succès, sous peine de ne pouvoir passer à l'étape suivante. Les jeunes parcourent en général ces étapes dans l'ordre postulé, mais à des rythmes différents (Herzog et al., 2006). Des régressions dans le processus de choix ne sont pas exclues, par exemple, lorsque l'éventail des professions envisageables doit être revu en raison d'un échec lors de la recherche d'une place d'apprentissage. La gestion réussie de ces tâches et la rapidité du processus de choix professionnel sont influencées par les conditions institutionnelles (e.g. offre de places d'apprentissage, critères de sélection des instances formatrices), les caractéristiques personnelles (e.g. intérêts, genre, compétences scolaires, contexte familial), les stratégies de choix professionnel (démarches et moyens mis en œuvre), ainsi que par les ressources sociales des jeunes (soutien de personnes de référence) (Hirschi et Läge, 2007 ; Neuenschwander, 2008).

1.4.2.3. Orientation et innovation entrepreneuriale.

Selon Chabaud et Ehlinger (2005), les incubateurs de la recherche publique soutenus par le ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation ont été créés dans le cadre des dispositions de la loi sur l'innovation et la recherche de 1999, principalement par les établissements d'enseignement supérieur et les organismes de recherche (universités, écoles, organismes de recherche). Ils ont pour mission et spécificités de « *favoriser la création d'entreprises innovantes à partir des résultats de la recherche publique ou en liaison avec la recherche publique* » (Chabaud, Ehlinger et Peret, 2005, p. 35). Les porteurs de projet qui

peuvent être des jeunes diplômés sortis fraîchement de l'université, bénéficient d'un accompagnement individuel personnalisé, d'un accompagnement financier pour effectuer des études de faisabilité financière, juridique et économique (études de marchés, les études d'antériorité ou les dépôts de brevets ...) et d'un accompagnement collectif permettant la rencontre et l'échanges avec d'autres porteurs de projets.

Pour Chabaud, Ehlinger et Peret (2005), l'incubateur met en relation les différents acteurs appartenant à son réseau et ce pas nécessairement sur la demande expresse du créateur d'entreprise. Situé à l'intersection de trous structurels c'est-à-dire de réseaux de contacts non redondants, il est capable d'ajouter de la valeur en faisant l'intermédiaire entre les différents réseaux, ceux des experts du management, des financeurs, des cadres demandeurs d'emplois et des créateurs d'entreprises. La mise en place d'un club de créateurs permet au porteur du projet d'échanger avec des créateurs d'entreprises innovantes et ainsi bénéficier de leurs expériences et d'informations. Il ne s'occupe pas en revanche de la recherche de clients ou de fournisseurs. Il apporte une ressource intangible à sa réputation. Son processus d'étude et de sélection des projets et de leurs porteurs fournissent de la crédibilité aux projets retenus.

Selon Chabaud, Ehlinger et Péret (2005), l'incubateur d'entreprise utilise dans sa sélection et son accompagnement des modèles et outils certifiés pour renforcer le signal émis tel que la performance pour l'appréciation des compétences comportementales du créateur (réaction au stress, rapport au temps...). La sélection du projet par l'incubateur est porteuse de légitimité, elle ancre le projet dans le milieu de l'industrie, de la recherche et du financement de l'innovation, les trois parties représentées dans les instances de sélection. Ainsi que le précise Chabaud (2005, p.38) « *elle facilite l'accès aux financements, c'est un label, une garantie de sérieux, de pérennité, de soutien du projet. En ce sens, l'entrée dans l'incubateur confère une légitimité aux porteurs de projets vis-à-vis des instances ou partenaires extérieurs* ». Les porteurs de projet sont accompagnés en moyenne pendant 24 mois, jusqu'à la création de leur entreprise et parfois pendant les premiers mois de son existence.

Les incubateurs offrent à l'initiateur, l'aide financière, des conseils en management, un soutien administratif et tout ce qui permet de transformer une idée initiale en un nouveau produit. Il s'agit d'une forme de coopération particulière où une entité apporte ces ressources et

compétences au service d'un tiers et lui permet de révéler les siennes. La théorie des ressources et compétences stipule

que ce développement de la firme ne dépend pas seulement de son positionnement externe et du jeu des forces auxquelles elle est soumise. Son succès dépend des ressources dont elle dispose et qu'elle mobilise au service de son offre pour ses clients. (Amit et Schoemaker, 1993) cités par Chabaud, Ehlinger et Peret (2005, p.37)

Les incubateurs permettent au créateur, de préciser son idée de création d'entreprise, d'évaluer la pertinence de son projet et de catalyser les ressources technologiques propres de l'entrepreneur (étude de la pertinence du projet, mise en contact avec des entreprises...). Par cet apport de ressources et compétences (aide financière, assistance et conseils d'expert), l'incubateur augmente les chances de survie des petites entreprises et accélère leur rythme de croissance.

En somme, le choix professionnel de tout étudiant en vue de la bonne collaboration de tout le système éducatif s'avère nécessaire pour la bonne organisation de l'université et la réussite scolaire des étudiants. Cette collaboration permet au jeune diplômé en quête d'emploi de mieux s'informer par rapport au choix d'une profession et par ailleurs à être mieux outillé lors de la recherche d'emploi sur le marché de l'emploi. Par ailleurs avec l'avènement des incubateurs d'entreprises, et à partir leur apport dans la réalisation du projet du jeune diplômé qui veut se lancer dans l'entrepreneuriat, le rôle de l'incubateur à travers ses compétences revient à « *augmente les chances de survie des petites entreprises et accélère leur rythme de croissance* » (Chabaud, Ehlinger et Peret, 2005, p.25) dans le but de mieux préparer voire de contribuer à l'insertion professionnelle des jeunes diplômés universitaire. Aussi, le but des incubateurs d'entreprises vise à aider les jeunes à fuir l'opacité et ne guerre compter sur la chance mais, sur leur propre potentiel, aptitude et capacité. Dès lors, structurer des activités de manière à conduire les personnes au succès, ouvrir des perspectives de devenir, développer des

compétences autorégulatrices qui permettent à chacune et à chacun de se prendre en charge dans le cadre de la mobilisation qui conduit à la réussite professionnelle.

1.4.3. Orientation et autodétermination à la réussite

En abordant cette modalité, la recherche a voulu expliquer l'axe du processus d'autodétermination. Pour y parvenir la recherche a prévu deux axes : celui de Galand (2011) sur la motivation, Dupont et Bédard (1991) sur le rôle de l'enseignant et celui de Guichard (1993) sur le projet professionnel. L'autodétermination renvoie à la manière d'intervenir auprès de l'élève qui sera susceptible d'éveiller chez lui le désir de réussir.

1.4.3.1. Orientation et motivation chez l'apprenant.

Galand (2011) en s'intéressant en détail aux facteurs pédagogiques qui peuvent influencer la motivation des élèves et plus généralement leur adaptation scolaire (c'est-à-dire la mise en place d'interactions relativement constructives entre les élèves et leur environnement scolaire), précise :

Le besoin de réussite engage des conduites et des efforts bien réels contrairement au simple souhait de ressembler à quelqu'un et de vouloir être une personne riche et célèbre. Pouvoir personnel et besoin de réussite entretiennent ainsi un sentiment d'efficacité, d'estime de soi et une volonté d'autoformation. (Galand ,2011, p.40)

L'action motivée, enfin, s'inscrit dans le temps et dans l'espace. Partant de la théorie des buts, le texte passe rapidement en revue les études expérimentales qui examinent la manière dont certaines variations introduites dans les activités d'apprentissage ont un effet sur l'engagement des élèves. Des études mettant en relation les pratiques d'enseignement rapportées par les enseignants et l'engagement des élèves sont ensuite présentées.

Pour Galland (2011), la motivation de l'étudiant regorge quelques déterminants : la perception que l'étudiant a de lui-même a une importance majeure sur sa motivation scolaire. Pour lui, la perception peut s'évaluer à partir de trois déterminants de la motivation scolaire. Il s'agit de la perception de la valeur d'une activité, La perception de sa compétence, la perception de la contrôlabilité d'une activité. De prime abord, la perception de la valeur d'une activité désigne le jugement qui est fait par l'étudiant sur l'utilité de l'activité qui lui est proposée ; Ensuite, la perception de sa compétence à accomplir une activité quant à elle signifie la capacité que l'étudiant croit posséder pour réussir un cours ; Enfin, la perception de la contrôlabilité d'une activité fait référence au degré de contrôle que l'étudiant croit posséder dans le but de réaliser une activité. Somme toute l'on retient que les buts d'accomplissement poursuivis par les apprenants ne sont pas des traits immuables mais sont sensibles à des variations contextuelles. Cependant, « *la plupart des études disponibles portent sur les perceptions qu'ont les élèves du climat motivationnel ou des pratiques d'enseignement auxquels ils sont confrontés* ». (Galland,2011, p.11).

Etant donné que ces études sont analysées au niveau individuel, il est impossible de dire si les perceptions des apprenants reflètent des variations réelles dans l'environnement scolaire ou si elles reflètent des interprétations personnelles. Une série d'études sont alors revisitées en utilisant des techniques d'analyse multi niveaux, afin de tester si certaines pratiques d'enseignement peuvent expliquer les différences d'adaptation scolaire entre classes secondaires, quand les différences de composition entre classes sont contrôlées. Les indices d'adaptation scolaire examinés sont les suivants : buts d'accomplissement, sentiment d'appartenance, attitude vis-à-vis de l'usage de la violence, colère, tensions intergroupes et risque d'être victime de violence à l'école.

Pour Galand (2011), le choix est le premier indicateur de la motivation scolaire. Un étudiant qui n'est pas motivé par le cours s'éloignera de l'activité proposée. À l'inverse, un étudiant motivé par un cours est apte à fournir un effort intellectuel pour réaliser l'activité proposée (engagement cognitif). Le troisième indicateur est identifié à la somme de temps consacrée à la réalisation des travaux exigés en dehors de la classe. Enfin, La performance est à la fois une conséquence de la motivation scolaire et source de motivation. Tous ces

indicateurs varient suivant la classe fréquentée par l'élève et ces variations sont liées au genre et à l'année scolaire ainsi qu'aux pratiques d'enseignement mise en œuvre dans les classes.

Pour Galand (2011), la motivation à faire un choix constitue une part importante dans l'acquisition des connaissances et stimule positivement les élèves dans leurs apprentissages, il est fondamental de définir la motivation comme un état d'éveil cognitif et émotionnel qui mène à une décision consciente d'agir et qui provoque une période d'effort intellectuel et/ou physique, pour atteindre un but fixé au préalable. Des pratiques d'enseignement qui mettent en avant les progrès de chacun favorisent l'engagement des élèves, tandis que des pratiques qui mettent en avant la comparaison entre élèves ont un effet négatif sur l'engagement et augmentent les risques de victimation.

Des relations positives entre enseignants et apprenants réduisent l'agressivité des élèves. Ces analyses permettent d'identifier, sur une base théorique solide, des ensembles de pratiques d'enseignement et de gestion de classe qui semblent affecter en positif ou en négatif l'adaptation scolaire des élèves. Il s'agit de donner sa part au rêve, mais surtout de rendre plus motivant le contexte scolaire, d'apporter un sens accru aux apprentissages par les liens à faire avec le monde du travail et avec la démarche d'orientation de chacune et de chacun. Compte tenu de ce qui précède, l'orientation est donc de nature à amener les jeunes à se trouver sur des projets cohérents et à établir un nouveau lien social entre l'école et la famille à travers les enfants.

1.4.3.2. Enseignants (es) et orientation.

Selon Dupont et Bédard (1991), la démotivation scolaire et la perte d'intérêt face à l'école surviennent de plus en plus tôt chez les jeunes. Cette réalité pousse à croire que les élèves du primaire, plus particulièrement du niveau trois ne semblent pas être conscients qu'ils sont les premiers acteurs dans le rôle de la responsabilisation de leurs apprentissages et de leur projet d'avenir. Du moins la question est de savoir s'ils sont sensibilisés, à l'école et à la maison, de jouer ce rôle. Cela leur permettrait d'acquérir une certaine autonomie par rapport à

leurs rêves. Ils doivent affronter cette période pendant laquelle se développe et se concrétise leur estime de soi. Certaines réactions d'élèves démontrent une faible estime de soi.

De même, pour Dupont et Bédard (1991), les jeunes ont de la difficulté à se décrire et à dire qui ils sont, leurs qualités, leurs forces, leurs goûts, leurs préférences, leurs passions, leurs intérêts, leurs points à améliorer. Il s'agit de construire un environnement facilitant à l'élève la prise de conscience qu'il vit dans une société et qu'il aura un jour à s'y insérer socialement et professionnellement. A cet objectif, susceptible de déclencher la motivation pour les études (principe de mobilisation), chaque discipline contribue en pointant les métiers avec lesquels elle est en lien et les compétences transversales qu'elle développe. S'y ajoutent des réflexions sur l'exploration de soi, des stages et des visites en entreprise, de l'information sur les formations, les métiers et les organisations du travail. L'implication des membres de la communauté éducative est organisée. De ce fait, l'ensemble de l'école se met en projet autour de l'élève auteur et acteur (principe de coopération).

Selon Dupont et Bedard (1991), le nouveau Programme de formation de l'école québécoise place l'élève au cœur de ses apprentissages et l'enseignant doit en faire de même. L'approche orientante suggère quelques moyens qui sont en lien avec la nouvelle réforme pour aider à développer l'estime de soi des élèves et leur motivation.

Les enseignants et les enseignantes occupent une place très importante dans le milieu scolaire et dans le cheminement des élèves. Ils ont à charge un groupe d'élèves et la responsabilité de leur éducation, et ce, au niveau du développement personnel, scolaire et social. ((Dupond et Bedard, 1991, p.45).

En somme, Ils doivent établir des relations entre les apprentissages scolaires et la vie quotidienne des élèves en développant chez eux les diverses compétences proposées par le Programme de formation. L'application de l'approche orientante ne demande pas aux

enseignants de soustraire du contenu, mais plutôt d'intégrer et d'enrichir le contenu des compétences disciplinaires et transversales.

Pour Dupond et Bedard (1991), l'application de l'approche orientante ne demande pas non plus à ceux-ci de devenir des spécialistes de l'information et de l'orientation scolaire et professionnelle. Toutefois, s'ils croient avoir besoin d'aide à ce sujet, ils sont invités à consulter et même à travailler en partenariat avec les conseillers d'orientation. Cependant, il ne faut pas oublier qu'ils sont des experts en enseignement et que l'approche orientante souhaite la même chose d'eux que la réforme, c'est-à-dire qu'ils soient pour les élèves des guides, des médiateurs qui les soutiennent et les encouragent dans leur cheminement et dans leurs apprentissages. L'approche orientante détermine certains rôles aux enseignants, car ils sont au quotidien responsables de l'apprentissage de leurs élèves, de leur développement et de leur environnement

Selon Bédard et Dupont (1991), les enseignants sont principalement en mesure d'établir des liens entre les apprentissages scolaires et les réalités du monde du travail. Cependant, l'approche orientante les amène à enseigner d'une manière différente et d'une façon qui se veut plus motivante pour leurs élèves et pour eux-mêmes à cause du sens qu'ils donnent aux apprentissages. Les enseignants ont non seulement de l'influence sur la réussite de leurs élèves mais aussi sur la structuration de leur identité ainsi que sur leur développement de carrière. Il est donc important que chaque enseignant ou enseignante adopte une position claire au sujet de son engagement par rapport à l'approche orientante et pose, en ce sens, des gestes concrets. Il ou elle stimulera ainsi l'intérêt et la motivation scolaires de ses élèves en donnant du sens à leurs apprentissages. Rappelons que cette responsabilité de soutenir les élèves dans la structuration de leur identité et de leur développement de carrière doit être partagée collectivement avec les autres personnels scolaires, les parents et les autres membres de la communauté.

En somme, l'entrepreneuriat participe à la construction de l'identité, au développement de la créativité, l'apprentissage du travail en équipe, à la conduite de projet, fierté de la réalisation d'un objet. C'est aux professeurs qu'il revient en effet de créer l'environnement

pédagogique orientant, piloter les actions pour qu'elles participent de la construction du parcours de l'élève. Il leur faut aussi accepter que les parents jouent un rôle dans le processus. Pour le professionnel, coopérer, c'est mettre à la disposition des élèves des ressources et un savoir-faire (temps, matériel), dans le cadre d'un projet (visite, intervention, stage) négocié avec les éducateurs, qui va concourir à l'information de l'élève. C'est offrir des occasions « *d'expériences authentiques* » introuvables. Compte tenu de ce qui précède, l'approche orientante est donc de nature à amener les jeunes à se trouver sur des projets cohérents et à établir un nouveau lien social entre l'école et la famille.

1.4.3.3. La place du projet professionnel en orientation.

Guichard (1993), dans « l'école et les représentations d'avenir des adolescents » pose le problème des expériences familiales et sociales dans la détermination des projets d'avenir des adolescents. Il met l'accent sur l'expérience scolaire et s'exprime en ces termes :

comment imaginer en effet qu'une fréquentation devenue aussi longue, d'un système d'enseignement aussi complexe et diversifié, fonctionnant selon des règles aussi précises, puisse être sans influence fondamentale sur la manière dont le jeune construit ses représentations d'avenir ? . (Guichard, 1993, p.112)

En présentant les théories qui se proposent de comprendre la formation des projets d'avenir, Guichard semble surpris de constater que la place du système scolaire en tant que structure stimulant l'adolescent à construire ses représentations d'avenir a été laissée dans l'ombre.

Ainsi, Krumboltz (1979) cité par Guichard (1993) dans une perspective cognitive et scolaire montre la formation progressive des représentations et des outils cognitifs pertinents dans la détermination d'un projet professionnel. Erikson (1972), considérant l'aspect psychanalytique, se focalise sur l'aspect affectif de l'élaboration du projet d'avenir et non sur l'aspect cognitif. Quant à Ginzberg (1951), il pense que l'expérience de l'adolescent est en

grande partie organisée par le système scolaire. Mais il ne montre pas la place et le rôle de cette organisation. Gottfredson (1981) enfin, souligne le rôle majeur de l'école dans la formation spontanée des projets d'avenir, mais cette place est encore limitée en extension.

Guichard (1993) note que la représentation du choix d'avenir repose sur les caractéristiques d'une personnalité, elle-même redevable d'une histoire personnelle. L'interaction entre le sujet et son milieu de vie est importante. La socialisation joue ici un rôle de premier plan. Une bonne socialisation a pour conséquence de prédisposer l'enfant à s'engager dans la réalité sociale à laquelle il appartient, pour jouer un rôle au milieu de ses congénères. On observe dans cette situation, selon Allport (1982) des phénomènes de coopération, d'inhibition et d'influence. Les adolescents peuvent s'engager dans des actions de compétitions et de leadership. Ce qui montre déjà leur propension à jouer un rôle social. A l'adolescence, observe Evola (1996), les sujets forment des projets plus ou moins fantasmatiques des métiers fondés sur le rôle social de leurs parents ou des proches de la famille. Ces constitutions sont d'ailleurs plus de l'ordre de l'imagination, que celui de la projection de l'individu dans le futur. Les adolescents abandonnent généralement cette rêverie primaire pour d'autres modes de pensées, d'idéations et d'identifications. Guichard, (1993, p.19) va préciser que « *le projet, réfléchi par définition, ne peut ainsi éviter ni la question du sens de l'existence, ni celle de l'identité.* » Question que manifestement ne peut se poser l'enfant à l'âge de la socialisation. On va donc admettre avec Evola (1996) qu'une personne est considérée comme mature, lorsqu'il sait ce qu'elle fait, qui connaît ses possibilités et ses limites qui est responsable devant ses choix et vis-à-vis de ses actes, bref qui est réaliste. La représentation d'avenir inclut donc entre autres chez les jeunes, le choix professionnel qui se construit bien avant l'entrée des sujets dans la vie active.

Guichard (1993), à la suite de ces théoriciens et surtout de Gottfredson, pense que l'organisation scolaire joue un rôle beaucoup plus important dans la construction des cartes cognitives différenciées des professions. Il estime qu'il est urgent d'entreprendre l'analyse du rôle de l'expérience scolaire dans la détermination des projets d'avenir des adolescents et de s'interroger sur la notion d'« influence ». À cet effet, (Guichard, 1993, p.112) écrit : « *trois concepts apparaissent devoir être pensés ensemble : l'habitus social, théorisé par Bourdieu, la*

représentation sociale, conceptualisée par Moscovici, et la catégorisation issue de la psychologie cognitive ».

Le cadre de référence choisi par Guichard (1993), le conduit à définir une hypothèse générale selon laquelle le rôle fondamental de l'organisation de l'école dans la formation des catégories à l'œuvre dans la détermination des intentions d'avenir ne signifie pas qu'elle est la seule instance éducative. Bourdieu (1970, p.56) cité par Guichard (1993, p. 56) en se référant à l'habitus l'énonce autrement : « *la productivité de l'inculcation de l'habitus secondaire dépend de sa proximité de l'habitus primaire* ». Deux autres hypothèses complètent l'hypothèse générale et s'appuient sur l'observation « *qu'il existe deux formes fondamentales de l'expérience scolaire : l'exclusion précoce et la poursuite d'études pendant une durée plus longue dans une filière conduisant à un diplôme* ».

La première hypothèse stipule que « *l'exclusion de l'école, alors que la scolarité est devenue une norme, constitue une expérience telle qu'elle ne peut être liée à un système particulier de catégorisation de soi et de profession* ». La deuxième hypothèse énonce que « *la poursuite des études dans une organisation scolaire différenciée est liée à l'élaboration des systèmes différenciés de représentation d'avenir et donc à des systèmes de catégorisations différenciées.* » (Guichard, 2007. p.111). En présentant les auteurs tels que Gilly, Lacour, Meyer (1972), Briaud (1989) qui ont mis en évidence le rôle de la réussite et de l'échec scolaires dans l'élaboration du concept de soi, veut montrer que pour ces auteurs, les résultats scolaires contribuent à la formation de l'image de soi. Les résultats de leurs recherches expliquent le poids des préoccupations scolaires dans les soucis des adolescents.

Pour eux, il y'aurait dysharmonie entre images sociales et images propres d'une part, et d'autre part une forte évaluation des images propres et sociales de l'intelligence, de la persévérance et de l'attention pour les élèves en situation d'échec. Ainsi, Guichard pense que l'école pour ces élèves serait « le lieu du souci » ou le lieu de la constitution du sentiment « de ne pas valoir grand-chose ». Ces adolescents ne se perçoivent pas comme porteurs d'une identité professionnelle, comme possédant un capital de savoirs et savoir-faire. Les notions de projet et de carrière sont dépourvues de sens pour eux.

Pour Guichard (1993), la longue expérience dans la pratique des règles de cette structure spécialisée qu'est l'école, semble imprimer sa marque sur la personnalité de l'adolescent et sur ses projets. C'est pour cela que les représentations de soi des lycéens et de leur projet d'avenir sont différentes de celles des élèves qui échouent à l'école. En effet, les lycéens et les étudiants se perçoivent comme « homme de l'excellence et des qualités scolaires » et les seconds se perçoivent comme « hors de la compétence ». Mais leur représentation de soi présente un point commun : les unes et les autres sont structurées par l'expérience de la scolarisation.

Les étudiants et les lycéens « perçoivent les formations et les professions avant tout sous la forme de la hiérarchie, de la sélectivité et de la différence de niveau » car les baccalauréats et les formations supérieures traduisent de fait une hiérarchie de position sociales probables. Par ailleurs la réussite ou l'intérêt dans une discipline donnée marque les représentations d'avenir de ces « hommes des qualités scolaires ». Cette approche des représentations des jeunes « sans » ou « avec » qualification montre que le projet d'un adolescent selon (Guichard 1993, p.239). *« est primordialement l'articulation de traits significatifs élaborés à l'occasion de ses expériences personnelle (donc sociales) et de son expérience scolaire particulière dans un système éducatif déterminé »*

Les résultats des observations des représentations d'avenir des jeunes en France montrent qu'elles sont liées primordialement à l'expérience scolaire c'est-à-dire que *« l'école occupe une place essentielle voire unique dans les expériences d'apprentissage de l'adolescent »* (Guichard, 1993, p. 242). La caractéristique commune des jeunes « avec » ou « sans » qualification est la suivante : *« l'école, c'est le lieu où se repèrent les individualités « excellentes » et celles qui sont « hors de l'excellence »*. Le système éducatif est considéré comme « un univers où se trouvent catégorisés ensemble, d'une manière explicite des traits scolaires (disciplines), et d'une manière plus ou moins implicite des traits sociaux simples : masculinité-féminité, classe dominante-classe dominée. L'expérience de l'organisation scolaire a donc un grand poids dans la constitution de catégorisation des traits scolaires et sociaux.

L'On peut alors comprendre la raison d'être de cette finalité de l'approche orientante :

L'école devrait accompagner l'élève tout au long du processus d'orientation et le soutenir dans les étapes critiques de son parcours scolaire, au cours desquelles il doit parfois faire des compromis entre la formation et la carrière idéales et la réalité des choix qui s'offrent à lui.

(Fadden et St-Pierre, 2008, p.10).

Cependant, les projets des lycéens et des étudiants ne reposent pas entièrement sur la composition de traits scolaires. Ils ne sont pas déterminés entièrement par l'organisation scolaire. Ils sont marqués aussi par leur expérience personnelle, c'est-à-dire leur culture familiale et leur sexe. Compte tenu de la subjectivité du projet de l'adolescent pour Guichard (1993, p.247), il le définit comme « *l'articulation des traits significatifs élaborés à l'occasion de ses expériences personnelles, donc sociales et de son expérience scolaire particulière dans un système éducatif déterminé.* ».

1.5. MODELES THEORIQUES DE REFERENCE EN ORIENTATION

L'approche orientante est un concept expérimental mis sur pied par la communauté éducative en vue de pallier aux problèmes de compétences de performances et d'aptitude chez les apprenants, son but vise la qualification de l'individu dans le monde professionnel d'une part et rendre les enseignement plus professionnels d'autre part, l'approche orientante met l'élève au centre de ses préoccupations afin que ce dernier soit en mesure de concevoir des projets; il revient à l'université et à tous le personnel de se mobiliser pour offrir les moyens qui lui permettent de découvrir, de développer et de mettre en valeur des intérêts et ses aptitudes, de façon à forger son identité. Il faut aussi, que l'école aide l'apprenant à saisir les liens qui existent entre ses apprentissages scolaires et la société qui l'entoure, notamment en ce qui concerne le monde du travail. A cet effet, deux modèles sont développés dans le cadre de cette approche. Il s'agit du modèle de Holland (1997), sur les types de personnalité et le modèle de super (2011), sur le développement de carrière.

1.5.1. Le modèle d'Holland (1997).

Selon Holland (1997), s'orienter c'est faire un choix professionnel en tenant compte de l'expression de notre personnalité, de nos motivations, de nos connaissances et nos aptitudes. Pour Holland (1997, p.6), « *les choix professionnels sont facilités lorsque l'individu se décrit comme appartenant à des types voisins, c'est-à-dire consonant* ». Les individus commencent dès la naissance à acquérir, à travers les renforcements reçus, des répertoires de personnalité ou de comportements qui constitueront les éléments fondamentaux de leur personnalité.

Holland (1997) pense qu'il est possible d'aider les élèves du primaire et du secondaire à structurer leur identité et à développer des patrons de personnalité cohérents à l'aide d'expériences scolaires et parascolaires qui touchent à chacun des six secteurs d'activités identifiées. Car, pour lui, la personnalité influence le choix de carrière. L'approche orientante peut aussi être favorisée par la mise en place de projets ou d'activités avec la collaboration des milieux ou environnements variés (entreprises, organismes) où ils peuvent entrer en contact avec des personnes de différents types. Sommairement, on pourrait distinguer les six types de personnalité vocationnelle de la façon suivante :

Le type réaliste (R) se caractérise par les emplois concrets en relation avec le travail manuel effectué sur des choses. Le type investigateur (I) pour sa part réfère au scientifique stimulé par la théorie et la recherche, alors que le type artistique (A) privilégie l'expression de soi selon différents médiums au service de sa créativité. Le type social (S) aime le contact avec les gens pour offrir des services de support et d'enseignement, tandis que le type entreprenant (E) est la personne d'affaires qui dirige les gens. Enfin, le type conventionnel (C) apprécie particulièrement les tâches ordonnées comme la tenue de livre ou l'exploitation de système de classement.

Les environnements se caractérisent d'une façon équivalente pour chaque type, en ce sens qu'ils sont propices à l'actualisation du potentiel de leurs membres du même type. On peut donc voire aisément que chaque type vocationnel se différencie l'un de l'autre. Par contre, dans la réalité du monde du travail, les emplois ne sauraient se limiter à cette simple classification.

Par exemple, être professeur de musique combine à la fois le type artistique et le type social puisqu'il s'agit d'un musicien et d'un enseignant en même temps. Comme chaque catégorie représente un type pur théorique qui ne saurait totalement décrire la réalité d'un individu, la constitution d'un profil de personnalité à deux ou trois lettres vient pallier à cette difficulté.

Pour donner plus de profondeur à sa théorie, Holland (1997) propose trois concepts spécifiquement liés au profil que l'on peut dégager pour différenciation. Ces trois construits fournissent des informations supplémentaires au simple profil de personnalité, la congruence qui fait référence à la relation personne-environnement, idée chère à Holland (1997). Le comportement d'une personne découle de l'interaction entre sa personnalité et son environnement de travail. Si on connaît le profil de personnalité d'un individu et celui de son milieu, il devient possible de prédire les choix et les changements d'orientation de même que les succès, la stabilité et la satisfaction de cette personne, celle-ci cherchant à exprimer ses besoins, valeurs et aptitudes par le biais de son travail.

Pour opérationnaliser le concept de congruence, il existe deux techniques principales. La première consiste à répertorier les profils de tous les individus d'un milieu de travail (ou d'étude) en s'attardant uniquement au type prédominant du profil puisque le choix vocationnel est surtout déterminé par celui-ci. Le type vocationnel le plus fréquemment rencontré donnera le type de d'environnement. À partir de cette donnée, il est possible de déterminer la congruence ou l'incongruence d'un individu œuvrant dans ce milieu. La personne congruente aura un type primaire correspondant au type prédominant de l'environnement et à l'inverse, une personne incongruente possédera un type primaire différent du type majoritaire dans l'environnement. Comme il peut être difficile de rejoindre l'ensemble des membres d'un milieu de travail, une seconde technique d'opérationnalisation existe et elle est la plus utilisée. La différenciation.

La différenciation est le deuxième concept émis par Holland (1997). C'est le degré de précision de la définition d'une personne et son importance relative respective. Par exemple, un individu peut avoir un type primaire très dominant et ne ressembler que très peu aux autres types vocationnels. Il serait classé comme très différencié. À l'opposé, une personne pourrait

être sans type vocationnel dominant et ressembler presque également à tous les types, ce qui représenterait une personne complètement indifférenciée. Pour obtenir une mesure de la différenciation, Holland (1997) propose simplement de soustraire la valeur du type vocationnel le moins dominant à la valeur du type le plus dominant. On obtient ainsi une mesure continue comprise entre quatorze et zéro, quatorze représentant le summum de la différenciation et zéro la plus complète indifférenciation.

Le troisième concept de Holland (1997), celui de la cohérence, concerne les liens plus ou moins forts qui existent entre le type primaire et les types secondaire et tertiaire d'un profil de personnalité. D'une façon plus méthodique, la cohérence concerne les liens qui unissent le type vocationnel prédominant, ou type primaire, d'un individu en comparaison de ses types secondaire et tertiaire. Pour Holland (1985a) donc, une personne cohérente possède un profil de personnalité dont les types secondaire et tertiaire sont près de son type primaire sur l'hexagone. Le comble de la cohérence serait donc un profil dont le type primaire est accompagné des deux types vocationnels qui lui sont adjacents à gauche et à droite sur l'hexagone. Un individu cohérent a à sa portée des possibilités de réponses comportementales complémentaires issues de l'influence qu'exerce chacun de ses types vocationnels importants. L'incohérence, elle, se caractérise par des ressources comportementales contradictoires entre elles, provenant toujours de l'impact des types dominants. Holland (1997) croit également qu'une personne cohérente résistera plus facilement aux influences externes. La cohérence constitue donc un facteur de persistance dans une orientation donnée qui permet de lutter contre les difficultés qui pourraient remettre en question cette même orientation.

Ces trois concepts de congruence, différenciation et cohérence apparaissent donc comme des variables intéressantes pour donner une idée de la persévérance d'une personne dans son projet professionnel. Effectivement, Holland (1985a) croit qu'une personne congruente, différenciée et cohérente démontre un comportement vocationnel beaucoup plus facile à prédire qu'une personne incongruente, indifférenciée et incohérente puisqu'elle devrait obtenir, dans son domaine d'études ou de travail, la satisfaction de ses intérêts, valeurs et préférences et le succès de ses actions, efforts et investissements.

1.5.2. Le modèle de Super.

Selon Super (1989), s'orienter, c'est transposer le concept de soi (l'image de soi, ce que l'on est) en termes professionnels (exemple : sous forme d'occupation). Pour ce chercheur, le développement de carrière est un processus continu qui va de l'enfance à la veillesse, qui est influencé par différents facteurs et qui est composé des différents rôles exercés par une personne au cours de sa vie. Il situe donc ce processus dans le contexte du développement de toute la personne. Super (1989, p.45), affirme que « *la carrière professionnelle d'un individu est déterminée à la fois par le niveau socio-économique de ses parents, par ses habiletés, par ses caractéristiques personnelles* ». C'est donc particulièrement le stade de l'exploration qui caractérise la période de l'adolescence, bien que sa conception indique aussi une possibilité de recyclage (retour à des stades à différentes périodes de la vie). Sa théorie met l'accent sur le rôle des caractéristiques individuelles (intérêts, aptitudes, personnalité) et sur la nécessité de développer la connaissance de soi (apprendre aux élèves à mieux se connaître, à construire leur identité, à clarifier et à la transposer en termes professionnels).

En effet, ses travaux s'articulent dans une conception du développement de la carrière basée sur l'espace et le cours de la vie, c'est-à-dire comme un processus développemental continu de mise en œuvre du concept de soi, démarrant à l'enfance et se terminant à la vieillesse. D'ailleurs, pour Super, choisir une profession c'est une manière de réaliser un concept de soi (Super, 1994).

Ce concept de soi est influencé, notamment, par la croissance de l'individu, son développement cognitif, ses expériences, son environnement. Le processus d'exploration vocationnelle, c'est-à-dire le « *processus psychologique qui permet l'émergence de préférences pour des voies d'études et des professions* » (Huteau, 2007b, p. 191), repose sur la clarification et la transposition du concept de soi en termes professionnels. Le concept de soi vocationnel se définit alors comme « la constellation des attributs de soi. Super emploie les termes life-space pour désigner ces concepts (Super, 1994).

Le développement de l'individu est ainsi tributaire, à la fois, de déterminants personnels (biologique, psychologique...) et de déterminants situationnels (contexte,

historique...). Selon Super (1994), les décisions professionnelles sont influencées par des facteurs personnels tels que les besoins et les valeurs, les attitudes, le rendement, les aptitudes et l'hérédité de la personne et la carrière est constituée par «la situation préprofessionnelle du jeune diplômé ou de l'apprenant qui se prépare à travailler, et la situation post-professionnelle d'homme à la retraite et cherchant des occupations qui remplaceront le travail » (Super, 1994, p. 39).

Elle tient aussi compte de l'influence des facteurs environnementaux tels que l'importance du rôle des parents et de la communauté dans le développement de carrière. Il est possible de se référer aux stades de croissance et d'exploration pour adapter des activités et projets à l'âge des élèves et selon leur maturité vocationnelle. Il devient donc possible de donner du sens à l'école en développant la maturité vocationnelle de l'élève qui se manifeste par la façon de considérer l'avenir professionnel et par les gestes qu'ils posent à cet effet. Le degré d'engagement de l'élève permettant graduellement de faciliter le choix professionnel. Par exemple, rendre l'élève suffisamment autonome pour prendre des décisions professionnelles, l'amener à réfléchir sur son passé, à anticiper l'avenir, à développer son estime de soi etc.

Il est possible de favoriser le comportement exploratoire qui facilite l'orientation scolaire et professionnelle des élèves en utilisant une diversité de méthodes (stages, visite, réflexions, témoignages de personnes-ressources). L'implication des parents à l'intérieur d'une activité structurée d'exploration professionnelle amène aussi souvent les jeunes à accorder une plus grande importance au travail en plus de favoriser le développement de leur identité professionnelle. Parmi les principaux éléments à considérer lors de l'évaluation de la maturation vocationnelle, il mentionne « *l'aptitude à planifier, l'exploration, l'information, la prise de décision et l'orientation vers la réalité* » (Super, 1994, p.35). De ce fait, les étapes de développement de carrière sont les suivantes :

Le stade de la croissance de 4 à 13 ans, ici l'enfant s'identifie à plusieurs personnes. Ses aspirations sont plutôt basées sur une certaine rêverie. A cette étape se dressent les tâches d'adaptation ; Le stade de l'exploration de 14 à 24ans, c'est la période transitoire qui conduit à un choix définitif et à un travail stable. La carrière ici se développerait selon un processus ordonné et prévisible ; Le stade de l'établissement situé entre 25 et 44 ans. Ici l'individu se fait

une place et s'y établi. A ce niveau s'associe des stages spécifiques ; le stade du maintien qui va de 44 à 64 ans. C'est le stade du déclin.

Super (1994) définit ce développement de l'individu comme un enchaînement de cinq phases principales : la croissance (environ de 4 à 13 ans) : stade du développement des compétences utiles à l'activité professionnelle, aux habitudes de travail et au sentiment d'efficacité personnelle (Guichard, 2007a). L'exploration (environ de 14 à 24 ans): stade où le jeune tente de se connaître lui-même et d'appréhender le monde du travail pour s'y insérer. Cette étape est constituée de trois phases de développement de carrière : la cristallisation qui consiste à développer et planifier des objectifs de carrière ; la spécification qui consiste à affirmer un choix précis ; l'implémentation (ou la mise en œuvre) d'un choix de carrière qui consiste à se former pour ce choix et à l'affirmer.

Somme toute, pour qu'une orientation soit efficace, Super (1989) propose de : « *Mettre l'accent sur le rôle des caractéristiques individuelles (ex.: intérêts, aptitudes, personnalité) lors du développement de carrière et sur la nécessité de développer la connaissance de soi des élèves* »(p.22) (exemple : apprendre aux élèves à mieux se connaître, construire leur identité, la clarifier et la transposer en termes professionnels).Tenir compte de l'influence des facteurs environnementaux tels que l'importance du rôle des parents dans le développement de carrière de leur enfant (préférences professionnelles, entrée dans une profession, satisfaction et réussite professionnelles, valeurs de travail) ainsi que ceux liés à la situation économique, au coût des études, aux changements technologiques, etc. Utiliser les stades identifiés (principalement ceux de la croissance et de l'exploration professionnelle) lors de l'élaboration d'un cadre conceptuel en lien avec l'approche orientante. Néanmoins, comme le précisent Guichard & Huteau (2006), cette approche arbore un « caractère « daté » qui n'explique pas l'émergence » (p.179) de l'état des choses, mais considèrent celles-ci comme fixées et effectives. Super lui-même, en 1994, déclarait que son approche était en fait un ensemble d'éléments disparates qui n'étaient pas correctement assemblés entre eux et qu'elle ne constituait donc pas une théorie complète du choix de carrière.

1.6. SYNTHÈSE

Au demeurant, les questions d'orientation sont Fortement marquées par l'évolution de la société. À l'heure actuelle, c'est leur caractère moral et éthique qui est questionné et la dimension morale tend à inclure le concept d'une « *bonne* » orientation, d'une orientation *permettant à chaque personne de s'insérer dans une société humaine et plurielle* » (Canzittu et Demeuse, 2017, p. 37). Il devient impératif que l'orientation puisse conduire les individus à anticiper et à gérer le changement afin de « vivre la crise d'une manière constante et soutenue parce que le changement est devenu l'objet à poursuivre » (Pelletier, 2004). Dès lors il apparaît nécessaire d'adopter un modèle d'orientation prenant en compte la complexité de l'individu et celle de la société et qui s'intègre au système d'orientation ou qui le modifie pour le rendre plus efficient. L'orientation au vingt-et-unième siècle veut donc se centrer sur l'individu et le rendre capable de choisir de façon autonome et réfléchie sa formation et sa profession.

Ces trois axes cités plus haut s'avèrent très important dans la mesure où l'unité se comprend mieux au travers de la diversité. L'idée qui sous-tend la connaissance de soi en orientation qui est un élément très important en orientation concerne le processus relatif à l'intérêt professionnel. Lent (2008) définit ce concept comme étant le fait d'amener graduellement l'apprenant à se découvrir et à découvrir son environnement, à s'ouvrir aux réalités du monde du travail et à s'habiliter à prendre des décisions concernant sa carrière à partir de son expérience à l'école. Ainsi, Les jeunes pourront avoir une idée plus précise des applications que pourront avoir les notions qui leur sont enseignées dans l'exercice d'un futur métier ou d'une future profession. Outre cette contextualisation, ce mode d'exploration aura comme effet d'augmenter la motivation des élèves par rapport aux différentes matières enseignées. En effet, en établissant des liens concrets entre les matières et les professions, les apprenants seront plus conscients des applications possibles de leurs apprentissages dans leur future vie professionnelle, ce qui aura probablement comme effet d'augmenter leur motivation à apprendre.

Ainsi, l'enseignant deviendra « orientant » en appliquant dans sa discipline des notions qui intègrent des références au monde du travail. Par ailleurs, le choix professionnel qui est un élément fondamental pour l'adéquation formation / emploi s'avère indispensable dans la

mesure où la communication interpersonnelle est capitale dans la société en générale et dans les institutions en particulier. Pour développer ce processus de manière suffisamment pertinente et prendre en compte toute sa complexité, il est important de commencer par mettre en évidence le fait que ». (Lent, 2008, p.6).

Au contraire, Lent met bien en évidence l'idée qu'un choix professionnel n'est jamais posé une fois pour toute mais qu'« il reste [...] sujet à de futurs remaniements parce que les individus et leurs environnements évoluent » (Lent, 2008, p.6). La réalité se trouvant dans les entreprises et les organisations publiques, l'idée avec le processus du choix professionnel est de donner accès à de l'information vivante et à l'observation en direct.

Au travers du dernier axe que vise l'autodétermination à la réussite, ou le principe de mobilisation du sujet, l'étudiant ou le jeune en quête de l'emploi se verra plus motivé et aura une estime de soi personnelle plus développée. Ce principe vise donc à susciter la motivation pour sa propre démarche d'orientation. Il faudra donc l'amener à vouloir atteindre un but qui représente un défi. Croire que ses actions vont conduire aux résultats souhaités, voire de l'attirer dans les résultats, attribuer ses succès à ses capacités et ses échecs à des efforts insuffisants, persévérer malgré les difficultés, donc à s'engager fortement à la recherche de l'emploi. Ce processus s'assimile à ce que Pelletier nomme le principe de mobilisation. Ce principe vise à susciter la motivation de l'élève dans sa propre démarche d'orientation pour aboutir à une attitude motivée. Ce concept est associé à une tendance générale des individus à fonctionner par projet dans leur existence et est en lien étroit avec le sentiment de pouvoir personnel et le besoin de réussite (Pelletier, 2004).

L'apprenant dès lors reste au cœur du processus d'orientation en ce sens que l'interaction entre l'acquisition de savoirs et des compétences est intimement liée à travers la notion de projet. Les savoirs et les compétences s'influencent mutuellement, tant le développement de l'intelligence humaine, adaptation et la transformation, se nourrissent de ce processus. En toile de fond du « Savoir devenir » se situe l'élaboration d'un nécessaire développement de projet et des démarches personnelles adaptées aux techniques actuelles d'acquisition des savoirs issues de la société de l'information. Ces démarches ne sauraient

s'arrêter à la porte des universités, encore moins à celle des entreprises. Bien au contraire elles sont la condition même de la réussite professionnelle du jeune en quête d'emploi.

Dans ce foisonnement d'approches, selon Jorro (2014), le développement professionnel intègre une double perspective : d'abord, celle de l'acteur faisant l'expérience de processus de changements dans son rapport à lui-même, autrui, et au monde. Cette étude gagne en profondeur, en élargissement et en flexibilité aussi bien sur le plan des significations, que du point de vue de l'activité du sujet. Ensuite, celle de l'acteur, agissant dans une institution ou organisation, perçue comme une ressource humaine, qui sera sollicitée pour répondre à des enjeux et objectifs institutionnels ou qui prendra l'initiative de se perfectionner en vue d'accomplir son projet professionnel. Cette approche met l'accent sur la gestion de carrière et permet d'étudier les stratégies des acteurs du point de vue de la valorisation de leur développement professionnel.

CHAPITRE 2 : PROFESSIONNALISATION DE LA FORMATION ET INSERTION PROFESSIONNELLE

La professionnalisation fait référence à la fabrication d'un professionnel par la formation, cette notion semble polysémique et susciterait une confusion (Alguthon, 2007). Chez certains auteurs, elle se traduit par l'arrimage des formations aux exigences du marché du travail, pour d'autres encore, la professionnalisation de la formation est un prédicateur de l'insertion future des étudiants, pour c'est la compréhension de ce processus qui est ici étudié et évalué

2.1. LE CONCEPT DU MARCHE DU TRAVAIL

2.1.1. Le marché du travail

Selon Lewis, (1972), Le marché du travail est le lieu où se rencontrent offre et demande. Cette demande provient d'un employeur ou d'une structure. L'offre quant à elle provient des travailleurs et correspond à un nombre d'heures ou au volume de travail que ceux-ci sont disposés à offrir aux employeurs. Le marché du travail est donc un lieu où s'échange un bien ou un travail. A l'instar des autres marchés, il existe une concurrence entre l'offre et la demande de travail. Cette concurrence peut être parfaite, dans ce cas travailleurs et employeurs négocient le taux de salaire. A contrario, le taux de salaire peut être imposé par l'un des deux acteurs, l'on parlera alors de concurrence imparfaite.

2.1.1. 1. *Segmentation du marché de l'emploi*

Pour Doringer et Piore (1971) le marché du travail est segmenté en deux parties distinctes un marché interne concentrant les emplois les plus stables et proposant des perspectives de carrière par promotion interne, et un marché externe qui rassemble les emplois soumis à la concurrence et au libre fonctionnement du marché. Il existe aussi la théorie économique actuelle qui distingue le marché du travail sur le marché de secteur primaire et celui de secondaire.

Le premier marché qui est dit « interne » est constitué des travailleurs souvent qualifiés et diplômés, qui, s'ils changent d'emplois, ne changent généralement pas d'entreprises. Il existe en effet un mode d'organisation du travail qui consiste à pourvoir les emplois vacants en ayant recours prioritairement à la promotion interne, plutôt qu'à des travailleurs extérieurs à la firme. Ces salariés du marché interne représentent donc la main d'œuvre « maison », qui profitent des évolutions de carrière. On les appelle parfois les insiders. Au sein du marché interne, les travailleurs bénéficient d'une large sécurité de l'emploi.

Le second type de marché, externe, est constitué des travailleurs en « concurrence » sur un marché du travail classique arbitrant entre offre et demande. Les entreprises ont recours à eux, en cas de besoin, lorsqu'elles connaissent des poussées de croissance ou qu'elles ont déjà mobilisées l'ensemble des salariés du marché interne. On les appelle donc parfois les outsiders. Au sein du marché externe, les travailleurs connaissent instabilité et incertitude sur le devenir de leur emploi.

2.1.1.1. Le segment primaire

Selon le segment primaire, Doeringer et Piore (1971), soutiennent la thèse selon laquelle la relation entre salaire et productivité joue un rôle important dans la détermination du salaire du secteur primaire mais n'a que peu, ou pas du tout, d'importance dans le secteur secondaire. Ceci met l'accent sur le fait que le dualisme du marché du travail est fondé sur l'existence d'une différence de nature entre les emplois primaires et secondaires.

Dans cette optique, la distinction entre le secteur primaire et le secteur secondaire suppose que seuls les emplois primaires sont associés à des postes à responsabilité, supposant une autonomie relative des salariés. Il est légitime de penser que ce type d'emplois nécessite souvent des dépenses de formation importantes pour la firme ; ainsi il est dans son intérêt de constituer un marché interne de la main-d'œuvre et donc de concevoir la relation de travail comme une relation durable. Elle doit, pour ce faire, mener une politique salariale incitative, pour motiver ses employés à avoir le meilleur rendement ou pour les dissuader de chercher du travail ailleurs.

L'idée centrale du modèle sociologique d'Akerlof, (1982, 1984) est que l'effort productif d'un travailleur dépend de ce qu'il estime être la « norme » du groupe social auquel il

appartient. Mais la norme du groupe peut varier avec le sentiment qu'ont les travailleurs d'être bien traités par leurs employeurs. La relation de travail fonctionne alors comme un « échange de dons et de contre-dons » : si la firme verse à ses salariés un salaire supérieur au salaire de réservation, ils se sentiront gratifiés et fourniront en retour un niveau d'efforts supérieur à la norme fixée par la firme. La firme peut donc accroître la « norme » d'efforts du groupe en augmentant le salaire.

Selon Doeringer et Piore (1971), les firmes du segment primaire, versant un salaire supérieur au salaire prévalant dans le secteur secondaire constituent un bon moyen pour inciter ses employés à fournir un niveau d'effort approprié à leurs fonctions. En effet, l'existence d'un différentiel de salaire et le rationnement de l'emploi primaire qui en découlent rendent la menace de licenciement, en cas de flagrant délit de « paresse », crédible. Si le secteur primaire ne présentait aucune barrière à l'entrée, les salariés ne craindraient pas d'être mis à pied, puisqu'ils seraient sûrs de retrouver immédiatement un emploi dans les mêmes conditions.

Doeringer et Piore (1971) suggèrent que la segmentation peut être à l'origine de la constitution de marchés internes du travail. L'approche du salaire d'efficience en termes de coûts de rotation de la main-d'œuvre n'a pas été exploitée pour expliquer le dualisme du marché du travail. Il paraît légitime de supposer que les emplois proposés dans le secteur secondaire ne nécessitent pas de formation spécifique, tandis que les emplois primaires supposent d'importantes dépenses de formation. Le dualisme du marché du travail découle alors de la coexistence de firmes qui ont intérêt à constituer des marchés internes pour réduire la rotation de leur main-d'œuvre et de firmes pour lesquelles le travail reste un facteur variable.

Selon eux, Le fonctionnement du segment primaire est alors proche de celui proposé par le modèle du « tire au flanc ». Les salaires élevés et le rationnement de l'emploi dans le secteur primaire résultent d'une politique délibérée des firmes ; elles n'ont pas intérêt à embaucher des employés demandant un salaire plus faible puisque l'accroissement de la rotation de la main-d'œuvre qui en résulterait, augmenterait finalement le coût global du travail.

La politique de marché interne dans le segment primaire, qu'elle découle de l'existence de coûts de rotation ou du contrôle imparfait de l'effort des travailleurs, provoque un

cloisonnement entre les deux secteurs et de nombreux salariés restent cantonnés dans des emplois précaires. Cette représentation du dualisme permet de rendre compte de la discrimination de certaines minorités sur le marché du travail. (Perrot et Zylberberg, 1989).

Par ailleurs, les salariés n'ont pas le pouvoir de participer à la fixation des salaires, et, bien qu'ils y trouvent des avantages, la constitution de marchés internes n'est que le fait de la firme. La décision de la firme de verser aux insiders un salaire plus élevé que celui pour lequel les outsiders seraient prêts à travailler résulte uniquement de la maximisation de son profit. Elle garde donc tout le pouvoir sur le marché du travail et le rationnement des emplois primaires découle du conflit d'intérêt entre les firmes et les outsiders. Dans le second cas, les insiders ont la possibilité de négocier leurs salaires et d'obtenir ainsi un salaire plus élevé que le salaire courant. Ils détiennent donc une partie du pouvoir sur le marché du travail. Il n'est pas a priori dans l'intérêt des firmes de négocier avec les insiders.

Ce qui peut se justifier par l'existence de coûts de rotation qui l'empêchent de les remplacer par des outsiders et la contraint à accepter les revendications des insiders, bien qu'elle obtienne toujours un salaire plus faible que dans le cas concurrentiel. Somme toute, La constitution de marchés internes et le rationnement de l'emploi dans le secteur primaire sont donc, ici, le fait des insiders et découlent du conflit d'intérêt entre les insiders et les outsiders. Les théories récentes du marché du travail permettent donc de comprendre et de représenter le fonctionnement d'un secteur primaire, caractérisé par de hauts salaires et par un rationnement de l'emploi.

Le segment primaire serait constitué de marchés internes et d'un certain nombre de salariés ayant les caractéristiques appropriées pour entrer dans un marché interne mais étant dans une situation d'attente. Parallèlement, certains salariés du secondaire peuvent être en situation d'attente dans le but d'accéder au marché primaire (ce qui reste toutefois considéré comme une transition rare et donc difficile). L'On peut déduire de ces analyses l'hypothèse de l'existence d'un chômage de file d'attente dû aux difficultés d'insertion sur le marché primaire.

2.1.1.1.2. Le segment secondaire.

Selon Doringer et Piore (1971), le segment secondaire quant à lui est traditionnellement associé à des emplois précaires et à de faibles salaires, on supposera, pour simplifier, que son

fonctionnement est purement concurrentiel. La justification de cette hypothèse est un peu différente selon l'option retenue pour représenter le secteur primaire. Si le secteur primaire est caractérisé par l'existence d'un salaire d'efficience, cela revient à insister sur la différence de nature entre les emplois primaires et secondaires ; ces derniers sont en effet associés le plus souvent à des tâches simples, aisément contrôlables, ne nécessitant aucune formation spécifique. Les firmes de ce secteur n'ont aucune raison de mener une politique salariale incitative et versent à leurs employés un salaire égal à leur productivité marginale.

Le segment secondaire par ailleurs, est caractérisé par un salaire d'efficience plus faible, ou par la présence de syndicats au pouvoir de négociation moins fort que ceux qui représentent les salariés du secteur primaire toutefois, le dualisme constituant un cas limite de la segmentation du marché du travail, on adoptera une position plus réductrice, en supposant que le relation salaire- productivité ne joue pas du tout ou que les syndicats sont inexistantes dans le secteur secondaire.

Katz (1986) souligne qu'une carrière professionnelle trop concentrée dans le secteur secondaire, constitue un mauvais signal pour les firmes. Les théories du salaire d'efficience et des négociations salariales permettent de donner des fondements à l'existence d'un secteur primaire, en expliquant les intérêts des firmes ou des salariés à la constitution de marchés internes de la main d'œuvre. Toutefois, le paiement d'un salaire d'efficience résulte uniquement de l'intérêt des firmes et la présence d'institutions collectives n'améliore que la situation des salariés. L'on peut également y associer l'hypothèse complémentaire d'un chômage, aux fondements macro- économiques, qui toucherait plus facilement les salariés du marché secondaire (du fait notamment de leurs mobilités plus fréquentes, mais également des ressources moins importantes pour faire face aux mobilités). L'on peut ainsi compléter la grille de lecture des mobilités en termes de carrière précédemment proposée en intégrant les mobilités possibles vers le chômage. Sur le marché secondaire, les ruptures de la relation d'emploi seraient fréquentes et ne permettraient pas forcément de retrouver un emploi rapidement (transition temporaire vers le chômage) et, le cas échéant, n'assureraient en rien que ce nouvel emploi soit mieux que le précédent (transition sans amélioration de la situation

professionnelle). Les trajectoires sans amélioration de la situation professionnelle et avec passage éventuel par le chômage sont donc typiques de ce segment.

2.1.2. Marché du travail et emploi

2.1.2.1. Concept d'emploi.

Selon Guichard et Huteau (2007), Le terme « emploi » est polysémique. Il désigne une vaste gamme de phénomènes économiques et sociaux relatifs à la mise en œuvre du travail dans les activités productives. On parle ainsi de politique de l'emploi, de volume de l'emploi, de structures de l'emploi, de formes de l'emploi, de système d'emplois.

La notion d'emploi est souvent assimilée avec celle de salariat. En réalité la rémunération peut tout aussi bien prendre la forme d'un traitement, si l'employeur est une personne publique d'un salaire, si l'employeur est une personne morale ou physique autre que le travailleur d'honoraires lorsqu'il s'agit d'un indépendant qui est son « propre employeur » (artisan, commerçant, exploitant agricole, profession libérale, etc.).

Pour eux, un emploi est un contrat passé entre deux parties, l'employeur et l'employé, pour la réalisation d'un travail contre une rémunération, par l'exercice d'une profession, ou bien pour un travailleur indépendant, la réalisation de multiples contrats implicites ou explicites dans le cadre de l'exercice d'une profession. Une personne bénévole n'occupe pas un emploi au sens strict du terme.

Pour Guichard et Huteau (2007), le mot emploi est parfois synonyme du mot travail. On parlera ainsi d'économie du travail, de marché du travail, mais aussi du marché de l'emploi. Les économistes ont donc tendance à utiliser le mot travail dans un sens très différent de celui des psychologues du travail : le travail est un facteur de production à côté du capital. Les économistes parlent ainsi de la demande de travail pour désigner le recours à ce moyen de production qu'est le travail. Mais, pour le plus grand nombre d'entre nous, la demande de travail des économistes correspond à l'offre d'emplois. De la même façon, à l'offre de travail des individus sur le marché du travail, correspond la demande d'emploi des individus sur le marché de l'emploi. Ici, les emplois se sont donc les postes de travail existant au sein des entreprises et pour lesquels on peut postuler, s'ils sont vacants et font l'objet d'annonces sur le

marché de l'emploi (ou du travail). On entend ainsi par emploi l'association des postes de travail et des travailleurs : un emploi, c'est le couple poste de travail dans une entreprise - individu qui occupe ce poste. Les structures de l'emploi désignent les caractéristiques en termes de professions, de qualification, de secteurs d'activité économique, de l'ensemble des postes de travail occupés, donc des emplois.

La forme dominante de l'emploi a été pendant longtemps l'emploi à temps plein en contrat à durée indéterminée, et avec un employeur unique. Cette forme d'emploi reste encore aujourd'hui une référence normative de ce que doit être l'emploi, et un emploi de qualité. On a vu cependant se développer un nombre important d'emplois qui ne relèvent pas de cette norme : tout particulièrement l'intérim, les contrats à durée déterminée, les emplois à temps partiel, les contrats de travail aidés mis en place dans le cadre des politiques de l'emploi et de lutte contre le chômage. Le poids des formes particulières d'emploi s'est accru très sensiblement ces vingt dernières années.

Cette diversification des statuts de l'emploi, porteuse d'effets sociaux nombreux, est très marquée par l'extension des statuts d'emploi précaires, c'est-à-dire ceux où le risque de perte de l'emploi est plus élevé que celui des statuts d'emploi liés au contrat à durée indéterminée (Gazier 2000). La précarisation des statuts, comme des parcours, touche surtout les jeunes, notamment lors de leur entrée dans la vie active, et les salariés très peu qualifiés. L'enjeu ne réside pas simplement dans l'ampleur de la protection des salariés contre les aléas de l'emploi, mais aussi dans les modalités d'organisation des structures. À cela s'ajoutent les facteurs relatifs à la discrimination notamment à l'embauche en raison du niveau intellectuel, des compétences spécifiques et surtout des caractéristiques individuelles des demandeurs d'emploi.

2.1.2.2. Le concept d'employabilité.

Étymologiquement construit par analogie avec le mot anglais *employability*, à partir d'employable, issu du latin *impliquare*, enlacer, impliquer, engager. (Littré, 2000) L'employabilité est la qualité de ce qui est employable, c'est-à-dire ce qui peut être employé. L'employabilité est la capacité, l'aptitude travailler, à conserver, à progresser et à s'adapter à

son travail durant sa vie professionnelle. C'est aussi, la capacité d'évoluer de façon autonome à l'intérieur du marché du travail, de façon à réaliser, de manière durable, par l'emploi, le potentiel qu'on a en soi (Litré, 2000).

L'employabilité dépend des connaissances, des qualifications et des comportements qu'on a, de la façon dont on s'en sert et dont on les présente à l'employeur. Outre la capacité personnelle d'adaptation, d'initiative, d'évolution et d'intégration du salarié au sein de son environnement de travail ou d'un nouveau projet professionnel, les entreprises et les pouvoirs publics peuvent lui proposer différents moyens pour développer son employabilité : formation professionnelle, acquisition de compétences, développement personnel, opportunités de carrière et de mobilité, bilan de compétences, etc.

Peretti (2008, p.107) définit l'employabilité comme étant « *la probabilité plus ou moins élevée que peut avoir une personne à la recherche d'un emploi d'en trouver un* ». C'est -à -dire l'attractivité d'une personne sur le marché du travail ; sa capacité à se maintenir en état de conserver son emploi, ou d'en trouver un autre, dans ou hors le métier ou l'entreprise. Ce qui implique pour cette personne de posséder les compétences requises recherchées sur le marché de l'emploi et plus précisément par les entreprises.

Au regard de la définition des concepts, il y'a lieu d'affirmer que l'approche orientante tout comme l'orientation ont pour finalité de guider l'élève à opérer des choix bénéfiques pour son insertion professionnelle de demain. L'approche orientante permet au jeune de se construire un projet de vie. Elle vise l'insertion du jeune voire son employabilité. L'employabilité en d'autres termes accroît la probabilité pour un individu d'avoir un emploi et pouvoir le conserver.

2.1.2.3. Le concept d'insertion.

Du latin « insertio » ou « serere », insertion signifie action d'insérer, introduire, mêler, intercaler. L'insertion est l'action d'insérer ou l'état de ce qui est inséré. (Dictionnaire La toupie, 2016).

Selon Vernières (1997), l'insertion est un processus complexe étant donné ses aspects multiformes touchant aussi bien aux domaines de l'éducation que des marchés du travail et des

systèmes de formation. Les statisticiens substituent souvent la notion d'insertion à celle d'entrée dans la vie active. Selon Doray (1995), l'insertion consiste à aboutir à une certaine stabilisation professionnelle. Pour Vernières et al (1994, p. 17), l'insertion est un « processus qui conduit une personne sans expérience professionnelle à occuper une position stabilisée dans le système d'emploi ».

Le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1997) définit l'insertion comme « le processus d'accès à l'emploi », qui renvoie donc à la capacité d'effectuer avec succès la transition entre l'école et le marché du travail, pour aboutir à une certaine stabilisation professionnelle.

2.1.2.4. Insertion professionnelle.

La définition de l'insertion professionnelle fait l'objet d'un débat qui oppose aussi bien les sociologues que les économistes (Gando, 2003). Vincens (1998) souligne pour définir l'insertion professionnelle qu'il existe deux approches à savoir l'approche individuelle et le niveau macroéconomique. Selon la première approche, l'insertion professionnelle d'un individu est définie comme l'état dans lequel il occupe un emploi stable. La seconde approche quant à elle étudie des cohortes définies par rapport à leur date d'entrée dans la vie active. La différence entre les deux approches réside dans le fait que pour la première, l'individu est considéré comme inséré quand il occupe un emploi stable, la seconde approche considère l'insertion comme un état dans lequel l'ensemble des personnes qui la composent ont un emploi stable. L'insertion est un processus complexe étant donné ses aspects multiformes touchant aussi bien aux domaines de l'éducation que des marchés du travail et des systèmes de formation (Vernières, 1997).

2.1.2.5. Réalité sur l'épineux problème d'insertion professionnelle.

L'employabilité est un phénomène préoccupant à la fois dans le monde socio professionnel que dans le monde éducatif. La difficulté d'insertion des jeunes diplômés sur le marché du travail est liée à la qualité de l'éducation ou de la formation. Ce qui justifie en n'en

point douter le taux de chômage grandissant des jeunes. Roques (1995), à cet effet interpellent les économistes et les sociologues sur les nouvelles approches en éducation permettant de mieux résorber ce fléau. Il existe un réel fossé entre la formation et l'emploi d'où la recrudescence des emplois précaires qui ne garantit point l'accès à un emploi stable l'accès à un emploi est long, il prend un temps qui doit être géré. Entre la vie professionnelle et la vie extra-professionnelle, argumente-t-elle, les frontières deviennent plus poreuses au début mais aussi pendant et à la fin de la vie active. Ce constat est renchéri par Herman, Bourguignon, Stinglhamber et Jourdan (2007, p.283) :

Face à un contexte socioéconomique particulièrement difficile, la transition de l'école vers l'emploi s'est fortement transformée ces trente dernières années. En particulier, la carence d'emplois disponibles et la compétition qu'elle entraîne rendent l'entrée dans le monde du travail particulièrement ardu pour certaines catégories de personnes.

Il est avéré que l'insertion professionnelle, se présente comme l'une des plus difficiles et des plus importantes à réaliser, parmi les changements de situation de vie de l'individu. Dans l'ensemble, les recherches concernant l'intégration et la stabilisation professionnelle ont été jusqu'à la fin des années 80 élaborées dans un contexte de stabilité et de prévisibilité. C'est dire en d'autres mots que l'époque d'une insertion professionnelle marquée par le passage direct entre l'activité de formation et l'activité de production est définitivement révolue. Le passage de la scolarité à l'emploi est désormais un processus à long terme plutôt qu'un évènement ponctuel (Fournier, Boivin et Viel, 1999).

Le point de départ de ce processus est imprécis et son aboutissement n'est pas clair. Pour bon nombre de jeunes, ce processus prend la forme d'un emploi à temps partiel, temporaire ou d'études prolongées, de fréquents changements d'emplois, de stages d'essai susceptibles d'être reconduits ou à durée indéterminée, de retour à la formation, de périodes répétées de chômage et ainsi de suite (Laflamme, 1996 ; Tremblay, 1994 ; Trottier, Perron et

Diambomba, 1995). Il n'est donc plus évident de savoir où se termine la transition, ni ce que sont les critères de « réussite » d'une transition vers la vie active. L'insertion professionnelle n'apparaît désormais plus comme un moment prévisible, sans discontinuité, durant lequel les jeunes passent de la formation à la vie active. Elle renvoie plutôt à un processus complexe où s'enchevêtrent recherche d'emploi, formation, chômage et travail (Trottier, Perron et Diambomba, 1995).

Cette situation nouvelle oblige à réviser les conceptions de l'insertion professionnelle et certainement, à re-conceptualiser ce passage particulièrement marqué de nos jours par la précarité, l'insécurité, « l'hypersélectivité » et l'instabilité, que de nombreux diplômés et diplômées sont contraints de subir. Les conditions d'insertion des diplômés varient selon leur niveau d'études, et dépendent aussi assez étroitement des filières suivies. Si les jeunes en font les frais, cette situation, a contrario, avantage les employeurs, à qui elle confère un rapport de force plutôt favorable (Frémeaux et Nahapétian, 2009).

2.1.3. Marché du travail et formation

2.1.3.1. la formation.

Selon le Littré (2000), le mot formation vient du latin « formatio » c'est-à-dire forme, moule au moyen duquel on donne à une matière la forme que l'on désire. Il s'agit de l'action de former ou de se former ou le résultat de cette action. Le mot former qui en est dérivé, appliqué à l'homme, signifie donner à l'individu la forme humaine par le développement des facultés qui lui sont propres, en particulier l'intelligence, la volonté, le sens du bien et du beau. La formation renvoie ainsi au processus par lequel un enfant apprend graduellement les compétences, intellectuelles, émotives et psychologiques, qui l'aideront à devenir un adulte. La formation est par conséquent l'action de développer, principalement chez les jeunes, les virtualités humaines : intelligence, conscience morale, sens social. Dans ce sens, elle est presque synonyme à l'éducation.

Selon Landry (1987) la formation repose sur « *l'assimilation d'informations symboliques transmises par un enseignant ou un manuel* ». Pour Hunot-Clairefond (1997) « *La formation est un corps de méthodes et de techniques dont la finalité est de faciliter la transmission de connaissance* ». La formation constitue ainsi un ensemble d'activités d'apprentissage planifiées. Elle vise l'acquisition de savoirs propres à faciliter l'adaptation des individus et des groupes à leur environnement socioprofessionnel. De plus en plus, la notion de formation a plutôt tendance à être associée à l'idée de formation professionnelle, soit les études, les connaissances et les compétences acquises dans le but de l'insertion, la réinsertion et le recyclage au travail.

2.1.3.2. Professionnelle.

L'adjectif professionnel (le) fait également allusion à l'activité qui est menée en tant que profession (dans la mesure où elle implique une rétribution économique), et non pas comme un loisir (Dictionnaire des définitions, 2012). Un(e) professionnel(le) est une personne qui exerce une profession, un emploi ou un travail qui requière des expertises et des connaissances formelles et spécialisées. Le terme professionnel (le) se rapporte à quelqu'un qui exerce régulièrement un métier ou une profession (Dictionnaire Larousse, 2015).

2.1.3.3. La professionnalisation de la formation.

Selon Maingari (1997), la professionnalisation est un concept polysémique qui renvoie tantôt à la socialisation professionnelle, tantôt au syndicalisme enseignant ou mieux à leur identité professionnelle. Pour Maingari (1997, p.98), l'éducation à l'ancienne qui exaltait l'accumulation des savoirs pour la simple satisfaction intellectuelle est révolue. Désormais, tout apprentissage doit justifier sur la réalité sociale sa raison d'être. Il est donc à noter que cette professionnalisation s'adapte ou doit s'adapter aux réalités sociales, économiques et culturelles de son univers de production. Ce concept, sujet à débats sociaux et scientifiques, renvoie à un mouvement global qui dépasse le champ du travail. Depuis la fin des années 1990, il s'est massivement répandu dans le champ de la formation. Wittorski (2014, p.45) on

distingue trois sens « *professionnalisation-efficacité du travail* » ; « *professionnalisation-efficacité du travail* » ; « *professionnalisation –profession* » et « *professionnalisation – formation* ».

Beduwé et Mora (2017), partant de la réalité actuelle de la professionnalisation des enseignements, révèlent que les parcours de formations dans l'enseignement supérieur sont émaillés d'épisodes professionnalisant qui s'enchaînent ou se superposent dans des combinaisons variées. Sur ce, il se pose le problème de la professionnalité de l'étudiant qui résulte d'un processus d'accumulation plus ou moins singulier et riche influencent l'insertion professionnelle de l'étudiant.

Bédoué et Mora (2017), dans cette contribution veulent montrer comment les parcours des étudiants contribuent à façonner, au-delà du seul diplôme, différents profils de professionnalité. Il s'agit pour eux, d'évaluer le lien que ces profils de professionnalité entretiennent avec l'insertion professionnelle ultérieure des étudiants. Pour ce faire, ils se sont appuyés sur les données de l'enquête « Génération 2010 » du Céreq, qui contient à la fois des éléments descriptifs des parcours étudiants et des informations variées sur les conditions de leur insertion professionnelle.

La professionnalisation des études supérieures visant à ancrer les savoirs dans la réalité du monde du travail n'est pas nouvelle. La pression d'un chômage des jeunes toujours plus élevé a cependant conduit les pouvoirs publics à engager une véritable « course à la professionnalisation » des diplômes universitaires afin de développer l'employabilité de tous les étudiants (Caillaud, 2012). Pour mieux expliciter le terme professionnalisation, Beduwé et Mora (2017) se sont appuyées sur les travaux de Lemistre (2016), Pour Charles (2014), Wittorski (2011), (Gazier, 2006),

Selon Lemistre (2016), les savoirs ou connaissances délivrés par un processus d'apprentissage, souvent long et validé par un diplôme, sont élargis à tout ce qui atteste que l'étudiant est également capable de s'adapter, d'évoluer, de mobiliser efficacement les ressources adéquates pour faire face aux problèmes que pose l'évolution rapide du travail et des emplois. Cette logique, fondée sur l'individu, est « aussi une manière de mettre la personne au service d'objectifs d'efficacité économique et de performance ». Ainsi, le but de la

professionnalisation est d'inciter les jeunes diplômés à devenir acteurs de leur parcours de formation et deviennent en partie responsables du succès ou de l'échec de leur insertion professionnelle.

Pour Charles (2014), en France la plupart des formations dites professionnelles « assurent une préprofessionnalisation, c'est-à-dire un processus de qualification professionnelle institutionnalisé dans la formation initiale » (notamment via les stages prolongés ou – encore mieux via l'alternance), processus destiné à « préparer à l'exercice d'un métier par l'acquisition de savoir-faire et savoir-être spécifiques ». La professionnalisation y reste ainsi profondément marquée par la pensée adéquationniste qui veut que le métier s'apprenne à l'école et qui entend livrer aux employeurs les « produits finis » qu'ils attendraient. L'insertion professionnelle est vue comme la prolongation de cette préprofessionnalisation, une phase de transition nécessaire, plus ou moins longue, qui mène l'étudiant formé de manière souvent très spécialisée jusqu'à l'emploi « adéquat ».

Wittorski (2011) quant à lui explicite ainsi :

L'intention de professionnalisation accrue des individus par la formation, dans une conception moins 'adéquationniste' que 'transversaliste' des rapports formation-emploi, vise à développer et à assurer leur 'employabilité permanente' (notion européenne de 'professionnalisation durable'), source de mobilité constitutive de parcours professionnels variés, de manière à répondre à des impératifs de flexibilité plus grande de l'activité et donc du marché du travail et des emplois.

Wittorski (2011,p. 7)

Cette vision de la professionnalisation suscite le rejet de ceux qui y voient une soumission du système de formation, et donc des formés, aux seuls impératifs économiques. Elle est au contraire défendue par ceux qui l'envisagent comme le moyen de mieux armer les

étudiants au moment de la recherche d'un premier emploi, mais également vis-à-vis des transformations à venir du travail et des organisations professionnelles.

Gazier (2006), stipule que la professionnalité est une vision qui est cependant invisibilisée, en France notamment, car l'usage du terme « employabilité » entretient l'idée de relation de performance entre le système de formation et l'emploi. C'est dans ce sens qu'il affirme que ce serait à travers le degré d'employabilité de l'étudiant, c'est-à-dire au vu de sa probabilité d'accéder à l'emploi et quelle que soit la qualité de celui-ci, que l'on pourrait juger de la performance de sa formation, et donc du système de formation.

Par ailleurs, Béduwé et Mora (2017), affirment que la professionnalisation des formations, et plus largement celle des étudiants, vise à améliorer leur insertion professionnelle. Toutes les « Compétences », à la fois théoriques et pratiques, délivrées par l'institution de formation ou acquises à l'initiative de l'étudiant lui-même et spécifiques à un domaine professionnel plus ou moins circonscrit, peuvent y contribuer. Elles doivent en revanche être reconnues comme telles. C'est dans cette lancée qu'elles définissent trois critères à respecter pour une bonne professionnalisation des enseignements. Il s'agit entre autres de la « clarté » quant à la nature des compétences délivrées, du « consensus » quant à la pertinence des compétences à acquérir et enfin « confiance » dans le fait que les compétences sont effectivement détenues.

Selon elles, ces éléments de professionnalisation vont à la fois augmenter et diversifier le capital humain de l'étudiant dans un domaine professionnel donné, mais également créer des différences de signalement de ce capital humain entre candidats. Les théories du capital humain et de la file d'attente peuvent être convoquées pour justifier l'efficacité de la professionnalisation dans une perspective d'insertion professionnelle : Pour la première, la professionnalisation, en augmentant la spécificité de la formation en fonction des besoins de l'économie, va contribuer à assurer la rentabilité de l'investissement éducatif consenti par l'étudiant. Pour la seconde, la professionnalisation des diplômés et des parcours de formation, reposant souvent sur une sélection des publics, sont des signaux dont la valeur sur le marché du travail différencie les étudiants entre eux d'une manière susceptible d'intéresser les futurs employeurs (Lemistre, 2016.).

La professionnalisation des étudiants relève d'abord du contenu plus ou moins professionnel des enseignements formels qui leur sont dispensés. L'enquête ne contient cependant pas d'informations sur cet aspect. En revanche, elle permet de connaître le point d'entrée dans l'enseignement supérieur, ainsi que les différents diplômes obtenus par les étudiants jusqu'au moment de leur sortie de l'université.

Par ailleurs, Béduwé et Mora (2017), énumèrent les éléments de parcours qui participent de la professionnalisation qui sont entre autres le plus haut niveau de diplôme obtenu, le niveau du diplôme terminal de l'étudiant, la nature des compétences acquises, la capacité à les acquérir et de la garantie qu'offrent le diplôme et le passage par une filière sélective, les stages en entreprise. Tous ces performances permettront au diplômés en quête d'emploi de pouvoir mieux s'insérer demain

De fait, les étudiants, soucieux de leur avenir professionnel, sont attirés par les filières qui leur promettent un accès rapide à l'emploi sans pour autant leur interdire une poursuite d'études. Les filières professionnelles les plus prisées sont ainsi de plus en plus sélectives, ce qui incite les étudiants à mettre en place de véritables « stratégies de parcours » dans le but d'optimiser leurs chances d'insertion ultérieures. (Béduwé et Mora, 2017,p.63).

C'est notamment ce dernier sens (professionnalisation / formation) qui met en exergue un processus qui vise à faire des étudiants des professionnels, via des dispositifs de formation développant des compétences. Wittorski (2008), dans son article à propos de la professionnalisation y voit différents sens à travers les pratiques sociales dont ce concept fait l'objet. Au plan de la formation, la professionnalisation fait référence à l'adaptation des paradigmes de formation aux besoins des milieux de travail, c'est-à-dire il ne suffit pas de transmettre de façon déductive les contenus pratico-techniques mais intégrer dans un même mouvement l'action du travail afin de développer l'efficacité perçue. Professionnaliser une

formation c'est donc la construire de manière à ce qu'elle rende apte à exercer une activité économique déterminée. C'est un ensemble de moyens matériels et humains qui correspondent à une forme de socialisation particulière pour faciliter un processus d'apprentissage (Blandin, 2002). A ce sujet, Bourdoncle, (2009, p. 19-20) y voit la volonté de tertiariser ou d'« universitariser » les institutions de formation.

La professionnalisation selon Le Boterf (2010, p.50) « suppose la mise en place de moyens pour développer la réflexivité et la distanciation critique des professionnels sur leurs pratiques, leurs compétences, leurs ressources, leurs représentations, leur façon d'agir et d'apprendre ». Considérant que la formation vise l'acquisition d'un ensemble de savoirs, c'est-à-dire des connaissances de savoir-faire ou habilités, de savoir être ou des comportements, rendre cette action professionnelle conduit à intégrer dans ce processus des mécanismes, techniques et pratiques permettant l'acquisition desdits savoirs. Dans le cadre de notre recherche, nous concevons donc la formation professionnelle comme un processus d'apprentissage qui permet à un individu d'acquérir les savoirs pratiques, les savoirs être (capacités et aptitudes) nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une activité professionnelle. Un enjeu national du fait de l'ampleur des problèmes sociaux liés au chômage de masse actuel qui renforce la nécessité d'adapter les compétences des citoyens aux emplois d'aujourd'hui.

2.2. CARACTERISTIQUES DU MARCHE DU TRAVAIL

Doeringer et Piore (1971), présentent deux modes d'appréhension de la coexistence des marchés internes et des formes d'emplois défavorables : la "théorie de la file d'attente" soutenue par Thurow et le "dualisme" déjà partiellement évoquée par Piore. La première considère que les salariés forment une file d'attente en fonction de leur productivité et, par-là, de leur salaire potentiel. Les formes d'emplois favorables seront attribuées aux mieux placés et les autres pourront être concernés dès que la part d'emplois favorables s'accroîtra. La théorie du dualisme suppose quant à elle une frontière beaucoup plus forte entre les formes d'emploi plus ou moins favorables. Le marché du travail est alors divisé en deux marchés primaires et secondaires.

Doeringer et Piore (1971), s'appuient essentiellement sur une forme d'appréhension dualiste du marché du travail. Ils réconcilient cependant les deux approches dans leur analyse des liens entre l'existence de marchés internes et d'un marché primaire. Ils intègrent des phénomènes de files d'attente dans un cadre dualiste. «*For some disadvantaged workers, movement between the secondary and the primary sectors may be described as a queue phenomenon comparable to that through which workers enter internal labor markets in the primary sector*» (Doeringer et Piore, 1971, p169). Chaque secteur, primaire et secondaire, comprend un type de file d'attente particulier. Le secteur primaire serait constitué de marchés internes et d'un certain nombre de salariés ayant les caractéristiques appropriées pour entrer dans un marché interne (via les ports d'entrée) mais étant actuellement dans une situation d'attente. Parallèlement, certains salariés du secondaire peuvent être en situation d'attente dans le but de rentrer sur le marché primaire (ce qui reste toutefois considéré comme relativement difficile).

Une analyse du chômage nécessite donc de faire la différence entre les emplois primaires et secondaires, et de tenter d'expliquer pourquoi un individu, licencié du secteur primaire, refuse au moins pendant un certain temps, de travailler dans le secteur secondaire, (Blinder, 1988). Au niveau théorique, les théories récentes du marché du travail (salaire d'efficience, négociations salariales) ont rendu possible la représentation d'un marché dual en donnant des fondements à la rigidité des salaires dans le secteur primaire et donc au rationnement de l'emploi primaire et au différentiel de salaire persistant entre les deux secteurs. Elles permettent, en outre, de comprendre la constitution de marchés internes, caractéristique essentielle. Piore (1978) insiste en particulier sur le rôle fondamental de l'incertitude dans le processus d'internalisation de la main-d'œuvre ; la théorie des contrats implicites semble alors la mieux adaptée pour expliquer la constitution de marchés internes.

2.3. ADEQUATION FORMATION / EMPLOI

L'adéquation formation emploi devient de plus en plus une préoccupation des gouvernements. Une préoccupation qui ne se pose pas dans les mêmes termes ni avec la même gravité dans les pays du monde. De nombreux pays en développement ont choisi l'option de la "professionnalisation" de l'enseignement afin de parvenir à une meilleure adéquation entre la

formation et l'emploi. Autrefois la formation professionnelle avait pour fonction de valoriser des savoirs généraux sans donner l'importance de leur utilisation en milieu de travail. Aujourd'hui cette institution prend en considération les compétences que recherchent les milieux productifs d'incubation de la main d'œuvre. L'évolution des organisations du travail en raison des nouvelles technologies en est la principale cause. De nouvelles qualités de la main d'œuvre, de nouvelles capacités professionnelles, sont exigées par ces organisations. Ainsi une modification profonde des politiques de formation professionnelle au profit des qualifications les plus élevées apparaît alors comme absolument nécessaire.

2.3.1. Modèle à compétence minimale

Pour Bernier (2015), la compétence s'identifie comme une connaissance approfondie en une matière reconnue. La compétence est un état de performance adéquate d'une tâche. Elle n'est pas généralement comparative. L'on est compétent en référence à une performance à produire. En ce sens, la compétence minimale se définit comme un niveau particulier de savoirs et habilités jugés acceptable en fonction d'un ou plusieurs critères plus ou moins explicites. Elle vise un savoir-faire précis en situation, relatif à une situation déterminée ou une classe de situations. Chaque formation professionnelle est censée permettre l'accès à un emploi et à un métier dans le marché du travail. La question posée est de savoir dans quelle mesure il existe une relation logique entre le système d'emploi et le système éducatif qui permettrait de définir des critères pertinents pour la conduite d'une politique éducative adaptée aux besoins de main d'œuvre. La thèse adéquationniste, postule l'existence d'une relation forte entre ces deux systèmes.

Selon Bernier (2015), il existerait un rapport très étroit, à la limite une adéquation parfaite, entre emploi et formation. À chaque formation correspond un emploi précis et un seul et, inversement, à chaque emploi correspond une formation précise et une seule. Cette parfaite correspondance existe sans nul doute dans un certain nombre de cas, en particulier dans les professions "techniques" nécessitant des savoirs faire très particuliers. L'on peut ainsi penser qu'il existe une correspondance parfaite entre un emploi d'ouvrier spécialisé en plomberie et le CAP de plomberie par exemple. Le but de cette approche est de permettre aux jeunes d'aller au bout de leur passion dans une option professionnelle qui correspond aux bonnes

perspectives économique. Nous sommes donc d'avis que de favoriser les options professionnelles présentant de bonnes perspectives est nécessaire, Mais ne devraient en aucun cas signifier abandonner celles qui sont « moins gagnantes a priori », en réduisant le nombre de places ou l'accessibilité en région.

Pour lui, l'adéquation est le résultat d'un phénomène naturel, vivant : l'adéquation favoriser l'adéquation ne signifie être figer l'adéquation dans des politiques strictes ou des procédures standardisées, mais plutôt de garder une vigilance dans l'évolution de la situation, afficher de la souplesse dans l'accès aux moyens et ménager une place suffisante pour exercer un jugement intelligent à la place d'une approche fondée sur la conformité aux critères préétablis.

La gestion du parcours professionnel des personnes s'accorde plutôt mal avec une approche de type « Just in time » qui se dégage de la notion de « sur mesure » parfois préconisée par certaines entreprises au regard de la préparation de la main d'œuvre. Quand il est question d'humains, mieux vaut miser sur le développement d'un potentiel, sur les compétences de départ et sur la capacité d'adaptation, puis favoriser la formation continue en collaboration avec les employeurs. Les institutions de formation et les employeurs gagent à miser non seulement sur le savoir et le savoir-faire des personnes, mais également sur leur savoir-devenir, la capacité à s'ajuster aux changements en sachant se situer face à l'évolution d'un milieu et en mobilisant ses ressources de façon optimale. Favoriser l'adéquation n'implique pas de devoir tout prévoir. Miser sur un cycle de rétroaction entre l'information sur le marché du travail et la planification de la formation peut avoir des effets secondaires déplorables, comme celui de restreindre l'innovation et ignorer la créativité.

2.3.2. Modèle à compétence variée : employabilité

Selon Auer (2008), dans un contexte de recherche d'adaptation, de souplesse et de productivité au niveau du travail et des organisations, la polyvalence est souvent évoquée comme une solution évidente. En effet, la polyvalence désigne la propriété, pour une chose, d'avoir plusieurs usages. Appliquée à des individus, et plus spécifiquement des ressources humaines, une personne polyvalente est « capable d'exécuter différentes tâches, d'occuper

plusieurs fonctions ». L'émergence de ce nouveau modèle préconise que l'individu n'exécute plus une simple tâche étroite comme dans le modèle précédent, mais qu'il assume une fonction plus complexe. Le nouveau mode d'organisation du travail et de nouveaux types de qualification sur le marché de l'emploi exigent que l'individu soit plus polyvalent et fasse appel à des savoirs plus abstraits qui le rendent plus apte à assumer plus d'une responsabilité au sein d'une entreprise, Cela est rendu possible que par la formation continue.

Selon Auer (2008), Ce nouveau modèle a été favorisé par la recherche d'une plus grande flexibilité et mobilité au sein des organisations de travail. Les qualifications et les compétences exigées par les marchés du travail internes (à l'entreprise) et externes font de la construction globale qu'est l'employabilité pour une part une des marques de présence des qualifications et des compétences individuelles correspondantes, et pour une autre part de la disposition permanente à adapter ses acquis individuels aux exigences du marché du travail. Au niveau des contenus, l'employabilité englobe des compétences professionnelles, sociales et personnelles, mais également des dispositions individuelles comme bases du rapport à l'emploi. La flexibilité, la mobilité et la pensée entrepreneuriale sont des concepts souvent utilisés dans ce cadre. Dans le débat actuel sur la notion d'employabilité, l'accent est même mis sur l'attitude individuelle.

2.3.3. L'analyse néoclassique du marché du travail

Selon Braquet (2013), l'analyse du marché du travail fait partie de celle qu'on appelle « les traditionnelles ». Pour lui, le marché du travail est un marché comme un autre. Dans cette optique, ni la spécificité du bien échangé, ni les modalités institutionnelles propres dans lesquelles s'inscrivent les transactions, ne justifient un traitement particulier. Dès lors, la détermination des salaires et de l'emploi résulte de la rencontre de l'offre et de la demande de travail, exprimées sur un marché dépourvu d'imperfections par des agents « maximistes », c'est-à-dire mis par la recherche de leur intérêt individuel. La seule forme de chômage qu'autorise une telle représentation est due au refus des travailleurs d'accepter le salaire du marché, parce qu'ils le jugent trop faible : s'il y a du sous-emploi, celui-ci est donc qualifié de volontaire.

Selon Denis Anne et Yannick L'Horty (2013), l'économie de marché est caractérisée par la coexistence de plusieurs marchés spécifiques dont les principaux sont le marché du travail, le marché des biens et services et le marché financier. Dès lors que les conditions de la concurrence pure et parfaite sont respectées, le modèle néoclassique montre que le libre fonctionnement de chaque marché conduit à la détermination des équilibres partiels (équilibre sur le marché du travail, équilibre sur le marché des biens et services, équilibre sur le marché financier) pour aboutir à la détermination de l'équilibre général de l'économie (situation dans laquelle l'économie utilise de manière optimale les ressources dont elle dispose).

Pour Denis Anne et Yannick L'Horty (2013), Le marché du travail fonctionne comme n'importe quel autre marché : la marchandise échangée est le travail (c'est une marchandise au même titre que n'importe quel bien sur le marché des biens et services), Certains agents économiques expriment une demande de travail (les entreprises) tandis que d'autres expriment une offre de travail (les ménages). Par ailleurs, le prix du travail est exprimé par le taux de salaire réel qui est conduit à fluctuer en fonction de la rencontre entre l'offre et la demande de travail pour finalement aboutir à un niveau d'équilibre.

À court terme, pour un niveau de capital donné, c'est le niveau de l'emploi qui permet d'accroître le volume de la production de l'entreprise. La demande de travail de l'entreprise dépend ainsi de la comparaison entre le taux de salaire et la productivité marginale du travail. Le taux de salaire réel correspond au prix du travail, c'est donc un coût pour l'entreprise (toutes choses étant égales par ailleurs, plus celui-ci est élevé, moins l'entreprise est incitée à embaucher). Tant que le supplément de production apporté par le dernier travailleur embauché (sa productivité marginale) est supérieur à ce qu'il coûte (le taux de salaire réel), l'entreprise demande du travail (elle effectue un calcul coût / avantage qui la conduit à poursuivre l'embauche). A l'inverse, dès que le taux de salaire réel devient supérieur à la productivité marginale, l'entreprise cesse d'embaucher. Ainsi, la courbe de demande de travail est décroissante par rapport au prix.

Pour Denis Anne, Yannick L'Horty (2013), l'offre de travail est croissante avec le taux de salaire réel. Chaque offreur (ménage) effectue un arbitrage entre son temps de travail, qui

lui apporte un revenu mesuré par le taux de salaire mais pour lequel il subit un coût mesuré par la désutilité marginale du travail, et son temps de loisir qui lui procure une utilité marginale mais pour lequel il subit un coût mesuré par l'absence de taux de salaire. Au final, chaque offreur décide rationnellement d'offrir son travail si le taux de salaire réel du marché compense la désutilité marginale du travail. La rencontre entre l'offre de travail et la demande de travail conduit, via le mécanisme autorégulateur du marché, à la détermination d'un équilibre stable qui égalise le volume de l'offre et de la demande. À l'équilibre, le modèle néoclassique montre que le plein emploi est assuré (toutes les offres et toutes les demandes de travail sont satisfaites).

2.3.4. Professionnalisation et formation

2.3.4.1. Présentation du concept de professionnalisation.

Selon Jorro (2014), la professionnalisation relève d'un mouvement d'ensemble qui dépasse les seuls champs du travail et de la formation. Il s'inscrit dans des évolutions conjointes du travail, des organisations privées et institutions publiques, ainsi que de la formation. Il s'accompagne d'une nouvelle conception de l'individu au travail avec l'apparition d'un lexique particulier (compétence, efficacité, flexibilité). Le concept de professionnalisation fait l'objet d'une élaboration théorique d'abord en sociologie, anglo-saxonne en premier lieu puis européenne, en s'intéressant à la « fabrication des professions ».

À gros traits, dans les pays anglo-saxons, une sociologie des professions s'est peu à peu constituée à partir de la fin du XIX^e siècle dans l'intention de rendre compte (parfois en prenant position) de la façon dont des groupes d'individus partageant les mêmes activités s'organisaient dans des contextes de marché libre pour obtenir une place reconnue et obtenir une autorisation d'exercer. Un débat fort traverse alors ce champ entre les *fonctionnalistes* (Parsons, 1939) et les *interactionnistes* (Hugues, 1996) ; les premiers militant pour une certaine définition « idéal-typique » de la profession et les seconds insistant sur l'idée qu'une

profession est d'abord à saisir dans une dynamique de construction sociale mue par des enjeux de reconnaissance.

Dans les pays dans lesquels la place de L'État dans une régulation centrale des activités est traditionnellement beaucoup plus forte (pays du vieux continent pour l'essentiel), les enjeux collectifs ne sont pas les mêmes et les dynamiques de mise en reconnaissance des activités professionnelles ne mobilisent pas les mêmes logiques.

Des travaux se déploient alors en Europe, d'une part en réaction avec Les approches anglo-saxonnes jugées peu valides pour caractériser un certain nombre d'activités professionnelles ne relevant pas de professions libérales (notamment les travaux de Bourdoncle (2000) s'agissant des activités enseignantes) et, d'autre part, en continuité des approches interactionnistes en s'intéressant aux dynamiques internes et externes des groupes professionnels (Dubar, 1991 puis Démarzier, 2009, par exemple) ou encore en développant une approche « conflictualiste » des rapports groupe professionnel-institutions (Maroy, 2010).

Si la professionnalisation interroge la formation dans ses processus et ses modalités, elle interpelle directement les conceptions du travail dans les différents champs disciplinaires considérés, conceptions qui constituent alors les finalités du processus de professionnalisation envisagé : il s'agit de préparer les formés à occuper un emploi, entrer dans une profession, acquérir un métier, développer des compétences, construire son identité professionnelle. Et selon les finalités ainsi posées, en fonction de définitions forcément différentes, les conceptualisations de la professionnalisation sont non seulement multiples, mais potentiellement disjonctives. En nous appuyant sur les principales approches dans le champ des sciences humaines et sociales, nous revenons sur leurs croisements et leurs divergences.

La première ligne de partage réside sans doute entre la conception du travail comme emploi, majoritaire dans la discipline économique, et celle d'un travail considéré comme une profession ou un métier. Pour la première, l'activité rémunérée occupée par les recrutés obéit à des appariements qui dépendent de la rencontre entre des besoins des milieux professionnels et un capital de compétences détenus par les candidats potentiels, à un moment donné (Beduwé, Espinasse & Vincens, 2007 ; Gayraud, 2009). Poussés par les constats opérés au plan

statistique - au final, un jeune sur deux en France occupe un emploi en relation avec la spécialité de formation qu'il a reçue (Giret, Lopez & Rose, 2005).

Ces travaux renoncent à l'illusion adéquationniste et au lien de causalité entre formation et emploi, en mettant l'accent sur les compétences comme facteur explicatif de la diversité des appariements entre formation et emploi. La « collection de savoirs et savoir-faire plus ou moins indépendants entre eux » (Beduwé, Espinasse & Vincens, 2007, p. 106), qui définit la compétence pour ces auteurs, peut, en effet, être couplée aux savoirs et savoir-faire requis pour un emploi, de manière plastique. En ce sens, cette conception s'oppose, pour les auteurs eux-mêmes, aux approches métier.

Sans être antinomiques, les conceptions du travail à l'issue d'une formation sont bien différentes quand il est question de lier la professionnalisation au développement d'un métier ou d'une profession. Reposant sur des spécialisations socialement reconnues, héritiers d'une histoire qui a construit leurs objets, façonné leurs techniques et installé des règles et valeurs collectives, le métier et la profession sont sur ce plan éloignés d'une activité professionnelle à laquelle les sujets accéderaient de manière interchangeable, sur la base de compétences indépendantes les unes des autres et entre individus. Se réalise alors sans doute, outre des conceptions du travail, un regard sur ses différentes réalités celles fondées sur une tradition délimitée par un ensemble de tâches identifiées et celles qui reposent sur l'activité multitâches, en évolution et parfois en émergence. Ici réunis, métier et profession peuvent là s'opposer : quand le métier réside plutôt dans une habileté technique issue de la pratique, par compagnonnage, la profession, elle, est issue d'un savoir théorique, qui comporte des applications pratiques, transmissibles par un enseignement formalisé (Bourdoncle, 2000 ; Marcyan, 2010).

Dans cette constellation de conceptions du travail, l'approche compétence peut apparaître comme un espace intermédiaire. Si la compétence est ce qui permet « à un individu d'agir de façon pertinente dans une situation donnée » (Loarer, 2004, p. 73), selon une définition couramment partagée, elle peut en effet caractériser l'exercice de tout métier, profession, emploi.

Au-delà de cette description, il semble toutefois qu'il existe des conceptions fondamentalement divergentes entre disciplines et au sein de la même discipline (Coulet, 2011). Nous nous arrêtons sur quelques points, particulièrement critiques par la conception même des processus. En s'indexant aux résultats dans l'action, et en particulier l'action professionnelle, la notion de compétence a, en effet, jeté un trouble sur les ressources nécessaires à l'action adaptée.

Le focus mis alors sur la finalisation a même parfois, sans doute en particulier dans l'enseignement supérieur, conduit à opposer les connaissances et les compétences. Mais ce focus a aussi déporté le regard sur la situation, la compétence étant indissociablement attachée à la situation dans laquelle elle se réalise, au-delà du seul sujet. Là, selon les conceptions, on peut trouver des interrogations sur la définition même de la situation, sur son rôle et sa place dans l'expression, voire la construction de la compétence (contexte, condition, ressource, constituant, voire source), sur son périmètre (instruments, relations collectives, institutions), où la situation est vue comme la part agissante de l'environnement (Mayen, 2012) ou encore comme un champ de déterminations pour le sujet (Coulet, 2011). Sans reprendre l'ensemble des travaux, on avancera que la notion de compétence a relancé les débats sur les rapports de détermination entre l'interne et l'externe et réinterrogé les sources de l'organisation de l'action. Au final, si la compétence est une notion intermédiaire, c'est aussi par son caractère d'entre-deux, entre sujet et situation, entre pensée et action.

Ce point est particulièrement sensible dans les travaux sur la compétence : nombre d'auteurs dénoncent la dérive individualisante de l'approche par les compétences et en soulignent de manière diverse le caractère collectif (Clot, 1999 ; Le Boterf, 2011 ; Stroobants, 2007 ; Wittorski, 1997 ; Zarifian, 1997). La dimension collective peut, dans ces travaux, se trouver attachée à un espace social de reconnaissance de l'individu en tant que bon professionnel, un espace de coopérations nécessaires à l'accomplissement de la tâche, une source pour la compétence individuelle, une culture ou un genre professionnel.

2.3.4.2. Fabrication d'un profil de professionnel ;

2.3.4.2.1. La professionnalisation : « fabrication » d'un professionnel par la formation.

Les milieux de la formation se sont également emparés du mot professionnalisation tels que tous les dispositifs de formation, aujourd'hui, se réclament d'une visée professionnalisante. À la fois portée par les orientations académiques et les professionnelles s'agissant de l'organisation de la formation initiale et continue et prônée par les secteurs privés, la professionnalisation a d'évidence « le vent en poupe ». D'une part, on constate une évolution des enjeux liés à l'acte de formation dans les milieux du travail, ainsi, apparaissent des expériences reposant sur une tentative d'articulation plus étroite entre l'acte de travail et l'acte de formation : il ne s'agit plus seulement de transmettre de façon déductive des contenus pratico-théoriques ou, au contraire, d'apprendre sur le tas (formation informelle) mais d'intégrer dans un même mouvement l'action au travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de travailler.

Les logiques liées au recours à la formation changent, elles ne reposent plus tant sur l'adaptation de la main d'œuvre aux changements mais surtout sur l'élaboration et l'accompagnement de changements organisationnels. Cela engage un ancrage plus fort des actions de formation par rapport aux situations de travail. Cette évolution prend, par exemple, la forme de dispositifs de formation partenariaux plus complexes et multi acteurs. L'enjeu consiste alors à questionner et à articuler trois moments habituellement séparés : l'acte de « production La professionnalisation : « fabrication » d'un professionnel par la formation et, dans le même temps, recherche d'une efficacité et d'une légitimité plus grande des pratiques de formation travaillées D'autre part, les milieux de la formation mettent en évidence le caractère professionnalisant de l'offre de formation de manière à développer l'efficacité perçue (par les clients) des dispositifs, en vue d'améliorer la place et la légitimité des pratiques de formation. De ce point de vue, la professionnalisation constitue un enjeu identitaire fort pour les milieux de la formation. L'on le voit, l'intention de professionnalisation s'insère ainsi dans un jeu de régulations sociales.

L'on peut dire que le mot, fortement polysémique, car investi d'enjeux et donc de significations différentes selon les acteurs qui l'utilisent, revêt au moins trois sens : la constitution d'un groupe social autonome (professionnalisation /profession), l'accompagnement de la flexibilité du travail (professionnalisation-efficacité du travail) et le processus de « fabrication » d'un professionnel par la formation (professionnalisation /formation). Loin de s'articuler, ces significations s'opposent et font donc débat social. Les deux derniers sens s'inscrivent dans un contexte social particulier marqué par des évolutions convergentes du travail et de la formation qui introduisent une nouvelle conception du professionnel (autonome, responsable, adaptable. -Il semble ainsi que la professionnalisation relève avant tout d'une intention sociale et que, de ce fait, elle fasse l'objet d'une charge idéologique forte.

Cette thématique renvoie à des enjeux qui se différencient en fonction des groupes d'acteurs qui la promeuvent (société, individus, groupes professionnels ou organisations). Qu'il s'agisse d'une initiative de l'organisation ou des individus, on comprend donc pourquoi le thème de la professionnalisation entre de plain-pied dans un débat social duquel il ne peut être absent. D'une certaine façon, il présente, sous un visage différent le débat faisant prévaloir du côté de l'organisation la logique compétence (dans un souci d'accompagnement des évolutions du travail et de repositionnement du pouvoir dans les organisations), et du côté des acteurs la logique qualification (dans un souci de mise en reconnaissance des professionnalités à l'initiative des salariés, dans les organisations).

2.3.4.3. Professionnalisation, formes et dispositifs.

Dans son article intitulé formes et dispositifs de la professionnalisation, Bourdoncle (1991), commence par définir le mot professionnalisation. C'est un concept doublement valorisé. D'abord sa racine « profession » désigne une occupation déterminée dont on peut tirer des moyens d'existence. Son suffixe désigne le processus aboutissant à la profession. Il ainsi distingue laconiquement au moins cinq objets et sens :

Pour Bourdoncle (1991), de prime abord on parle de la professionnalisation de l'activité lorsque l'activité n'est plus exercée de façon gratuite mais de façon rémunérée et à titre principal. C'est également faire en sorte qu'elle s'enseigne à l'université, cela suppose que les individus partageant la même activité explicitent et formalisent des savoirs qui seront

enseignés dans des cursus universitaires. Dans ce sens, la professionnalisation d'une activité passe par « l'universitarisation de sa formation professionnelle » ; l'important est que l'activité soit réalisée non pas simplement par goût et par amour, mais pour gagner sa vie. Dans ce sens, l'on pourrait dire qu'il y a professionnalisation d'une activité lorsque de gratuite, faite par des amateurs, des bénévoles ou des militants en fonction de leurs goûts ou de leurs convictions, elle devient rémunérée et exercée à titre principal. Dans ce sens, la professionnalisation d'une activité repose sur divers dispositifs dont le principal nous semble être l'universitarisation de sa formation professionnelle. Ce qui entraînerait la rationalisation de sa pratique grâce à l'acquisition par les praticiens des savoirs de haut niveau produits par les universitaires de la profession

La professionnalisation du groupe exerçant l'activité quant à elle, passe notamment par la création d'une association professionnelle, d'un code de déontologie et par une intervention de nature politique de manière à obtenir un droit unique à exercer l'activité ; la professionnalisation des savoirs. Les savoirs professionnels ont tendance à être abstraits, organisés et validés selon un critère d'efficacité et de légitimité ; les professions sont des activités qui réussissent à réguler en leur faveur les conditions du marché en limitant l'obtention des conditions favorables à un petit nombre d'élus : il y a fermeture de marché, ce qui amène quelques avantages (autonomie élargie grâce au contrôle de l'offre du service, augmentation de sa valeur marchande).

La professionnalisation des personnes exerçant l'activité. Il s'agit d'un processus d'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles en situation réelle. (Bourdoncle, 1991), parle à cet endroit de « développement professionnel » entendu comme le processus d'amélioration des savoirs et capacités) et de construction d'une identité. Ce qui correspond à une dynamique de socialisation professionnelle ; Les professions les plus anciennes et les plus fortunées (médecins, juristes) ne se contentent d'ailleurs pas de ce monopole. Elles se transforment en groupe statutaire, ensemble de personnes construisant leurs échanges et leur formation sur une conception commune de leur identité, de leur but et de leur honneur.

La professionnalisation de la formation. Il s'agit de construire la formation de manière à ce qu'elle rende les individus capables d'exercer une activité économique déterminée. Les

savoirs jouent un rôle central dans la compréhension des professions, que ce soit à titre de caractéristique idéal-typique chez les fonctionnalistes, à titre de condition de constitution avec l'aide des universités chez les socio historiens ou à titre de moyen pour assurer son pouvoir chez les sociologues critiques. C'est justement ce dernier sens accordé à la professionnalisation qui nous intéresse dans cette partie.

Professionnaliser une formation c'est la construire de manière à ce qu'elle rende les individus capables d'exercer une activité économique déterminée. Dans les formations professionnelles, les dispositifs de recrutement et de sélection obéissent à la logique malthusienne des groupes professionnels, qui pour préserver ou élever leur statut, maintiennent un contrôle important sur les entrants, en veillant notamment sur leur adéquation quantitative et qualitative. Dans les formations professionnelles, il faut commencer à construire l'identité professionnelle correspondant à l'activité visée. L'entrée dans la vie active représente une étape décisive et souvent difficile pour les jeunes adultes. Le parcours professionnel à long terme dépend en grande partie de la réussite de la transition vers le monde du travail.

La « constitution d'une profession » fait référence ici au processus par lequel une activité devient une profession dotée de statuts, d'une organisation propre (association professionnelle, ordre...) et de moyens d'exercer assurant sa reconnaissance et place sociale. Un « professionnel » est ici quelqu'un exerçant une activité reconnue et réglementée. Quant à la « mise en mouvement d'un salarié dans un contexte de travail », il s'agit de l'adaptation des individus à des situations de travail plus flexibles. La professionnalisation traduit ici le souhait d'une entreprise ou d'un employeur de voir ses salariés développer plus de polyvalence et d'adaptabilité de manière à travailler plus « efficacement ». L'enjeu n'est plus la constitution d'une profession. Un « professionnel » est ici un salarié jugé efficace dans son travail.

Parlant de la fabrication d'un profil de professionnel, il s'agit ici de former des individus à l'exercice d'une profession. Ce qui passe souvent par des tentatives d'articulation plus étroite entre l'acte de travail et l'acte de formation: il ne s'agit plus seulement en formation de transmettre des contenus théoriques mais d'intégrer dans un même mouvement l'action au travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de

travailler. Un « professionnel » est ici celui qui, à l'issue de la formation, est jugé capable d'exercer la profession à laquelle il s'est préparé.

2.3.5. Combinaison des logiques de formation

Selon Wittorski (2008), La combinaison des logiques de formation est un processus au cœur des facteurs et enjeux associés à l'action de professionnalisation de la formation universitaire. La vocation professionnelle de la formation universitaire n'est pas nouvelle. Cette vocation affirmée des formations s'est empreinte d'une logique de production et de diffusion des savoirs scientifiques et techniques. L'on assiste, de plus en plus, aujourd'hui à un mouvement de généralisation de la professionnalisation dans lequel la norme devient précisément la visée professionnalisante de l'offre de formation. Dans ce contexte, il est donc utile de prendre le temps d'analyser quelques-unes des spécificités de cette professionnalisation dans un cadre universitaire en s'appuyant sur l'étude de plusieurs pratiques disponibles. Ainsi, depuis ses origines, la formation relève d'une logique d'articulation forte avec les situations professionnelles.

Comme le note Paradeise (2003), les mots profession et professionnalisation apparaissent dans un contexte de marché libre où les acteurs économiques ressentent le besoin de développer une rhétorique concernant leur contribution au marché pour conquérir et accroître leur place. C'est probablement à ce niveau qu'il convient de situer l'apparition, dès le début du 20^e siècle, du mot profession dans les pays anglo-saxons, associé d'ailleurs à l'image de la profession libérale. En France, il apparaît dans un contexte différent qui est caractérisé par un État hiérarchique. Dès lors, la profession ne repose pas tant sur le modèle de la profession libérale mais davantage sur celui des corps d'État. L'enjeu est donc, ici, l'organisation collective et la mise en reconnaissance de soi dans l'environnement à des fins de conquête d'une meilleure place dans une hiérarchie étatique.

Les enjeux portés par les organisations (entreprises) ne concernent pas, selon nous, la constitution des professions mais la professionnalisation des salariés entendue comme une intention d'accompagner la flexibilité du travail (modification continue des compétences en

lien avec l'évolution des situations de travail). Ainsi, les caractéristiques des nouvelles organisations qui apparaissent dans ces dernières années génèrent trois conséquences : l'élargissement et l'enrichissement des compétences et des tâches ; la réduction de la ligne hiérarchique ; le développement du caractère collectif du travail.

En lien avec l'enseignement supérieur, le mouvement de professionnalisation de la formation a été récemment réactivé et significativement étendu, par exemple, à la faveur de la mise en place des licences professionnelles (Maillard et Veneau, 2003), pour répondre aux besoins spécifiques de bassins ou d'entreprises locales à travers un schéma d'organisation des études supérieures. Dans le prolongement des travaux de Sonntag (2007), sur la distinction entre formation professionnelle et formation professionnalisante, Wittorski (2008) développe l'idée selon laquelle une formation professionnelle ou professionnalisante devrait s'appuyer explicitement sur une combinaison de voies de professionnalisation, c'est-à-dire une combinaison de formats de situations apprenantes observées dans des situations de travail et/ou de formation proposées aux individus (formation par alternance, mise au travail) qui conduisent à développer des apprentissages particuliers. Six voies de professionnalisation rappelées succinctement ici :

la logique de l'action (formation sur le tas) qui caractérise le fait que des sujets sont en prise avec une situation familière mais présentant un caractère de nouveauté. Cela les conduit alors à modifier leurs façons habituelles de faire le plus souvent sans qu'ils ne s'en rendent compte par un ajustement au fil de l'action ;

la logique de la réflexion et de l'action (formation alternée) caractérise les situations dans lesquelles les individus sont face à des problèmes inédits qui les conduisent à construire, pas à pas, un procès d'action intellectualisé ou mentalisé au sens où il fait l'objet d'un accompagnement réflexif ;

-la logique de la réflexion sur l'action (analyse de pratiques) correspond aux moments où les individus analysent de façon rétrospective leur action : ils mettent en mots un certain nombre de principes participant ainsi à l'enrichissement de leur patrimoine d'expérience. Ils développent, à cette occasion, une compétence tournée vers l'analyse de leur action et des connaissances et/ou savoirs sur l'action ;

-la logique de la réflexion pour l'action caractérise des moments individuels ou collectifs de définition, par anticipation, de nouvelles façons de faire dans l'intention (fréquemment observée) d'être plus efficace au travail. Cette voie permet de développer des savoirs pour l'action (préparatoires d'actions nouvelles) ;

- La logique de la traduction culturelle par rapport à l'action (accompagnement) correspond, par exemple aux situations de tutorat. Le tuteur transmet des savoirs/connaissances mais aussi aide le tutorat à prendre du recul, à modifier ses façons habituelles de voir et de penser l'action et la situation. Il contribue ainsi, sur le plan identitaire, à la fois à transmettre des éléments de la culture professionnelle et à orienter le positionnement professionnel, tout du moins la façon dont l'individu conçoit les situations et ses propres pratiques ainsi que celles des autres ;

- La logique de l'intégration / assimilation (formation magistrale) caractérise des situations dans lesquelles les individus utilisent des ressources documentaires ou visuelles pour acquérir des savoirs ou des connaissances plutôt de type théorique. Nous voudrions, ici, introduire l'idée selon laquelle certains apprentissages se suffisent d'une seule voie de professionnalisation alors que d'autres nécessitent une combinaison de voies, souvent dans un certain ordre et une certaine temporalité.

2.3.5.1. Professionnalité.

Le mot est trop nouveau et ses sens trop changeants, même pour les dictionnaires spécialisés, comme le souligne Weiss (1983) :

le concept italien de professionnalité, qui continue d'être, plus que jamais, au cœur même du débat entre les acteurs du système national de relations industrielles, conserve toujours une dose de mystère, due probablement au fait de n'avoir pas épuisé toutes ses potentialités. Ce concept polyédrique, qui permet la lecture de diverses dimensions et la prise en considération les paramètres variés, est assez récent pour n'avoir pas trouvé encore, dans la plupart des dictionnaires, la

traduction de ses significations multiples, sinon celles traditionnelles qui ne tiennent pas compte des processus socio-économiques amorcés dernièrement et désormais irréversibles (weiss,1983, p.)

Weiss (1983), estime que face à cette pauvreté lexicographique, et pour tenir compte de la nouveauté du terme et de sa capacité évolutive, le mieux est de suivre sa trace dans le temps et dans l'espace. Nous aurons donc une approche à la fois historique et notionnelle, les deux étant indispensables en ces phases initiales où des mots neufs tentent de s'imposer à la faveur des événements et des circonstances. Nous verrons d'abord l'histoire et la géographie de ce mot en retrouvant le moment et le lieu de son apparition, puis son acclimatation en France. Nous analyserons ensuite son caractère fondamentalement ambigu et instable, parce qu'il est lié à la fois à l'évolution des techniques de production et à celle des rapports sociaux dans l'organisation du travail. Rien d'étonnant dès lors si, comme nous le verrons ensuite, la professionnalité est, selon les partenaires sociaux, tantôt requise, revendiquée ou reconnue. Restera en conclusion à comprendre pourquoi ce mot mou est, comme bien d'autres de ses semblables, devenu à la mode.

2.3.5.2. Une naissance italienne.

Le vocable « professionnalité » n'a pas d'existence officielle en français, malgré son apparente consonance familière. Il a été créé de toute pièce, il y a vingt ans, sur le modèle du mot italien professionalità, mais avec deux « n ». Comme le remarque M. Dadoy, « En Italien, Professionalità est un substantif, défini comme « le caractère professionnel d'une activité économique" (Devoto, Oli, 1971), l'adjectif « Professionale » renvoyant lui-même à ce qui est relatif à la profession, spécialement avec une référence aux aspects techniques et organisationnels et une allusion à un caractère de "spécialité" ou encore comme « le caractère professionnel d'une activité, par le fait que celui qui l'exerce en tire sa subsistance » (Capuccini, Migliorini, 1961).

L'adjectif "professionnel" est relativement banal en italien comme en français ; tout peut être professionnel : la formation des ouvriers comme celle des cadres, l'activité, la

qualification, la conscience, le secret (professionnel), une maladie, bien que l'école professionnelle vise uniquement la formation des ouvriers. Le vocable professionnalité a surtout été massivement utilisé par les syndicats italiens pour rendre compte des conflits centrés sur l'organisation du travail et les modes de reconnaissance de la qualification, des années 1960 à 1975. C'est à cette occasion qu'il est introduit en France, dans les années 1970, car toute l'Europe suit attentivement les luttes ouvrières italiennes dont les formes et les revendications sont relativement spécifiques (groupes homogènes, "encadrement unique" grilles des salaires). » (Dadoy M., 1986). C'est progressivement que les syndicats ont pu redonner une certaine unité théorique à l'ensemble de ce puissant mouvement de contestation de l'organisation capitaliste du travail, afin de renforcer le mouvement lui-même et de consolider le résultat des luttes et l'unité de la classe ouvrière, en réorganisant l'ensemble de ces formes d'actions et de revendications diverses autour de la notion centrale de « professionnalité ».

Dans cette analyse, la « professionnalité » jouait à la fois un rôle tactique et un rôle stratégique. Dans la lutte quotidienne elle devenait un puissant catalyseur de l'unification de la classe ouvrière et tendait à faire pression sur le patronat pour imposer, au travers de mécanismes automatiques de la promotion ouvrière, une modification structurelle de l'organisation sociale du travail et donc de l'entreprise. (Barisi, 1982). « Lors d'une enquête effectuée parmi ses membres par l'Association italienne pour la direction du personnel (AIDP) et rendue publique lors de son dernier Congrès en mai 1982, il en est ressorti que pour 25,61 % des responsables de la personne interrogée, la professionnalité était entendue comme la somme des connaissances, capacités et expériences (assimilables, toutes proportions gardées, au traditionnel concept de capacité de bien faire son propre métier). (...) et aux auteurs du récent Guide des relations industrielles d'ajouter que la professionnalité est, plus qu'une "donnée" à enregistrer ou vérifier, assimilable à une histoire (personnelle et sociale, technique et culturelle) dans laquelle se rejoignent étude et stages, caractère manuel et intelligence, projet et exécution, efficacité et créativité » (Weiss, 1983).

2.3.5.3 professionnalité et effets émergents.

Selon Jorro (2014), La professionnalité émergente suppose une « première construction du soi professionnel » pour des stagiaires se destinant en formation initiale vers le monde du travail. Elle renvoie également à la construction renouvelée d'un soi professionnel » pour les acteurs qui ont déjà une expérience. Il ressort de ces deux situations que la professionnalité émergente pourrait être entendue comme la caractéristique de tout professionnel cherchant à se développer professionnellement, voire à se perfectionner tout au long de son activité professionnelle en faisant l'expérience du tâtonnement qui conduit à des restructurations du soi professionnel.

L'expression de professionnalité émergente introduit l'idée que le professionnel se formant vit des processus de transformation prenant appui sur des savoirs théoriques, des savoirs d'action et sur la réflexion éthique. A la suite d'Aballea (1992) qui conçoit la professionnalité comme une expertise et une déontologie, le concept de professionnalité émergente tend à souligner, pour l'auteur se professionnalisant, la conjugaison d'une approche pragmatique et d'une visée éthique.

Pour elle, la professionnalité émergente introduit l'idée d'un mouvement vers la professionnalité visée, d'un changement perceptible aussi bien par celui qui est directement concerné par le processus de changement que par l'observateur externe. Ce changement perçu et vécu permet à l'individu en quête d'emploi permet de mettre en liens une culture professionnelle donnée avec les actes produits. La capacité d'un individu à entrer dans le genre professionnel, à mobiliser de façon encore tâtonnante les compétences et les gestes professionnels spécifiques du métier, atteste d'une tension vers la professionnalité. La professionnalité émergente représente un objet de formation sur lequel il est possible de penser des médiations formatives à travers les différents acteurs qui agissent soit dans une posture de tiers, soit dans une posture de pair.

2.4. APPROCHES THEORIQUES

2.4.1. La Théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle de Lent (2008)

La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP) encore appelé théorie Sociale Cognitive du Choix de Carrière (TSCCC) est un cadre théorique évolutif qui tire ses origines de la théorie sociale cognitive générale de Bandura (1986) dans le champ de la psychologie cognitive. Fidèle au modèle général de Bandura, la TSCOSP met l'accent sur la capacité des personnes à diriger leur propre parcours d'insertion professionnelle, en l'occurrence leur recherche d'emploi, tout en reconnaissant aussi l'importance de nombreuses influences personnelles et environnementales (par exemple les obstacles et les soutiens liés aux dispositifs, au réseau, à la culture et au statut de handicapé) qui contribuent à renforcer, à affaiblir ou, dans certains cas, à annihiler l'agentivité personnelle ou la capacité à se diriger (Lent, 2008). Ce cadre de travail met en lumière les variables sociales cognitives telles que les sentiments d'efficacité personnelle qui rend les personnes capables de donner une direction à leur orientation scolaire et professionnelle.

De façon plus globale, la théorie de l'orientation scolaire et professionnelle tente de rendre compte de la complexité des relations entre l'individu et les contextes liés à sa carrière, entre les facteurs cognitifs et interpersonnels et entre les influences internes et externes sur le développement de carrière. Cette théorie est une réflexion portée sur les influences contextuelles ou celles émanant des pairs. Celles-ci sont supposées être intimement liées aux variables cognitives et sociales ainsi qu'au processus de développement de carrière. Comme déjà soulevé, il existe de nombreuses limites affectant le « libre choix » d'une profession, d'où la nécessité de tenir compte des facteurs internes et externes qui l'affectent (Lent, Brown, & Hackett, 2002), et particulièrement des contextes liés à la formation et à la carrière.

Selon Lent (2008), les individus construisent eux-mêmes leur dénouement de carrière, leurs croyances jouant un rôle central, et ils ne sont pas simplement bénéficiaires ou victimes de forces intra-psychologiques ou situationnelles. Pour ces auteurs, la foi en la seule entremise personnelle se reflète dans l'usage du terme de « choix professionnel ». Toute pratique

d'orientation serait effectivement vaine si le développement de carrière n'était déterminé que par des facteurs propres à l'individu. Cependant, il est aujourd'hui approuvé que le développement de carrière n'est pas uniquement le fruit des seuls mécanismes cognitifs ou volitifs. Il existe bien des obstacles, internes et externes, qui entravent le choix, le changement ou la croissance de la personne. Il en va ainsi des contraintes sociales et économiques, qui empêchent ou promeuvent l'accès à certaines carrières, des réponses affectives et de leur adéquation qui influencent la pensée rationnelle, et de nombreux autres facteurs tels la culture, l'héritage génétique ou les événements de vie.

Selon Lent (2008), La TSCOSP vise quatre grands objectifs général, en vue d'accompagner le jeune diplômé dans son processus d'orientation professionnelle voire d'insertion. Il s'agit premièrement de :

- déterminer avec les apprenants les domaines scolaires et autres pour lesquels ils sont particulièrement doués ;

- deuxièmement, de « développer des croyances en leur auto-efficacité dans des domaines dans lesquels ils sont doués, qui correspondent à leurs habiletés, mais qui sont suffisamment difficiles pour favoriser le développement de compétences » ;

- troisièmement « Rassembler des informations sur les activités professionnelles afin que les attentes de résultats se basent le plus possible sur la réalité » ;

- Quatrièmement, favoriser des environnements qui appuieront le choix de l'individu et l'aideront à surmonter les obstacles qu'il pourrait avoir à surmonter sur son chemin » (Brown et Lent, 2006, p.78).

De façon spécifique la théorie socio cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle vise à « *aider les consultants à sélectionner un ensemble de professions qui s'accordent suffisamment bien avec les caractéristiques importantes de leur personnalité impliquées dans le choix professionnel* » (Lent, 2008, p. 12).

La TSCOSP met l'accent sur l'interaction entre trois « variables individuelles » qui activent l'auto-direction du développement professionnel : les croyances relatives aux sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et les buts personnels. Selon Bandura(1986, p.391) ; Les croyances relatives aux sentiments d'efficacité personnelle

concernent « *les jugements que les personnes portent sur leurs propres capacités d'organisation et de réalisation des activités qui permettent d'atteindre des types de résultats déterminés* ».

Les attentes de résultats font référence aux croyances personnelles relatives aux conséquences et aux résultats de la réalisation de comportements particuliers. Alors que les croyances d'efficacité personnelle concernent ses propres capacités (« suis-je capable de faire ceci ? »), les attentes de résultat concernent les conséquences de la réalisation d'un type particulier d'action (« si j'essaie de faire ceci, qu'arrivera-t-il ? »). Bandura (1986) souligne l'importance du rôle joué par les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats dans le comportement humain, notamment au sujet des activités que les personnes choisissent de réaliser ou d'éviter. Les buts personnels peuvent être définis comme l'intention qu'a la personne de s'engager dans une activité précise pour atteindre un objectif particulier (Bandura, 1986). Les buts sont des moyens importants que les personnes utilisent pour exercer leur *agentivité* personnelle dans la réalisation de leur projet d'études ou de leur projet professionnel. En se fixant des buts, les personnes se donnent les moyens d'organiser, de diriger et de soutenir leur propre comportement, et cela même sur de longues périodes et en l'absence de renforcements externes.

Selon Brown, Lent (2008), la TSCOSP s'appuie sur trois processus étroitement liés pour expliquer le processus d'orientation du jeune diplômé face au marché du travail. Dans son article, Lent (2008) explique que : Ces trois sous-modalités ou processus ont pour but d'expliquer les processus grâce auxquels les personnes (a) développent leurs intérêts professionnels, (b) réalisent leurs choix professionnels, les modifient et (c) parviennent à des niveaux différents de réussite et de stabilité professionnelle.

2.4.1.1. Le processus des intérêts.

Selon Lent (2008), le premier processus, lié à l'émergence des champs d'intérêts professionnels, montre qu'une personne s'intéresse réellement à tel ou tel champ professionnel en fonction de ses compétences, de ses croyances en son efficacité personnelle dans ce

domaine et de ses attentes par rapport aux résultats. Le modèle des intérêts explique comment le fait d'être exposé à certaines activités au cours de la vie influencera le développement des intérêts des individus.

Selon le modèle des intérêts de la TSCOSP, la perception de compétence et les attentes de résultats relatives à des activités particulières contribuent à la construction des intérêts professionnels (par exemple la configuration des goûts, des rejets et des perceptions d'indifférence que chaque personne développe à l'égard de tâches propres à certaines professions). L'intérêt pour un type d'activité a une probabilité plus forte de se développer et de se renforcer (a) quand les personnes se considèrent elles-mêmes comme compétentes (personnellement efficaces) pour cette activité et (b) quand elles anticipent le fait qu'en réalisant cette activité elles obtiendront des résultats valorisés (attentes positives à l'égard des résultats).

En même temps, les personnes ont une probabilité plus forte de développer un désintérêt ou même une aversion envers des activités pour lesquelles elles doutent de leur propre compétence et s'attendent à obtenir de mauvais résultats.

Cosnefroy (2004), s'appuie sur plusieurs chercheurs pour définir le concept d'intérêt. Il le définit comme « *un état psychologique caractérisé par la centration de l'attention, la persistance de l'effort et une expérience émotionnelle positive* » (Cosnefroy, 2004, p.123). Pour lui, les intérêts sont des indicateurs de la motivation. Ils permettent à l'individu de déterminer la direction et la persévérance de ses efforts et de ses activités, ils sont une traduction de la motivation en termes de comportement (Michel, 1989).

C'est aussi en tant que disposition ou trait de la personnalité que Dupont, Gendre, Berthoud et Descombes (1979) ont proposé leur définition des intérêts. Cette définition, toujours très citée d'ailleurs, synthétise ce qu'ils estiment en être les éléments essentiels de la façon suivante :

a notre avis, les intérêts correspondent à des tendances ou dispositions relativement stables ou durables (et dont le développement semble associé à celui de l'image de soi); orientées

vers différents domaines d'objets ou, plus exactement, vers différents domaines d'activités et d'expériences vécues dans un milieu culturel donné, ces tendances seraient également conditionnées par les pressions plus ou moins fortes définissant les rôles dévolus aux deux sexes. (Berthold et Descombes ,1979, p.11)

Toutefois, le processus d'intérêt professionnel qui est un état psychologique caractérisé par la centration de l'attention, la persistance de l'effort et une expérience émotionnelle positive ne saurait être effectif sans un choix préalablement établi par le jeune diplômé en quête d'emploi.

2.4.1.2. Processus du Choix professionnel.

Pour développer ce processus de manière suffisamment pertinente et prendre en compte toute sa complexité, il est important de commencer par mettre en évidence le fait que « *choisir une voie professionnelle n'est pas un acte singulier ou un acte de type statistique* » (Lent, 2008, p.6). Au contraire, Lent met bien en évidence l'idée qu'un choix professionnel n'est jamais posé une fois pour toute mais qu'« *il reste sujet à de futurs remaniements parce que les individus et leurs environnements évoluent* » (Lent, 2008, p.6). Ainsi, plutôt que de concevoir le choix professionnel comme un phénomène figé, il s'agit de le comprendre comme « *un processus continu, soumis à une multiplicité d'influences, au cours duquel les occasions de choix sont nombreuses* » (Lent, 2008, p.6) Par ailleurs, selon Nuttin (1985), les buts préparent au choix par une démarche consciente. Les buts jouent un rôle essentiel dans la motivation. Ils permettent de clarifier la motivation et de lui donner forme. Ils définissent ce qu'on fait, c'est-à-dire le sens objectif de l'action. Selon Herzog et al. (2006), le processus de choix professionnel commence tôt dans l'enfance et arrive à un premier terme avec l'entrée dans la vie active du jeune diplômé.

Roe (1957) pense que les différences observées entre les individus concernant le choix professionnel proviennent des expériences éducatives, leur enfance et la manière dont certaines expériences avec l'environnement étaient satisfaites ou non. Les satisfactions ou les frustrations

éducatives que subit l'enfant dès le bas âge déterminent sa personnalité et le poussent à certains types de métiers et à rejeter d'autres. C'est dans l'élaboration de parcours de recherche et d'expérience que l'information trouve son sens. Évaluer son sentiment d'efficacité personnelle en matière de choix d'orientation, c'est tenter de répondre à la question de savoir de quoi on est capable et ce qu'on est prêt à investir pour trouver sa place sur le marché du travail. Descombes cité par Evola (1996) fait remarquer que l'intérêt est une orientation générale de la conscience vers un certain type d'objets d'une manière positive.

Comme la théorie de Holland (1973, cité par Lent, 2008), la TSCOSP postule que les intérêts professionnels des personnes tendent à les orienter vers des choix d'options qui pourraient leur permettre de réaliser leurs activités préférées et d'interagir avec d'autres individus qui ont des profils d'intérêts professionnels proches des leurs. Par exemple, une personne dont les intérêts principaux relèvent du domaine social a une plus forte probabilité de s'orienter vers des professions sociales, ce qui lui permet de travailler avec d'autres personnes en mettant en œuvre sa capacité d'aide ou d'enseignement. Toutefois, ce processus n'est pas toujours simple ou exempt de problèmes. Il se peut en effet que le milieu social n'encourage pas les choix des individus et que les personnes ne soient pas toujours libres de poursuivre leurs intérêts principaux. Le choix peut être contraint, par exemple, par des pressions familiales, des contraintes économiques (par exemple le besoin de gagner rapidement sa vie, le manque d'argent pour se former) et le niveau atteint au cours de ses études antérieures. Dans de tels cas, il se peut que les intérêts professionnels ne soient pas les « éléments principaux » du choix professionnel d'un individu. C'est pourquoi il est important de prendre en compte les autres variables qui influencent le processus de choix.

Il est important de souligner que la perception de compétence et les attentes de résultats peuvent influencer sur les choix de buts et d'actions des personnes, et cela en plus et au-delà de l'influence exercée par les intérêts (il faut noter que la perception de compétence et les attentes de résultats agissent en suivant des voies séparées).

2.4.1.3. Le processus relatif au niveau de réussite

La théorie sociale cognitive de l'orientation n'explique pas uniquement, comme on l'a vu jusqu'ici, l'émergence des intérêts et les choix de carrière, elle s'intéresse aussi aux facteurs qui influencent le niveau de succès et de persévérance d'une personne dans les choix qu'elle entreprend. La TSCOSP, comme le montre Lent (2008) considère :

que le niveau de réussite atteint au cours des études ou de la vie professionnelle met en jeu les interactions qui s'exercent entre les capacités de la personne, les sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et les niveaux de buts fixés (Lent, 2008, p.72).

Par exemple, une personne qui a un bon sentiment d'efficacité personnelle et des attentes positives vis-à-vis de l'activité qu'elle a choisie, se fixera des objectifs de performance élevés, organisera ses compétences de manière efficace et insistera davantage en cas d'échec.

Par ailleurs, Les effets de la perception de compétence d'une personne peuvent dépendre du fait qu'ils sont plus élevés ou moins élevés que le niveau actuel de ses capacités objectives. Les personnes peuvent rencontrer des difficultés quand elles interprètent mal leurs capacités, que ce soit de façon positive ou négative. La perception de compétence qui surestime fortement ses capacités actuelles (cas de surestimation) peut encourager les personnes à se lancer dans la réalisation de tâches pour lesquelles elles sont mal préparées, risquant de ce fait l'échec et le découragement. La perception de compétence qui sous-estime beaucoup leur capacité objectivement évaluée (cas de sous-estimation) peuvent influencer sur le niveau de réussite des personnes en suscitant une moins grande mobilisation des efforts et de la persévérance, des buts moins élevés, une anxiété plus forte relative au niveau de réussite à atteindre et l'évitement d'objectifs pourtant réalistes. Ces deux types de mauvaise interprétation (surestimation et sous-estimation) peuvent contrarier le développement des capacités. Au contraire, la perception de compétence légèrement supérieure aux capacités objectives (légère surestimation) favorise une utilisation optimale des capacités et une motivation pour leur développement.

2.4.1.4. Champs d'application et développement de la TSCC

Les travaux sur la TSCC se sont essentiellement intéressés à la construction du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de Bandura (1997) qui est apparu « comme un prédicteur pertinent du choix d'une profession mais aussi des activités à réaliser pour opérer ce choix » (François, 2000, p. 53 ; Betz & Hackett, 1981, 1983 ; Taylor et Betz, 1983). Différents modèles de la TSCC ont émergé avec le temps : choix de formation universitaire et carrière, choix et performance (niveau de réussite atteint), choix universitaire et satisfaction de carrière (Lent, 2005 ; Lent & Brown, 2006, p. 13), visant à tester les hypothèses de base de la théorie. La recherche dans ce cadre repose en général sur les différentes variables sociales cognitives. Celles appliquées à l'éducation, à l'aide à l'orientation et à la recherche d'emploi ont particulièrement retenu notre attention.

2.4.1.3.1. Applications de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle à l'éducation et à l'aide à l'orientation.

Les modèles de base de la TSCC (modèle des intérêts, du choix et du niveau de réussite atteint) dont les hypothèses sur le développement au cours de l'enfance et de l'adolescence, le sentiment d'efficacité personnelle et les autres variables sociales cognitives ont, dans le champ appliqué, un objectif de soutien. En effet, la TSCC peut être utilisée comme cadre conceptuel permettant à la fois d'adapter les méthodes de « counseling » existants et de développer de nouvelles techniques d'intervention (Lent, 2008). L'on considère dans ce sens que plusieurs processus clés interviennent au cours de l'enfance et de l'adolescence (sphère scolaire, familiale, groupes de pairs et autres sphères sociales), et créent les bases à partir desquelles s'opéreront les choix et adaptations futurs. Ces processus incluent l'acquisition des sentiments d'efficacité personnelle (SEP) et les attentes de résultats relatives à divers types d'activités professionnelles et la formation des aspirations professionnelles (buts professionnels provisoires ou rêveries ici). Ces processus participent aux activités de développement qui prédominent au cours des années de scolarité de l'école élémentaire et du collège, et qui sont revisitées continuellement et précisées au lycée, et au-delà (Lent, 2006 ; Lent, Hackett et Brown, 1999).

Selon Lent (2008), les personnes connaissent un nombre de plus en plus grand d'expériences (réalisations de tâches variées et expositions directes ou vicariantes à un nombre croissant de situations professionnelles) tout au long de leur processus de développement, de l'enfance à l'adolescence. Ces expériences amènent les personnes à construire des croyances différenciées à propos de leurs capacités liées à différents domaines d'activité, et à une meilleure connaissance des conditions de travail et des valeurs offertes par divers types de choix professionnels. Le SEP et les attentes de résultats qui émergent nourrissent à leur tour des intérêts et des buts éducatifs et professionnels qui progressivement, vont se préciser et se cristalliser, en dépit de leur caractère relativement modifiable qui dépend de l'accroissement des connaissances relatives au soi (connaissance de ses capacités personnelles, de ses valeurs) et des professions (connaissance ses capacités requises, des renforçateurs offerts). « C'est ainsi que les aspirations professionnelles tendent à devenir progressivement (mais pas toujours) de plus en plus stables et réalistes c'est-dire congruentes avec les intérêts personnels, les capacités et les valeurs » (Lent, 2008).

Ces interrelations entre variables de la TSCC suggèrent que le SEP et les attentes de résultats sont des éléments clés dans la construction des intérêts scolaires, universitaires et professionnels des étudiants et dans l'élaboration de l'éventail de types de choix professionnels qu'ils souhaiteraient envisager. Toutefois, les aspirations professionnelles des étudiants peuvent se voir restreintes soit parce que l'environnement social leur offre des possibilités limitées ou biaisées de réaliser des expériences susceptibles de développer le SEP (rares opportunités de réussir dans un secteur d'activité, par exemple la recherche scientifique, absence de modèles de rôle de genre dans une spécialité donnée), soit parce qu'ils développent un SEP ou des attentes de résultats professionnels non réalistes. Ainsi une recherche d'emploi réussie requiert la définition de but et des attentes de résultats professionnels qui soient en cohérence avec le contexte socioprofessionnel. Ce préalable est nécessaire pour que le SEP du chercheur d'emploi, lorsqu'il est élevé, lui permette d'opérer des choix susceptibles de faciliter son accès au marché du travail.

Les composantes de base de la TSCC appliquées à l'éducation et à l'orientation et les prédictions qu'elles autorisent ont suscité un grand nombre de recherches au cours des

dernières années. Gelpe (2009) fait une synthèse des tendances majeures et des principaux résultats dont quelques-uns sont repris ici. Il existe des revues complètes (Bandura, 1997 ; Swanson et Gore, 2000) et des méta-analyses (Lent et al. 1994 ; Stajkovic et Luthans, 1998) qui, à la lumière de la

TSC, sont consacrées à l'analyse approfondie relative aux questionnements sur les processus développementaux de l'orientation scolaire et professionnelle, ainsi que leurs résultats. L'essentiel des résultats suggère que les variables sociales cognitives favorisent la compréhension des comportements dans les domaines de l'enseignement et du choix professionnel au cours de la phase préparatoire, de la phase de transition (le passage de l'école au travail ou le changement d'emploi) et de la phase qui suit l'entrée dans le monde professionnel (adaptation professionnelle). L'on relève que parmi les variables sociales cognitives, le SEP a fait l'objet de la plus grande attention étoffée par les conclusions suivantes (Blanchard, 2009 ; Gelpe, 2009) :

les mesures du sentiment d'efficacité personnelle relatif à un domaine spécifique sont prédictives des intérêts professionnels qui sont liés à ce domaine, au choix, au niveau de réussite et à la persistance du comportement.

les études qui portent sur des interventions, des études expérimentales et des études utilisant des analyses en pistes causales confirmant certaines relations causales dont la TSCC fait l'hypothèse (par exemple le fait que les sentiments d'efficacité personnelle sont un déterminant des intérêts).

- les différences de genre en terme de sentiment d'efficacité personnelle aident à expliquer les différences constatées entre les garçons et les filles dans le domaine professionnel, notamment dans les domaines scientifiques et mathématiques (Bandura, 1997 ; Hackett, 1995 ; Hackett & Lent, 1992 ; Swanson & Gore, 2000) » (Lent, 2006).

Ce dernier résultat corrobore les résultats des recherches sur le genre et les constructions identitaires chez des femmes à responsabilités (Doutre, 2009 ; Eagly, 2009 ; Forte, Masclat, Przygodzki-Lionet et Desonnay, 2008 ; Somat, 2009 ; Steinbuckner, 2009). Doutre (2012, p. 153) cité par Manto (2014), a questionné les raisons et l'origine du sexisme hostile source d'inégalité professionnelle chez les ingénieurs dans une grande entreprise

électronique. Elle constate que les femmes ingénieures ont développé face à l'attitude négative et hostile des hommes envers elles trois stratégies de défense identitaires : soit démissionner de l'entreprise, soit se réorienter vers des postes supports, soit se mesurer à leurs homologues masculins.

Bien que l'étude n'ait pas mesuré le SEP des femmes étudiées, l'on pourrait postuler que ces différentes stratégies sont influencées, sinon déterminées par le SEP. Du fait même de leur caractère défensif, le choix de l'une ou l'autre de ces stratégies doit certainement reposer aussi bien sur l'image de soi que sur les croyances de la personne sur ses capacités à préserver son équilibre dans la nouvelle situation résultant de son choix. A ce propos Bandura (1993) remarque que quand les personnes comprennent qu'elles doivent faire des choix professionnels en transigeant avec leurs intérêts ou pour des raisons autres que les intérêts (à cause d'obstacles environnementaux comme c'est le cas dans la situation de traitement inégalitaire et de discrimination dont sont victimes les femmes ingénieures, il se peut qu'elles choisissent des options moins intéressantes en se fondant sur le type de travail qui leur est accessible et qui est en rapport avec le SEP (« est-ce que j'ai, ou suis-je capable de développer les capacités nécessaires pour réaliser ce travail ? ») et avec leurs attentes de résultats (« est-ce que les avantages valent la peine que je fasse ce travail ? »).

La TSCC appliquée à l'orientation pose qu'idéalement, à la fin de l'adolescence et au début de la vie adulte, les personnes parviennent à avoir : (a) une bonne appréciation de leurs intérêts, de leurs valeurs et de leurs talents, (b) une compréhension de la façon dont ces attributs personnels correspondent à des choix professionnels potentiels, (c) un but clair ou un choix qui permet de faire des liens entre leurs attributs personnels et une voie professionnelle qui convient (choix pouvant éveiller leurs intérêts, satisfaire leurs valeurs et susceptible de valoriser leurs talents, par exemple), (d) des capacités suffisantes pour prendre des décisions, se fixer des buts et les poursuivre (capacités d'autorégulation par exemple), (e) un environnement qui les soutient suffisamment dans leurs buts (soutien social, mentors, ressources financières), l'existence d'obstacles liés aux buts qui soient surmontables (discrimination sociale) et enfin (f) un ensemble de traits de personnalité qui aide généralement à prendre les décisions importantes dans la vie et à les réaliser. Lent (2008) observe à ce sujet

qu'il est peu probable que ceux qui disposent de fortes ressources personnelles et environnementales fassent appel aux services d'un conseiller d'orientation.

Pour résumer, la TSCC postule que les choix d'études et les choix professionnels sont souvent pour la plupart des personnes, liés à leurs intérêts. Les circonstances et les conditions culturelles nécessitent quelquefois de faire un compromis avec les intérêts professionnels. Dans de tels cas, les choix sont déterminés par les types d'options disponibles pour la personne, par la nature de ses croyances d'efficacité personnelle et de ses attentes de résultats et par les types de message que la personne reçoit de son réseau de soutien. Les facteurs environnementaux (soutiens et obstacles) peuvent aussi faciliter ou contrarier le processus de réalisation du choix, indépendamment du fait de savoir si les personnes poursuivent ou non des choix qui sont cohérents avec leurs intérêts principaux ou si ces choix ont été faits librement. La TSCC s'intéresse aussi aux facteurs qui influent sur les résultats scolaires et universitaires, ainsi que sur les niveaux de réussite professionnelle.

2.4.1.3.2. Applications de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle à la recherche d'emploi.

L'on postule à ce sujet que les personnes qui présentent une bonne santé mentale, du fait qu'elles sont notamment proactives, manifestent des intentions et des comportements de recherche d'emploi plus nombreux que les personnes dépressives (Taris, 2002). Toutefois, les avis divergeraient sur l'importance de cette variable vue que la recherche (Schaufeli & Yperen, 1992) aurait également mis en évidence un lien inverse.

Des travaux portant sur l'analyse de la persévérance dans la recherche d'emploi sont signalés par Herman et al. (2007). Ils montrent que la recherche d'emploi connaît des fluctuations (Wanberg, Glomb, Song et Sorenson, 2005). Elle commence avec énergie, diminue après quelques temps dans l'attente de nouvelles, pour reprendre légèrement plus tard. Les démarches restent les mêmes dans la durée : elles comportent des procédures aussi bien formelle (consulter des annonces dans les journaux ou sur internet, envoyer des curriculum vitae) qu'informelles (réseau personnel, contacts spontanés avec des employeurs). L'étude établit par ailleurs une relation quoique faible entre l'évaluation positive de soi (appréhendue

par des indices élevés de l'estime de soi, du contrôle perçu, du SEP et de la stabilité émotionnelle) et la persévérance dans la recherche d'emploi. Relation qui connaît des fluctuations en fonction de la durée de la recherche et de la population d'étude. Au regard des résultats des différents travaux résumés, il nous apparaît plus qu'évident que les composantes de la TSCC sont des prédicteurs des comportements de recherche d'emploi.

En rapport avec ce qui précède, il est évident que la perception implique de nombreux traitements au cours desquels l'individu interprète les informations issues de l'environnement en fonction de ses attentes et de ses motivations, compare à ses représentations en mémoire, prend des décisions, effectue des choix, se construit en somme une représentation du monde extérieur. Elle est donc fortement influencée par les expériences passées et ce qui en a été retenu, se construisant à travers la sélection et l'organisation. Car, il convient de noter que les individus utilisent la sélection perceptive pour filtrer et éliminer les informations les moins importantes afin de concentrer leur attention sur les indices les plus importants fournis par l'environnement. Les facteurs externes appartenant à l'environnement et les facteurs internes du percevant influençant la sélection perspective. Ce processus d'organisation regroupe les stimuli de l'environnement en structures reconnaissables (mis ensemble) qui permettent à la personne d'interpréter ce qu'elle perçoit. L'exemple proposé par Hellriegel, Slocum et Woodman (1992) illustre bien l'idée. Considérons trois individus, un agent immobilier, un architecte et un avocat rassemblés dans une tour occupée par des bureaux : Le premier manifestera au premier chef un grand intérêt pour l'état général de l'édifice et le cadre qui l'entoure, facteurs qui ont une incidence sur le prix de l'immeuble et les conditions de sa mise en vente. Le second, l'architecte, sera de facto fort intéressé par le style et les matériaux de construction. L'avocat quant à lui, pourra constater que les dimensions et l'emplacement des publicités apposées sur le bâtiment violent les différents règlements des services de l'urbanisme.

Chaque personne accorde donc son attention à différents aspects du même stimulus général en raison de son expérience propre, présente ou passée, de ses buts, de ses attentes de résultats, de ses capacités, surtout des croyances y relatives (SEP), et de ses difficultés ou

soutien perçus. Ses caractéristiques personnelles associées aux différentes variables de base de la TSCC vont permettre au chercheur d'emploi par exemple, de s'autoréguler et d'ajuster son comportement tout au long de sa recherche d'emploi.

2.4.2. La théorie de l'insertion professionnelle

La théorie de l'insertion professionnelle tire ses origines du champ de la recherche d'emploi (job search) qui a été théorisé par Vincens (1997). Vincens explique que la théorie de l'insertion professionnelle, suppose une situation de manque d'information concernant les emplois potentiels. Pour certaines personnes, le chômage est volontaire du fait que la durée de chômage est consacrée à la prospection d'un emploi. L'objet de cette théorie est surtout d'expliquer les durées et les flux d'entrée en chômage ainsi que la durée consacrée à la recherche d'un emploi. Cette recherche étant considérée comme un investissement permettant d'accéder à l'emploi offrant le meilleur salaire.

Cette théorie fait donc appel à la théorie du salaire de réserve. Selon cette théorie, la recherche d'emploi est une démarche volontaire qui permet au chercheur de trouver un emploi. Il s'agit d'un processus volontaire d'information et d'évaluation des emplois disponibles et de leurs caractéristiques, ce qui permet de trouver un emploi assurant un gain salarial net. En ce qui concerne le salaire de réserve, il constitue une limite en deçà de laquelle le chercheur d'emploi refuserait tout poste. Le modèle de calcul du salaire de réserve intègre plusieurs paramètres liés aux caractéristiques individuelles (compétences, âge, situation financière, etc.), à la situation du marché du travail (niveau des salaires, concurrence) et aux prestations d'assurance-chômage.

Pour Vincens (1997) il existe deux approches pour définir la théorie de l'insertion professionnelle : la première définition se situe par rapport à l'individu et la seconde au niveau macroéconomique. Selon la première approche, l'insertion professionnelle d'une cohorte est considérée comme l'insertion de l'ensemble des individus qui la composent. Cette approche nous amène à une situation où une cohorte n'est jamais totalement insérée. La deuxième approche est d'ordre macroéconomique. Au lieu de considérer l'individu comme unité, il s'agit

de suivre des cohortes définies par rapport à leur date d'entrée dans la vie active. Pour cela, il faudrait choisir des variables économiques qui peuvent caractériser l'insertion de la cohorte. Cette approche nécessite une observation longitudinale qui permet de percevoir l'insertion de chaque cohorte.

La distinction entre les deux perspectives (individuelle et macroéconomique) réside dans le fait que pour la première un individu est considéré comme inséré quand il occupe un emploi stable, mais l'insertion de la cohorte, dans la seconde approche, ne peut pas être considérée comme un état dans lequel l'ensemble des personnes qui la composent ont un emploi stable. Vernières insiste sur le fait qu'il faut faire la distinction entre « insertion professionnelle » et « transition professionnelle ». Si la première notion ne concerne que les sortants du système éducatif qui n'ont pas connu par le passé le processus d'insertion, la seconde notion (transition professionnelle) porte aussi bien sur le processus d'insertion que de réinsertion.

De plus, il explique que le processus d'insertion est complexe en raison de la diversité des états dans lesquels on peut se trouver au cours de l'insertion, de l'implication de plusieurs acteurs dont les logiques sont différentes et de la diversité des trajectoires individuelles. Cela nous amène à introduire la notion de trajectoire ou de cheminement professionnel au cours du processus d'insertion. La théorie de l'insertion professionnelle s'intéresse plus particulièrement au comportement rationnel du chercheur d'emploi et tente « de définir une période et un processus d'insertion en s'attachant à ses actes et, plus précisément, à l'utilisation de son temps » (Vincens 1997). Autrement dit, l'utilisation du temps de l'individu devient la variable lourde puisqu'il s'opère un changement majeur dans celui-ci. En effet, si l'individu consacrait la majeure partie de son temps à étudier ou à se divertir, le cap change au moment de son insertion professionnelle.

Selon Vincens (1997), l'individu se consacre dès lors à la recherche d'un travail ou au travail lui-même. Selon cette approche théorique, la place du demandeur d'emploi est au même niveau que celle de l'employeur dans la situation d'échange. En d'autres termes, le contrat de travail paraît se dérouler entre deux personnes libres et la négociation se fait entre le travailleur

et l'employeur. L'embauche unit deux agents économiques qui acceptent l'un et l'autre les termes de l'accord. Cette approche théorique repose en quelque sorte sur celle de l'équilibre individuel. Un individu, acteur central selon cette conception, est en équilibre quand il estime ne pas pouvoir accroître les bénéfices dont il dispose en modifiant la répartition de son temps entre les diverses activités possibles. Il existe évidemment une infinité d'états qui accroîtraient la somme des avantages de l'individu, mais aucun ne lui apparaît actuellement accessible par ses propres efforts.

Selon Vincens (1997), le début de l'insertion serait marqué par un changement dans l'utilisation du temps, c'est-à-dire que l'individu cesse de partager son temps seulement entre les loisirs, les études et le travail non marchand, pour se consacrer à la recherche et/ou à l'occupation d'un emploi rémunéré. Dans ce cas, la période d'insertion durerait tant et aussi longtemps que l'individu mènera des activités de recherche d'emploi ou des études orientées sur l'accès à un autre emploi et que l'emploi occupé ne sera ni stable (contrat à durée indéterminée), ni correspondant à son «emploi de réserve» (Vincens, 1981). Cependant, le processus lui-même est vu par Vincens comme étant à l'interface entre le comportement rationnel du chercheur d'emploi et le fonctionnement du marché du travail auquel il reconnaît un certain rôle structurant (Vincens, 1981; 1989).

Malgré la difficulté toujours actuelle de spécifier des indicateurs fiables et univoques délimitant l'insertion professionnelle, la conception de Vincens (1981, 1989) contient trois pistes intéressantes : La première situe l'acteur au cœur de son insertion professionnelle, par ses décisions, ses actions et son point de vue, tout en reconnaissant qu'il doit s'insérer dans un marché ayant ses caractéristiques propres et où l'information est imparfaite.

La deuxième est celle de l'insertion professionnelle en tant que processus, à savoir la reconnaissance d'une certaine temporalité et d'une dynamique de l'insertion, nous amenant ainsi à suivre les « itinéraires professionnels » et à faire des descriptions et des analyses diachroniques. La troisième, qu'on retrouve plus explicitement chez Laflamme (1993) et Dupaquier et al. (1986), est celle de la multi dimensionnalité du processus d'insertion, celle-ci étant liée, bien entendu, à l'inscription dans le temps [l'aspect progressif] d'abord, mais aussi à

la variété des situations possibles, aux divers mouvements qui affectent les individus et aux différentes façons de composer avec les exigences de chacune des instances (système d'enseignement et marché de l'emploi).

Vincens (1997) propose ainsi une définition basée sur trois aspects de l'insertion professionnelle qu'il retrouve dans la plupart des écrits scientifiques recensés. Il s'agit de l'état initial, de l'état final et de la dimension processuelle de l'insertion professionnelle. De plus, Vincens propose d'analyser l'état initial et l'état final selon deux dimensions : la dimension objective et la dimension subjective. Vincens entend par dimension « objective » le fait que la personne chercheuse scientifique choisit l'état (ou l'évènement) initial et l'état final selon des critères prédéfinis. Selon l'auteur, ces critères seront normalement choisis en fonction de ce qui semble convenir le mieux à l'étude. Pour ce qui est de la dimension « subjective », il s'agit de la définition que donne l'individu en recherche d'emploi de sa propre insertion. Vincens remarque que l'état initial défini subjectivement est très peu utilisé dans les études ; La plupart du temps, l'état initial est défini objectivement par la personne chercheuse scientifique alors que l'état final est circonscrit selon la représentation subjective de l'individu à l'étude.

Selon Vincens (1989), l'état initial est défini de manière objective par un événement observable, c'est-à-dire qu'il porte sur des faits sans ambiguïté. Il identifie ainsi quatre groupes d'éléments pouvant servir à l'identification de l'état initial : l'entrée dans la vie active (au sens statistique), la sortie du système éducatif, l'obtention du diplôme et le début des études professionnelles. Ces éléments ne sont ni mutuellement exclusifs ni en ordre d'importance. L'entrée dans la vie active au sens statistique renvoie à la prise d'un emploi (avec certaines conditions de continuité) ou la recherche d'un emploi (avec certaines conditions de disponibilité) Vincens (1997).

Pour Vincens (1997), l'entrée dans la vie active s'observe lorsqu'un individu consacre la majeure partie de son temps à l'emploi ou à la recherche d'emploi plus qu'aux autres activités telles que les études et les loisirs. On peut cependant lire Nicole-Drancourt (1994) qui s'est intéressée à la question de l'engagement professionnelle du moment où elle apparaît dans la vie d'une cohorte d'individus nés en 1960, selon la vision de ces individus. Vincens (1997)

entend par entrée dans la vie active : « la prise d'un emploi répondant à certaines conditions de continuité, ou la recherche d'un emploi » (p.25).

La sortie du système éducatif est un autre élément d'identification de l'état initial selon Vincens (1997). Considérant le sens linéaire donné à l'entrée dans la vie active, cet élément était considéré comme une mesure adéquate de l'état initial de l'insertion professionnelle il y a de cela déjà plusieurs années. Il suffisait de comptabiliser les individus qui ne se réinscrivaient pas dans un établissement d'enseignement pour étudier le point de départ de l'insertion d'une cohorte d'individus. Malgré les multiples trajectoires reconnues aujourd'hui, la sortie du système éducatif reste un des éléments légitimes d'identification de l'état initial de l'insertion professionnelle, car elle renvoie à un changement d'état chez l'individu, celui-ci consacrant plus de temps à d'autres activités liées au travail qu'à celle de la formation.

Vincens (1997) nomme ensuite l'obtention du diplôme comme élément d'identification de l'état initial. Certes, l'obtention du diplôme est souvent la porte d'entrée du marché du travail. Cependant, comme la population à l'étude sont des individus ayant des diplômes mais n'étant pas insérés, cet élément doit être sollicité dans une perspective à long terme (donc dans le sens d'un projet) plutôt qu'à court terme, le cas échéant. Considérant les multiples trajectoires d'insertion professionnelle, il est possible de croire que l'obtention d'un diplôme constitue un objectif parmi d'autre chez le jeune diplômé en quête d'emploi.

Dans une perspective d'analyse de l'insertion selon la relation formation-emploi, le début des études professionnelles constitue un dernier élément identifiant l'état initial selon Vincens (1997). Pour certains jeunes adultes non diplômés, le début des études professionnelles représente un début de processus vers l'insertion sur le marché du travail. Cependant, tel que le souligne l'auteur, cet élément se situe à la limite des dimensions objective et subjective. En effet, l'avenir sur le marché du travail se préjugerait mieux selon certaines formations, certains titres ou certains diplômes livrés (Vincens, 1997).

Comme il existe de multiples trajectoires d'insertion professionnelle, la définition subjective permet d'observer si le début des études professionnelles pour un jeune adulte en quête d'emploi fait partie de son parcours d'insertion sur le marché du travail ou s'il constitue plutôt une forme maintien en emploi par la formation en milieu de travail, par exemple.

Vincens (1997) fait donc état de quatre éléments pouvant permettre l'identification de l'état initial de l'insertion professionnelle. Sans considérer ces quatre éléments comme exclusifs, ils permettent d'avoir un panorama assez large, sans viser toutefois l'exhaustivité de la diversité des situations permettant d'identifier les points de départ possibles de l'insertion professionnelle de jeunes diplômés, non diplômés et en situation de précarité. Comme les parcours sont diversifiés (Vultur, 2007), ces éléments ne sont cependant pas suffisants à eux seuls pour bien décrire leur processus d'insertion professionnelle, d'où l'utilité de la dimension subjective de l'insertion professionnelle, qui est décrite plus bas, permettant d'aider à saisir plus finement les parcours diversifiés et complexes de jeunes diplômés et en situation de précarité.

Selon la dimension objective, Vincens (1997) nomme quatre états pouvant illustrer différentes perspectives d'analyse de l'état final d'insertion professionnelle. Il nomme ainsi l'état adulte, le premier emploi, l'emploi stable et la correspondance formation-emploi. La limite à utiliser ces états se retrouve notamment dans la difficulté à les définir. Qu'est-ce qu'un adulte ou un emploi stable ? Le premier emploi ne peut-il pas être précaire et instable ? La correspondance formation-emploi est-elle un critère satisfaisant aux yeux du travailleur ? Ainsi, ces états peuvent être utilisés par les personnes chercheuses scientifiques pour identifier certains critères de l'insertion selon leur perspective propre.

Cependant, les représentations dites subjectives qu'ont les jeunes diplômés de leur insertion professionnelle sont susceptibles de mieux illustrer le sens qu'ils accordent à celle-ci. La dimension subjective de l'insertion professionnelle renvoie à la représentation qu'à l'individu de sa propre insertion. Il est tout de même possible d'établir quelques repères, ce que Vincens (1997.) a d'ailleurs effectué à l'aide de quelques travaux recensés sur la question d'insertion. Ainsi, il propose d'établir la distinction entre emploi définitif et emploi d'attente. La différenciation majeure entre les deux se voit en ce qui concerne l'utilisation du temps et se rapporte essentiellement à la notion de recherche d'emploi. Le temps consacré à la recherche d'emploi est moindre lorsque l'emploi obtenu est définitif alors qu'il sera plus élevé avec un emploi d'attente (Vincens, 1997).

Dans la littérature relevée par Vincens (1997), l'emploi stable est souvent représenté comme état final de l'insertion professionnelle. Vincens propose l'idée de dépasser la notion d'emploi stable (voir Trottier, Laforce et Cloutier, 1997) pour discuter d'autonomie financière et de la probabilité de la maintenir. De plus, en s'appuyant sur la notion d'intégration professionnelle proposée par Laflamme (1993b) et la notion de l'horizon des jeunes salariés, Vincens propose « que la définition de la fin de l'insertion implique une projection dans le temps, une capacité d'apprécier le futur » (Vincens 1997).

Un dernier repère proposé par Vincens sur l'état final de l'insertion professionnelle est la stabilisation (Ibid.). Cette notion renvoie à la définition de Vernières (1993) sur la période d'insertion qui se termine lorsque l'individu a atteint une « position stabilisée » dans le marché de l'emploi. Vernières (1993) rappelle que « qu'un individu peut très bien occuper durablement des positions instables tout en ayant acquis une expérience suffisante et donc terminer (sic) sa période d'insertion ». On renvoie ainsi davantage à la notion d'expérience acquise permettant de trouver une position plutôt favorable dans un système d'emploi alors instable travail»

Bien que la dimension subjective invite les individus à définir eux-mêmes leur propre insertion professionnelle, l'idée d'emploi définitif ou d'attente, d'autonomie financière, de capacité à apprécier le futur et de stabilisation dans le marché de l'emploi sont des repères supplémentaires permettant d'identifier le moment où l'insertion professionnelle semble réussie pour de jeunes diplômés en quête d'emploi.

Le passage de l'état initial à l'état final démontre le caractère processuel de l'insertion professionnelle. Vincens (1997) propose d'observer les caractéristiques présentes à l'état initial de l'insertion chez l'individu et celles qui disparaissent une fois l'insertion « complétée ». Le processus peut prendre diverses mesures de temps (instantané, court terme, long terme, etc.) qui impliquent un état intermédiaire aux états initiaux et finaux. Cet état intermédiaire possède ses propres caractéristiques. Tout d'abord, ces caractéristiques permettent de décrire les activités de l'individu (1997). Ces activités « *sont inséparables de ses relations avec les autres acteurs ou agents économiques* » (Vincens., p.29). À ce sujet, on retrouve les acteurs du système productif, du système éducatif et des intermédiaires du marché du travail « *instances*

responsables des politiques de placement de la main d'œuvre, organismes de formation, organismes communautaires, associations » (Trottier, 2001, p.15).

Ensuite, ces caractéristiques se représentent par les transitions qui y sont vécues. Vincens (1997) définit la transition selon la perspective que défend Rose (1986) selon laquelle la transition professionnelle « *est un processus singulier au sens où existent des périodes relativement isolables de la vie au cours desquelles les individus changent progressivement de statut et d'occupation* » (Vincens., p.79). Aux fins d'analyse, le modèle de Vincens est adopté ici puisqu'il permet de mieux saisir l'insertion professionnelle de jeunes diplômés en quête d'emploi. Cependant, c'est un modèle où la notion d'insertion s'est constituée dans des économies où la salarisation et l'éducation initiale se développaient et où la très grande majorité des actifs parvenaient à stabiliser leur situation.

Vincens apporte une vision de l'insertion où le sens que lui donne l'individu prend une place importante dans son analyse, tout en considérant à la fois la façon dont les structures et les institutions la conçoivent. En ce sens, il est pertinent de connaître la façon dont les jeunes diplômés en difficulté d'insertion se positionnent dans leur insertion professionnelle afin de mieux cerner le sens qu'ils accordent à l'information qu'ils sont susceptibles de mobiliser dans leur processus.

Vincens (1981), précise qu'une juxtaposition de la notion d'insertion à celle de « projet de vie » s'avère être bénéfique pour une insertion future. Pour lui, Le projet de vie commence au cours du système éducatif par le choix de formation. La poursuite des études, les redoublements, l'abandon scolaire sont les premiers pas d'un parcours plus ou moins long vers l'emploi. Il se construit ensuite progressivement à travers les premières expériences professionnelles. Dans ce cadre, «la fin de la scolarité obligatoire, la date où le jeune a la possibilité de faire un choix dans son cursus scolaire, le moment où le projet de formation se transforme en projet professionnel, sont autant d'informations qui peuvent servir à comprendre le véritable début du processus d'insertion. Quant à la fin de la période d'insertion, on peut l'envisager comme étant la période où le projet de vie du jeune n'évolue plus. Ses attentes par rapport à son projet professionnel sont satisfaites. Ce qui ne signifie pas que le jeune renonce à

toute mobilité, mais plutôt que cette mobilité n'est pas la conséquence d'un calcul économique lié à son insertion professionnelle.

Cependant Vincens (1997) s'inspire de la typologie réalisée par Allard et Ouellette (1990) pour nous présenter les facteurs susceptibles d'influencer l'insertion socioprofessionnelle sous trois grandes dimensions : sociologique (les facteurs économiques, politiques, culturels, géographiques et démographiques), socio psychologique (les milieux familial, scolaire, et de travail, les amis et les médias) et psycho professionnelle (les facteurs liés à la construction de l'identité personnelle et professionnelle).

À l'intérieur de la dimension sociologique, le principal facteur influençant l'insertion socioprofessionnelle est la vitalité économique de la région d'appartenance, mesurée par la fréquence et la qualité des activités à caractère économique du milieu (Landry et al., 1990). La vitalité économique d'une région est elle-même influencée par plusieurs autres facteurs tels que la présence de ressources naturelles en demande, la présence d'institutions pouvant offrir des formations et d'entreprises permettant d'acquérir de l'expérience ainsi que des politiques gouvernementales favorisant la création d'entreprises. Sur le plan politique, le principal facteur d'influence est la réglementation des activités liées à l'emploi, telles les mesures légales associées au salaire et à l'assurance-emploi qui peuvent influencer grandement le degré de réussite de la démarche d'insertion d'une personne. Les facteurs culturels, eux, tiennent à la division du travail selon le sexe, à la remise en question des croyances liées à l'éducation et aux changements technologiques.

Les facteurs géographiques peuvent déterminer la quantité et la qualité des expériences sociales vécues par le jeune ainsi que sa mobilité géographique (Hotchkiss et Borow, 1984; 1990). De plus, ces facteurs peuvent limiter d'une part la perception qu'un individu a de la structure professionnelle d'un autre milieu que le sien et, d'autre part, ses aspirations face au travail. Les facteurs démographiques réfèrent à une proportion de plus en plus élevée de femmes sur le marché du travail, au taux de natalité (Langlois, 1985), à l'immigration et l'immigration ainsi qu'à l'espérance de vie. Ces facteurs ont une influence significative sur l'insertion socioprofessionnelle des jeunes.

En ce qui a trait à la dimension socio psychologique, un premier facteur susceptible d'influencer l'insertion socioprofessionnelle des jeunes est le milieu familial qui est le premier agent de socialisation (Bronfenbrenner, 1977; Guichard, 1993; Hotchkiss et Borow, 1984; 1990). Il déteindra sur la perception du travail, les aspirations professionnelles ainsi que sur les stratégies d'adaptation au milieu social développées par le jeune. Un second facteur tient au réseau d'amis qui influence également les aspirations éducationnelles et professionnelles. De plus, les membres de ce réseau sont souvent les premiers consultés au moment de la prise de décisions importantes (Bronfenbrenner, 1977).

Ainsi, la situation sociale des amis fréquentés peut avoir un effet sur le jeune en processus d'insertion (Sullivan, 1989). Le milieu scolaire, troisième facteur de la dimension socio psychologique, exerce son influence sur le développement d'attitudes et d'aspirations, positives ou négatives, envers les études et le travail. De plus, la qualité des interactions du jeune avec le personnel enseignant peut avoir un effet du point de vue de l'adoption des valeurs et des attitudes que les enseignants ou la direction véhiculent au sujet du travail. Les expériences vécues dans le milieu de travail peuvent développer chez le jeune des sentiments positifs d'efficacité personnelle (Bandura, 1986) ou, au contraire, une dévalorisation personnelle et impotence apprise (Vangelisti, 1988). Les médias agissent également sur l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. Les images de travailleurs présentées par les médias servent souvent de modèles auxquels les jeunes s'identifient. Ainsi, une image stéréotypée en ce qui a trait aux rôles sexuels traditionnels peut avoir un effet sur la façon d'agir de certains jeunes.

Le troisième élément de la dimension psycho professionnelle est la préparation à l'insertion qui comporte l'apprentissage de connaissances, d'attitudes et d'habiletés par l'intermédiaire des programmes favorisant les expériences de travail, l'acquisition d'habiletés de base et professionnelles, la création d'emplois ainsi que la préparation de curriculum vitae et d'entrevues. Ces activités peuvent faciliter l'insertion socioprofessionnelle par une meilleure connaissance des professions, une perception plus juste de la situation du marché du travail et des lieux de recherche d'emplois ainsi que par une connaissance des méthodes d'insertion professionnelle et du choix de la méthode selon la situation particulière de chacun.

Le dernier aspect de la dimension psycho professionnelle est la démarche d'insertion socioprofessionnelle qui se veut le parachèvement du processus d'insertion. À ce stade, lorsque le jeune fait face à des résultats négatifs dans le cadre de son insertion, il est en mesure de réévaluer ses apprentissages et d'en chercher d'autres afin d'atteindre ses objectifs ; Cette intégration réussie serait réalisable grâce à des conditions psychologiques favorables. À l'opposé, elle peut échouer en raison d'un environnement psychologique appauvri. Avoir un sentiment de confiance, envers soi-même et envers les autres, permet de reconnaître sa valeur personnelle et celle des autres. L'autonomie favorise à son tour une assurance, une indépendance et un contrôle dans sa capacité de faire des choix. Pour sa part, l'initiative développe le désir de réaliser des projets, d'accepter des défis et de se préparer pour des tâches ultérieures d'adulte. Le sentiment de l'industrie est celui qui stimule l'envie ;

Le sentiment d'identité permet une saine affirmation et acceptation de soi, forge une image individuelle positive et des capacités de prise de décisions éclairées. Enfin, le sentiment d'intimité favorise le développement d'amitiés authentiques ainsi que de relations significatives, stables et positives. L'identité professionnelle, second facteur de la dimension psycho professionnelle, correspond à trois stades du développement professionnel tel qu'établi par Havighurst (1964) : l'identification à un travailleur, l'acquisition des habitudes fondamentales de l'industrie, l'acquisition d'une identité comme travailleur dans la structure professionnelle. Le fait qu'un jeune puisse s'identifier à un travailleur durant son enfance a un effet sur sa conception du travail, ce qui peut faciliter son insertion socioprofessionnelle.

L'acquisition des habitudes fondamentales de l'industrie permet au jeune de développer le sens de l'organisation, la capacité de canaliser ses énergies dans la réalisation du travail et de faire passer dans certaines situations le travail avant le jeu. Enfin, le fait d'acquérir une identité comme travailleur dans la structure professionnelle permet au jeune de choisir un domaine professionnel, de s'y préparer et de faire l'expérience du travail. Le troisième élément de la dimension psycho professionnelle est la préparation à l'insertion qui comporte l'apprentissage de connaissances, d'attitudes et d'habiletés par l'intermédiaire des programmes favorisant les expériences de travail, l'acquisition d'habiletés de base et professionnelles, la création d'emplois ainsi que la préparation de curriculum vitae et d'entrevues.

Ces activités peuvent faciliter l'insertion socioprofessionnelle par une meilleure connaissance des professions, une perception plus juste de la situation du marché du travail et des lieux de recherche d'emplois ainsi que par une connaissance des méthodes d'insertion professionnelle et du choix de la méthode selon la situation particulière de chacun. Enfin le dernier aspect de la dimension psycho professionnelle est la démarche d'insertion socioprofessionnelle qui se veut le parachèvement du processus d'insertion. À ce stade, lorsque le jeune fait face à des résultats négatifs dans le cadre de son insertion, il est en mesure de réévaluer ses apprentissages et d'en chercher d'autres afin d'atteindre ses objectifs.

2.4.3. Constats théoriques

Au regard de l'analyse qui précède, il ressort que les modalités d'orientation se définissent comme étant des dispositifs d'aide permettant aux jeunes de mieux s'orienter en vue de leur insertion professionnelle réussie. La première modalité, liée à l'émergence des champs d'intérêts professionnels, montre qu'une personne s'intéresse réellement à tel ou tel champ professionnel en fonction de ses compétences, de ses croyances en son efficacité personnelle dans ce domaine et de ses attentes par rapport aux résultats. Le modèle des intérêts explique comment le fait d'être exposé à certaines activités au cours de la vie influencera le développement des intérêts des individus. En effet, le spécialiste en orientation en tant que guide dans le processus d'orientation a un rôle primordial à jouer dans le contexte scolaire. Le spécialiste en orientation en ce qui concerne les intérêts professionnels ont donc un rôle primordial à exercer dans cette démarche. Cet élément qui s'intègre dans les activités pédagogiques qui sont en interaction avec le monde du travail permettra à l'apprenant de se connaître, de découvrir son milieu, de faire des choix. Il doit amener le jeune à s'informer sur les nombreuses professions parce que celles-ci changent continuellement.

La deuxième modalité qui est relative au processus du choix de carrière prend en compte toute sa complexité. Ici, il est important de commencer par mettre en évidence le fait que

« *Choisir une voie professionnelle n'est pas un acte singulier ou un acte de type statistique* » (Lent, 2008, p.6). Au contraire, Lent met bien en évidence l'idée qu'un choix professionnel

n'est jamais posé une fois pour toute mais qu'« *il reste sujet à de futurs remaniements parce que les individus et leurs environnements évoluent* » (Lent, 2008, p.6). Aussi, à travers le processus de choix professionnel, le spécialiste en orientation doit collaborer avec l'école, l'organisation d'activités d'information et d'orientation scolaires et professionnelles diverses comme des visites dans les milieux de travail, des conférences en classe, des entrevues, des observations, des stages etc. Le spécialiste en orientation pour rendre le contexte scolaire plus motivant, il doit développer chez les étudiants des attitudes, des habitudes et des valeurs de travail nécessaires pour une formation de base solide, mais aussi pour la réussite de leur carrière professionnelle.

La troisième modalité relative au processus du niveau de réussite professionnelle n'explique pas uniquement, comme on l'a vu jusqu'ici, l'émergence des intérêts et les choix de carrière, mais s'intéresse aussi aux facteurs qui influencent le niveau de succès et de persévérance d'une personne dans les choix qu'elle entreprend. La TSCOSP, comme le montre Lent, considère : « *que le niveau de réussite atteint au cours des études ou de la vie professionnelle met en jeu les interactions qui s'exercent entre les capacités de la personne, les sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et les niveaux de buts fixés* » (Lent, 2008, p.8).

En effet, (Brown & Lent, 2006, p.68) expliquent que « *pour que les gens s'intéressent à des activités pour lesquelles ils sont doués, leur environnement doit les exposer aux types d'expériences directes, vicariantes et persuasives qui peuvent entraîner des croyances solides en l'auto-efficacité* ». Il est important de préciser que « *ce processus de base se répète sans arrêt avant l'entrée dans un parcours professionnel* » (Lent 2008, p.4). Toutefois, Lent, (2008, p.9) souligne qu'il est important d'« *insister sur le fait que l'on considère que les sentiments d'efficacité personnelle complètent la capacité objectivement évaluée mais qu'ils ne peuvent pas s'y substituer* ».

Pour développer le modèle du choix de carrière de manière suffisamment pertinente et prendre en compte toute sa complexité, il est important de commencer par mettre en évidence le fait que « *choisir une voie professionnelle n'est pas un acte singulier ou un acte de type statistique* » (Lent, 2008, p.6). Au contraire, Lent (2008, p.8) met bien en évidence l'idée

qu'un choix professionnel n'est jamais posé une fois pour toute mais qu'« *il reste [...] sujet à de futurs remaniements parce que les individus et leurs environnements évoluent* » (Lent, 2008, p.6). Ainsi, plutôt que de concevoir le choix professionnel comme un phénomène figé, il s'agit de le comprendre comme « *un processus continu, soumis à une multiplicité d'influences, au cours duquel les occasions de choix sont nombreuses* ». De plus, il est nécessaire d'avoir à l'esprit le fait que les personnes ne choisissent pas leur profession de manière unilatérale ; les environnements choisissent aussi les personnes.

En pratique, les choix ne sont pas toujours aussi linéaires. Les gens rencontrent parfois des contraintes qui les empêchent de suivre seulement leurs intérêts. Comme le fait remarquer Lent (2008, p.8) : « *Les intérêts professionnels ont une probabilité plus grande de devenir des buts (et les buts ont une probabilité plus grande d'être atteints) quand les personnes rencontrent, à l'égard de leurs projets professionnels, de forts soutiens environnementaux et des obstacles surmontables* ». A l'inverse : « *l'absence de soutien et/ou de conditions hostiles peuvent empêcher le processus de transformation des intérêts en buts et des buts en actions* » (Lent, 2008, p.8). Lent (2008, p.7) ajoute qu'« *il est important de souligner que les sentiments d'efficacité et les attentes de résultats peuvent influencer directement sur les choix de buts et d'actions des personnes, et cela en plus et au-delà de l'influence exercée par les intérêts* ». Avec Lent, l'individu est acteur de sa propre insertion professionnelle. Toutefois Lent n'explique pas le comment du sentiment d'efficacité personnelle (ce sentiment est -il inné ou acquis ?).

Dans le domaine socio affectif nous pouvons citer : la mobilisation, le maintien de l'intérêt et de la motivation de l'élève dans le champ de la tâche ainsi que le but à atteindre. La question de recherche à laquelle veut répondre cette étude est la suivante : comment les facteurs inhérents aux modalités d'orientation influencent-ils la capacité d'insertion professionnelle des jeunes diplômés sur le marché de l'emploi ?

Selon pelletier (2004) et Webb (2006), l'orientation serait plus efficace quand elle délivre une information variée relative aux parcours envisageables, un accompagnement des élèves basé sur les situations concrètes, une préparation à la prise de décision. Une conception intégrée de l'information et de l'orientation scolaire et professionnelle dans la formation des

élèves contribue à la mobilisation de leurs compétences disciplinaires et transversales ainsi qu'à celles relatives à leur développement de carrière.

Les concepts centraux des théories de l'orientation scolaire et professionnelle du 21^e siècle doivent être reformulés afin de les adapter à l'économie postmoderne. Les approches actuelles sont insuffisantes. En premier lieu, elles se fondent sur le présupposé de la stabilité, d'une part, des caractéristiques personnelles et, d'autre part, des emplois dans des organisations bien structurées. En deuxième lieu, elles conçoivent les parcours professionnels comme une succession invariable d'étapes. Pour prédire l'adaptation des personnes à leur environnement professionnel, elles mettent en œuvre des concepts qui présupposent une stabilité relativement importante des environnements et des conduites individuelles (par exemple ceux d'identité professionnelle, de planification de carrière, de son développement et de ses étapes).

Les théories et techniques actuelles de l'orientation sont en crise car leur postulat central de prévisibilité se fondant sur les notions de stabilité et d'étapes des parcours professionnels paraît non seulement discutable, mais surtout comme ayant perdu de sa pertinence.

En effet, les conduites humaines ne sont pas seulement fonction de la personne, mais aussi de l'environnement. Alors quel que soit le degré de stabilité des caractéristiques individuelles, l'environnement change rapidement. Pelletier (2004), à partir de ses travaux sur l'approche orientante postule que l'orientation devrait tenir compte du vécu de l'apprenant voire s'étendre sur tous les domaines de sa personne. L'idée principale de cette vision, est que l'orientation se construit tout au long du parcours scolaires et universitaire de l'apprenant, via des opportunités et des approches diverses. « *Tout au long de la vie* », ceci dit l'orientation est infusée tôt dans le parcours de l'enfant pas directement par une rencontre de la réalité du travail et des métiers, mais plutôt par un accompagnement dans le processus de découverte de son identité et la révélation progressive de ses affinités et aptitudes. L'esprit de cette approche, c'est donc aussi qu'il n'y a pas qu'un chemin pour construire un parcours d'orientation, mais que c'est une démarche continue, permanente et multiple. L'orientation ici devient l'affaire de tous.

L'analyse de ces approches théoriques actuelles permet de comprendre que l'individu est au cœur du processus d'orientation voir de son insertion professionnelle quel que soit le contexte dans lequel il se trouve ; contexte dans lequel l'individu se sert des modèles préexistant pour mieux épanouir dans ces études en vue d'une insertion professionnelle réussie. S'il est vrai que pour ces approches (Bandura, lent, & Saviskas), la motivation est le moteur principal pour tout processus d'orientation scolaire, on constate que ces auteurs n'évoquent pas la dimension du compromis auquel peut faire face le jeune diplômé dans son processus insertion.

*MODALITES D'ORIENTATION ET INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES DIPLÔMES SUR LE
MARCHÉ DU TRAVAIL*

Hypothèse Générale	Hypothèse de recherché	Variables	Indicateurs	Modalités
Les facteurs associés aux modalités d'orientation influencent la capacité d'insertion professionnelle des jeunes diplômés sur le marché de l'emploi.	HR1 : L'intérêt professionnel influence l'insertion des jeunes diplômés sur le marché de l'emploi.	Processus d'intérêt professionnel	<p>Efficacité personnelle</p> <p>- Connaissance de soi</p> <p>-Compétence professionnelle</p> <p>-Réajustement de la formation Être patient au cours de sa recherche d'emploi</p>	<p>-Pas du tout d'accord</p> <p>-Très peu d'accord</p> <p>-Un peu d'accord</p> <p>-Assez d'accord</p> <p>-Assez d'accord</p> <p>-Tout à fait d'accord</p>

*MODALITES D'ORIENTATION ET INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES DIPLÔMES SUR LE
MARCHE DU TRAVAIL*

--	--	--	--	--

Tableau 1 : synoptique des hypothèses, variables, indicateurs et modalités

*MODALITES D'ORIENTATION ET INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES DIPLÔMES SUR LE
MARCHÉ DU TRAVAIL*

	<p>HR2 : Le Processus choix professionnel influence l'insertion des jeunes diplômés sur le marché de l'emploi.</p>	<p>Processus Choix professionnel</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Processus stable -Capacité à faire un choix -Capacité suffisante pour prendre des décisions Atteintes des buts 	<ul style="list-style-type: none"> -Pas du tout d'accord -Très peu d'accord -Un peu d'accord -Assez d'accord -Assez d'accord -Tout à fait d'accord
--	---	--------------------------------------	--	--

*MODALITES D'ORIENTATION ET INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES DIPLÔMES SUR LE
MARCHE DU TRAVAIL*

	<p>HR3 : L'autodétermination à la réussite influence l'insertion professionnelle des jeunes diplômés sur le marché du travail.</p>	<p>L'autodétermination de à sa réussite</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Motivation -Mobilisation des ressources pour réaliser mes objectifs professionnels -construction d'un projet professionnel 	<ul style="list-style-type: none"> -Pas du tout d'accord -Très peu d'accord -Un peu d'accord -Assez d'accord -Assez d'accord -Tout à fait d'accord
--	---	---	---	--

**2^{ème} PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE DE
L'ETUDE**

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Le présent chapitre traite de la méthodologie. D'après Mucchielli cité par (Fernandez & Catteeuw, 2001), la méthodologie est la réflexion préalable sur la méthode qu'il convient de mettre au point pour conduire une recherche. Ainsi, nous traitons successivement de la présentation et de la justification du site de l'étude, des participants, de la méthode de recherche, de la technique de collecte de données, de l'instrument de collecte de données et de la technique d'analyse des résultats. Néanmoins, avant de présenter cette démarche méthodologique, nous allons d'abord rappeler très brièvement le problème que veut résoudre cette étude.

3.1. PRECISION ET FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

L'analyse théorique a permis s'apercevoir que l'insertion professionnelle du jeune diplômé dépend de la capacité des personnes à diriger leur propre parcours d'insertion professionnelle, en l'occurrence leur recherche d'emploi, tout en reconnaissant aussi l'importance des nombreuses influences personnelles et environnementales (par exemple les obstacles et les soutiens liés aux dispositifs, au réseau, à la culture...) qui contribuent à renforcer, à affaiblir ou, dans certains cas, à annihiler l'agentivité personnelle ou la capacité à se diriger (Lent, 2008). L'apprenant doit être capable de se sentir en mesure de construire et d'agir sur son propre devenir. Pour lui, l'action de l'orientation à travers le développement du pouvoir d'agir peut susciter chez le jeune en difficulté une vision plus réaliste dans le processus de son projet d'insertion et développer une capacité à saisir les opportunités que lui offre son environnement.

Au regard du développement qui précède, il va sans dire que la TSCOSP rend compte du développement des sentiments d'efficacité personnelle dans un contexte de quasi perfection du marché du travail. Cette perfection se traduit par un environnement certain, caractérisé par son haut niveau de formalisation. Dans ce contexte, la relation à l'emploi du diplômé issu du système éducatif est généralement formelle. Les différentes professions sont répertoriées, les qualifications et compétences requises pour les exercer sont clairement définies, les formations permettant de les acquérir ou de les développer sont organisées et assurées par le système éducatif. Dans ce contexte, les profils de carrières sont systématiquement élaborés. Le système éducatif, qui est formel par définition, destine les diplômés à une relation tout aussi formelle à l'emploi. D'où le sentiment de Filion (1999), cité par Pelletier (2007, p. 38), qui pense que

« L'étudiant passe des années, du primaire à l'université, dans une relation de quasi-passivité par rapport à l'apprentissage. Ainsi, il évolue dans un système où les cadres de référence ont été si bien établis qu'il éprouve beaucoup d'anxiété dès qu'il se retrouve dans un système où tout n'est pas déjà clairement défini. »

Pour lui s'insérer de manière autonome dans le monde professionnel nécessite de tenir compte d'un ensemble de paramètres dans le processus d'orientation tels que le processus d'intérêt professionnel qui revoit à l'individu qui s'intéresse réellement à tel ou tel champ professionnel en fonction de ses compétences, de ses croyances en son efficacité personnelle dans ce domaine et de ses attentes par rapport aux résultats. Deuxièmement du processus du choix professionnel qui renvoie à la possibilité pour l'individu de faire un choix singulier. Enfin du paramétré relatif au facteur de réussite, donc le sep est le moteur principal pour tout processus d'orientation scolaire.

L'analyse du marché de l'emploi aujourd'hui présente l'existence d'un certain nombre de facteurs freinant l'insertion professionnelle des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur. On peut entrer autres cités : la difficulté des économies à se diversifier et à créer de l'emploi, la coupure entre la formation et le marché de l'emploi, l'économiques, la qualité de l'éducation jugée encore trop médiocre par les employeurs parce que donnant droit à des qualifications inadaptées. La difficulté des jeunes diplômés sur le marché de l'emploi à faire des compromis.

Ce dernier facteur peut se comprendre comme un problème inhérent non seulement au choix des filières, mais aussi, à la qualité de l'accompagnement et donc de l'orientation.

C'est dans ce sens qu'on constate que les récentes évolutions du marché du travail local qui viennent d'être décrites s'accompagnent d'une hausse du chômage. L'augmentation des demandeurs d'emploi en fin de mois (DSCE) dans l'agglomération camerounaise est continue entre 1985 et 1989. Elle s'infléchit entre 1989 et 1990 pour connaître ensuite une accélération brutale. 1990 marque une rupture avec la situation antérieure puisque le nombre de (DSCE) augmente de 12 000 en trois ans. De plus, celui des demandeurs inscrits depuis plus d'un an enregistre, entre 1992 et 1993, une augmentation équivalente à celle de 1990 à 1992. Le poids de cette catégorie par rapport à l'ensemble du DSCE passe ainsi de 30,8% en 1990 à 35,85% en 1993. Le problème du chômage s'est donc nettement aggravé depuis 1990 et le chômage de longue durée pénalise surtout les actifs peu qualifiés. Pour s'en convaincre, il suffit de parcourir les statistiques des Nations Unies qui montrent qu'en 2002, 74 millions de jeunes étaient au chômage ou à la recherche d'emploi. De plus, le chômage des jeunes constitue deux à trois fois la moyenne des chômeurs.

Les travaux d'Okene (2013), partant des systèmes d'orientation africain viennent d'avantage confirmé les problèmes auxquels font face les jeunes sur le marché de l'emploi en Afrique et auxquels ils n'arrivent toujours pas à faire face. Ces problèmes sont d'ordre personnel, social, académique et professionnel. Il affirme :

Dans leurs études, les jeunes africains se heurtent aux problèmes de sous information, l'absence d'initiation à l'employabilité sont les problèmes professionnels auxquels les jeunes font face. Ils font montre d'une méconnaissance notoire de leur environnement socio-économique, des réalités du monde du travail, ou des niches d'emploi...ils ont par conséquent, des représentations professionnelles ronronnées (Okene, 2013, p.60).

Autrement dit, les jeunes diplômés faces au marché de l'emploi, se trouvent dans des conditions complexes, faisant face aux emplois qui présente trop peu de garantie d'obtenir dans un avenir très proche un revenu acceptable, ils sont obligés de changer leur aspiration du départ,

pour pouvoir occuper des emplois. Cette réflexion suscite par conséquent plusieurs questions auxquelles nous tenterons de répondre en menant cette recherche.

3.2. DEFINITION OPERATOIRE DES VARIABLES

Cette recherche a été menée grâce à deux types de variable : une variable indépendante et une variable dépendante. Selon Nana (2016), ces variables sont des éléments dont la valeur peut changer et prendre différentes formes quand on passe d'une observation à une autre. Dans le cadre de cette étude, les variables ont été formulées en s'appuyant sur la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle Lent (2008) et la théorie de l'insertion professionnelle de Vincens (1977).

3.2.2.1 Variable indépendante : les modalités d'orientation.

Modalité 1 : processus d'intérêt professionnel

Indicateur 1 : efficacité personnel

Indices :

- Capacité à auto dirigé,
- Capacité à se connaître,
- Caractère enclin de la confiance en soi.

Indicateur 2 : compétence professionnelle

Indices :

- Capacité à être compétent,
- Motivation,
- Efforts suffisants,
- Le fait de pouvoir faire montre de ses aptitudes.

Indicateur 3 : Anticipation sur l'incertitude

Modalité 2 : processus du choix professionnel

Indicateur 1 : processus stable Indices :

- capacité à faire un choix,
- capacité à maîtriser son environnement scolaire et professionnel

Indicateur 2 : Atteintes des buts

Indices :

- capacité à avoir un projet professionnel,
- capacité à mettre sur pieds une stratégie et à y arriver malgré tout.

Indicateur 3 : expériences postérieurs

Modalité 3 : Processus d'autodétermination à la réussite

Indicateur 1 : Motivation

Indices :

- capacité à trouver un intérêt dans une activité ou une tâche,
- Capacité à être motivé, planification,

Indicateur 2 : Mobilisation des ressources pour réaliser mes objectifs professionnels

Indices

- Atteinte d'objectif,
 - dévouement,
 - don de soi à une tâche ou à quelque chose.

3.2.2.2. La variable dépendante : capacité d'insertion professionnelle

Modalité 1 : accès à l'emploi

Indicateur 1 : formation,

Indices :

- lien entre les notions reçues et le marché du travail.
- Capacité à acquérir des connaissances bénéfiques pour son insertion

Indicateur 2 : engagement

Indices :

- Détermination du chercheur dans son travail
- Travaillé avec ardeur et rigueur

Indicateur 3 : conservation de l'emploi

Indices :

- capacité à garder un poste
- Capacité d'adaptabilité
Position stable ;
- Capacité pour l'individu à se mouvoir sur le marché de l'emploi

3.2.2.2. Hypothèses de recherche.

L'opérationnalisation de l'hypothèse générale nous a permis de construire les hypothèses de recherche. Partant du postulat que l'hypothèse de recherche est une supposition qui est avancée pour guider une investigation, sa formulation évoque les éléments mesurables et manipulables dans l'expérimentation. Les hypothèses de recherche permettront de mener à bien cette recherche puisqu'elles sont plus concrètes que l'hypothèse générale et sont des propositions de réponses aux aspects particuliers de l'hypothèse générale sous une forme facilement mesurable, avancée pour guider cette investigation. Elles constituent une opérationnalisation de l'hypothèse générale. Ainsi avons-nous formulé trois hypothèses opérationnelles qui sont :

HR 1 : les facteurs inhérents à l'intérêt professionnel influencent la capacité d'insertion des jeunes diplômés sur le marché de l'emploi.

HR 2 : les facteurs inhérents au choix professionnel influencent la capacité d'insertion des jeunes diplômés sur le marché de l'emploi.

HR3 : les facteurs inhérents à l'autodétermination influencent la capacité d'insertion professionnelle des jeunes diplômés sur le marché du travail.

3.3. LE TYPE DE RECHERCHE

Cette étude est de type explicatif corrélationnelle et implique la nécessité de faire des tests d'hypothèses. Ceux-ci permettront en exergue dans le but de savoir si l'on observe ou non un lien linéaire entre la variable Indépendante et la variable Dépendante afin de trouver le sens de la relation et la force du lien qui unit celles-ci. Le coefficient de corrélation de Pearson noté r permettra d'établir ce degré de liaison au travers des tests bilatéraux.

Le choix d'une méthodologie mixte s'appuie sur le désir de répondre aux besoins soulevés par des chercheurs en éducation, qui soulignent la nécessité d'acquérir une compréhension plus nuancée des liens entre les préférences des élèves pour certaines activités pédagogiques (Juuti & al., 2010). Selon Johnson et Christensen (2014), dans certaines circonstances, la méthode mixte rend possible une meilleure compréhension du problème de recherche, entre autres à travers la complémentarité et l'expansion des résultats. La combinaison des méthodes de collecte et d'analyse de données quantitatives et qualitatives permet de tirer profit des forces de ces dernières et des paradigmes de recherche qui les sous-tendent, soit les paradigmes post positiviste et interprétatif. Ainsi, la méthode quantitative se révèle efficace pour déterminer des statistiques entre certaines variables et fournir une compréhension objective d'un problème de recherche, généralisable à une population donnée. En effet, les méthodes mixtes demandent généralement plus de temps que l'utilisation d'une seule des deux méthodes. Toutefois, en étendant la collecte et l'analyse de données sur une plus longue période, celles-ci peuvent alors être menées de manière réaliste par une seule personne (Creswell, 2014).

3.5. SITE DE L'ETUDE

La recherche s'est déroulée dans trois départements de la faculté des arts lettres et sciences humaines de l'Université de Yaoundé I. Il s'agit du département de Tourisme et Hôtellerie et le département d'archéologie. Ils sont créés par décret N°00354/MINESUP. Les effectifs dans ces Département varient de 10 à 60 étudiants. Les trois départements regorgent chacune trois sphères. Nous les présenterons plus bas.

Tous ces départements appartiennent à l'Université de Yaoundé I se situant dans l'arrondissement de Yaoundé III départements du Mfoundi, région du centre. Dès lors il sera respectivement question de justifier le choix de ce site et de le présenter.

3.5.1. Département d'archéologie

Le département d'arts plastiques et archéologie est situé au sein de l'université de Yaoundé I face à l'amphi 3, et collé à la bibliothèque centrale. Il a été créé en 1993 lors de la réforme universitaire. Le premier chef de département fut le Professeur Joseph Marie Essomba. Le département est actuellement dirigé par le Pr. Mbida. Ce département est constitué de 3 filières : archéologie et gestion du patrimoine (AGP), Art Plastique et Histoire (APH) de l'Art ; Art de spectacle (ASC).

Pour ce qui est de la filière AGP offre une formation professionnelle. Elle compte deux spécialisations en master que sont : L'ingénierie archéologique et ingénierie culturelle. L'objectif de cette filière a pour objectif de former les étudiants en archéologie et gestion du patrimoine culturel dans le but de les rendre autonomes demain. Les effectifs varient entre 10-40 étudiants.

La filière art plastique et histoire de l'art (APH) : la formation ici également est professionnelle. Notons que les licences de ce département sont professionnelles. L'effectif varie de 10 à 50 étudiants. On forme les étudiants suivant deux spécialités ; soit en art plastique, dont l'objectif visé est de donner les bases de création aux étudiants dans tous les domaines des arts plastiques : peinture, sculpture, le dessin, le graphisme a la création de mode...avec pour finalité la finalité que l'étudiant puisse s'installer à son propre compte. Le

second objectif spécifique vise la mise en place pour l'apprenant d'une méthodologie de création propre susceptible de faire l'école. Exemple : le manuel pédagogique d'initiation en art plastique (apprendre à dessiner, à peindre).

En histoire de l'art qui a pour finalité de former les étudiants dans les domaines professionnels comme la critique d'art ; les techniques d'inventaire du patrimoine culturelle ; former dans l'expertise et l'authentification des œuvres d'arts originaux.

L'admission au cycle de Master est ouverte aux candidats titulaires d'une licence ou de tout autre diplôme reconnu équivalent. Elle est prononcée par une commission scientifique. Les critères de sélection prennent en compte la capacité d'encadrement et les ressources du département sollicité. Le cycle de Doctorat est sélectif. Il est ouvert aux candidats remplissant les conditions ci-après : être titulaire d'un master ou d'un diplôme équivalent, avoir un encadreur de thèse, être sélectionné par la commission scientifique.

3.5.2. Département de tourisme et hôtellerie

Le département de tourisme et hôtellerie de l'université de Yaoundé 1 a été créé par arrêté N°00354/MINESUP du 14 Novembre 2007, suite à la volonté de L'Etat du Cameroun de booster son industrie touristique. Au départ ce n'était qu'une filière logée au département d'histoire. Le Chef de département à cette époque-là était le Professeur Daniel Abwa en même temps Doyen de la Faculté des arts, lettres et sciences humaines. Aujourd'hui, le département de tourisme et hôtellerie qui a vu le jour en 2005, est logé au sein du campus de l'université de Yaoundé I, plus précisément à l'entrée principale de l'université. Il fait partie des filière professionnelle et facultaire qui constituent la faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaine de ladite université. Il est dirigé par le professeur Roger Bernard Onomo Etaba.

Le département vise essentiellement la formation des professionnels du tourisme et celle des Professionnels dans les métiers du tourisme. Elle permet aux apprenants d'asseoir un ensemble de compétences pratiques nécessaires dans le monde du travail. Le tout dans l'optique de la professionnalisation de ce secteur d'activité. Comme dans tous les départements, les programmes de formation obéissent au système LMD. A ce jour, il offre deux cycles de formation accessibles aux camerounais et étrangers de tout sexe. La formation

se fait essentiellement en alternance pendant deux semestres (12 mois) avec 50% de temps de formation en milieu universitaire et 50% de temps de formation en milieu professionnel (entreprises). Le département de tourisme et hôtellerie est ouvert à tout étudiant titulaire d'une licence en tourisme et Hôtellerie ; en sciences humaines, en droit et dans bien d'autres domaines.

La formation se déroule au sein du campus universitaire de Yaoundé I. D'une durée de (01) an pour le cycle de master, les étudiants sont tenus de prendre physiquement part aux cours pour acquérir l'essentiel des acquis incontournables pour l'opérationnalisation de leur formation. L'encadrement du mémoire est assuré, pour chaque étudiant, par un universitaire et un professionnel. La réalisation et la soutenance du mémoire s'étalent sur la durée de la formation.

3.5.3. Justification du choix du site d'étude

La population de cette étude est constituée des étudiants du cycle Master du département d'art plastique et du département de tourisme et hôtellerie, dans la mesure où ces départements accueillent les étudiants à la quête du savoir, voulant se définir en tant qu'individu pour se construire une identité professionnelle et sociale. Le choix de ces sites, est tout simplement lié au fait qu'ils remplissent les critères d'une orientation adéquate capable de faciliter l'insertion du jeune diplômé.

De même, le fort taux de chômage des jeunes et la précarité des emplois sont autant d'éléments qui invitent les étudiants à procéder à des choix judicieux (départements) qui tiennent compte des facteurs personnels, familiaux, économiques et politiques. Notre choix a été porté sur ces deux départements parce que notre étude porte sur « les Modalités d'orientation et capacité d'insertion professionnelle des jeunes diplômés sur le marché du travail ». Or, ces départements offrent bel et bien des formations professionnelles, soit une plus grande possibilité d'ouverture à l'emploi. Et puisque ces départements ont des visées professionnelles, ils s'avèrent être les lieux indiqués pour vérifier les faits observés.

Aussi, pour mettre au point une démarche d'accompagnement basée sur un profil répondant aux normes du marché du travail, il faut tenir compte du fait que les modalités

d'orientation au travers de la prise en compte des intérêts personnels, du choix professionnel et de l'autodétermination soient prises dans l'orientation et la formation des individus dans le but de les qualifier pour l'emploi. De même, il faut que le pouvoir d'agir de la personne et les structures sociales soit transformé en questionnements scientifiques. Ces nouvelles questions doivent s'appuyer sur les connaissances déjà élaborées. Car les problèmes d'orientation contemporains, relatifs à la manière dont les individus construisent leur vie, conduisent à une question de recherche différente de celles précédemment formulées sur l'appariement et le développement (Guichard, 2005). Pour la plupart, ce sont des jeunes qui après avoir fini la formation, ne disposent pas d'outils nécessaires pour faire face au marché de l'emploi. Cette population de l'étude nous intéresse à plus d'un niveau, parce que son mode de raisonnement, les facteurs d'intégration, de motivation et de construction sociale chez ces sujets interpellent un regard extérieur qui pourrait d'un œil objectif observer avec un bistouri le problème posé et en apporter des pistes de solutions.

3.6. POPULATION DE L'ETUDE

Cette recherche s'est adressée à un groupe de personnes spécifique : les étudiants du département d'art plastique et du département de tourisme et hôtellerie.

L'objectif de cette étude est d'examiner la mise en œuvre des modalités d'orientation sur l'insertion de ces jeunes diplômés. Ces départements à connotation professionnelle que visent l'insertion professionnelle des étudiants ou alors l'auto emploi. Face aux difficultés d'insertion professionnelle dont rencontrent les jeunes à la fin de leur cursus scolaire, plusieurs étudiants décident de s'inscrire dans ces départements dits professionnels dans le but d'avoir une lueur d'espoir pour le futur.

3.6.1. Justification de la population d'étude

La population de cette étude est constituée des étudiants du cycle Master du département d'art plastique et le département de tourisme et hôtellerie. Dans la mesure où ces départements accueillent tous individus de sexe confondu étant à la quête du savoir pour se définir en tant qu'individu et pour se construire une identité professionnelle et sociale. Le

choix de ces sites, est tout simplement lié au fait qu'ils remplissent les critères d'une orientation adéquate capable de faciliter l'insertion du jeune diplômé.

Les estimations de la taille de l'insertion professionnelle des jeunes diplômés en quête d'emploi ont pris une très grande ampleur. Les diplômés qui sont pour la plupart en quête d'emploi, sont considérés comme la composante qui a accrue le plus de chômage. Par conséquent, le taux officiel du chômage au Cameroun ne reflète pas le taux de sous-emplois estimé à 76% (DSCE). Parmi les facteurs qui ont contribué à l'expansion du chômage des jeunes voir de leur non insertion figure en bonne place la difficulté d'accès au marché officiel du travail. Les diverses modalités d'organisation de la production et de l'emploi sur le marché de l'emploi correspondent à différents groupes d'acteurs et de travailleurs. On compte trois grands groupes parmi les jeunes diplômés universitaires en quête d'emploi, à savoir ; les jeunes diplômés ayant une licence ; les jeunes diplômés ayant un master, et les jeunes diplômés docteurs qui n'ont pas été recrutés (BIT, 1999a, 1999b).

3.6.2. Critères de sélection

Selon Fonkeng et al. (2014) pour satisfaire une curiosité scientifique, il importe de faire recours aux personnes capables de fournir des réponses utiles pour la recherche. Ainsi, cette sélection de participants a été au préalable réfléchi pour aborder la mise en œuvre des modalités d'orientation qui peut être appliquée dans toutes les institutions scolaires et universitaires. Il s'agit donc de répondre à la réalité selon laquelle chaque individu doit avoir une bonne formation de base en vue de sa qualification et son insertion sur le marché de l'emploi, construire son propre savoir en fonction de ce qu'il pense être bon pour lui en temps opportun. La recherche avait donc besoin des cas qui correspondent au phénomène étudié d'où une sélection méticuleuse pour avoir toutes les informations nécessaires pour mener à bien notre recherche. Cette sélection à obéir à un certain nombre de critères.

Encore appelé « critère d'admissibilité », ces critères de sélection dans cette étude incluent une liste des caractéristiques importantes qui déterminent l'échantillon. Ici il a été pris en compte toute l'étendue des critères présents dans la population. Pour obtenir notre échantillon, nous avons appliqué les principes de l'exclusion et d'inclusion. Ces principes signifient respectivement que les sujets ne remplissant pas les caractéristiques de sélection

établies sont exclus de l'échantillon et que ceux remplissant les conditions ou critères sont retenus dans la sélection de l'échantillon. Ainsi, ces critères d'admissibilités sont :

- être étudiant régulièrement inscrit au département d'art Plastique ou au département de tourisme et hôtellerie ;
- être étudiant ayant au moins le niveau licence ou admis au cycle de Master;
- être étudiant en quête d'un emploi ;
- être étudiant ayant postulé à un emploi dans les douze derniers mois et n'ayant pas été retenu.

Tableau 2 : Population de l'étude

Filière	Effectifs	Pourcentage (%)
Art plastique	210	60,5
Tourisme	79	35,5
Hôtellerie	18	05
Total	307	100

Source : Enquête de terrain

L'observation du tableau 2 laisse voir que le pourcentage le plus élevé soit 60,5 est le pourcentage se référant au département d'archéologie. Ensuite, vient l'effectif du département de tourisme avec un pourcentage de 35,5. Enfin, le tableau révèle que le département d'hôtellerie vient en dernière position avec 05%.

3.7. TECHNIQUES D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON

Amin (2004) distingue les méthodes d'échantillonnage probabilistes et les méthodes d'échantillonnage non probabilistes.

Nous avons opté dans cette recherche pour deux méthodes d'échantillonnage non probabiliste : type d'échantillonnage où la probabilité qu'un élément d'une population soit choisi pour faire partie de l'échantillon n'est pas connue et qui ne permet pas d'estimer le degré de représentativité de l'échantillon ainsi constitué (Amin, 2004.)

3.7.1. L'échantillonnage par choix raisonnés.

Les critères de sélection des participants à l'étude que nous avons évoqués précédemment constituent aussi la première des techniques échantillonnales appliquées pour choisir les sujets de l'étude. Il s'agit d'une technique d'échantillonnage théorique. L'échantillon à choix raisonné est une technique qui repose sur le jugement du chercheur pour constituer un échantillon de sujets en fonction de leur caractère typique. La sélection des cas particuliers permet d'étudier des phénomènes rares ou inusités ; elle peut contribuer à une meilleure compréhension de ces phénomènes (Fortin, 1996, p.207).

Le choix de l'échantillonnage à choix raisonné dans cette étude relève du fait que nous nous sommes appuyé sur les critères bien définis pour choisir les différents départements concernés par la recherche. Au niveau des individus à interviewer, la population de notre étude se compose des étudiants en quête d'emploi, ayant déjà postulé et n'ayant pas été retenu. Notre technique d'échantillonnage est donc non probabiliste. Dans la mesure où l'échantillon n'a pas été constitué au hasard mais en fonction de caractéristiques précises en lien avec l'objet de notre recherche. Ce qui nous permis de procéder par choix raisonné.

3.7.3. Échantillon

L'échantillon est un sous ensemble, c'est-à-dire un petit nombre, d'individus appartenant à l'univers d'enquête. Ces individus sont choisis de telle sorte que l'on puisse valablement affirmer que les caractéristiques observées sur cette échantillon son également présentes, et dans les mêmes proportions, dans la population sur laquelle il a été prélevé. Dans cette section de notre travail, nous en avons, pour le choix de l'échantillon au sein de la grande population des étudiants du Cameroun, effectué un tirage aléatoire simple pour les participants au volet quantitatif de notre et avons procédé à l'échantillonnage par choix raisonné pour les participants au volet qualitatif.

Cette dernière approche consiste à choisir dans une population, une sous population à cause de leur correspondance entre leur caractéristique et le but du chercheur (Fortin, 1996, p.361).

Pour avoir des informations fiables et des résultats précis, nous avons enquêté auprès de 200 diplômés répartis dans deux départements de l'université de Yaoundé 1. Ainsi, l'échantillon de notre étude est constitué de la quasi-totalité des diplômés ayant au moins un master des départements de tourisme et département d'archéologie. Sa taille est de 200 diplômés dont 79 au département de tourisimes et hôtellerie et 103 au dans la filière Art plastique, et 18 dans d'autre filière. Un échantillon de deux cent (200) participants a été constitué ainsi qu'il suit :

Tableau 2 : Échantillon de l'étude

Filière	Échantillon	Représentativité de l'échantillon
Art pastique	103	52,66
Tourisme	79	29,43%
Autres	18	18,36%
Total	200	100%

Source : Enquête de terrain

Les données de ce tableau laissent voir que dans leur grande majorité, les sujets enquêtés appartiennent au département d'archéologie avec un pourcentage de 52,66.

3.7. Travaux du terrain et cadre opératoire

L'investigation sur le terrain est une étape fondamentale de la recherche en science de l'éducation. Les sciences éducatives, les sciences sociales recourent à différents types d'instruments pour le recueil des informations, en l'occurrence l'entretien et le questionnaire. Le choix et l'utilisation de chacun de ces instruments se fait en fonction de l'objet, des objectifs, du type d'étude ou du type de sujet à examiner. Le questionnaire construit à partir d'une échelle et l'entretien sont les principaux instruments (ou techniques) de recueil d'informations (Jakobi, 1993 ; Tsala Tsala, 2006). C'est ceux-ci qui ont retenu notre attention dans le cadre de cette étude. Le choix du questionnaire repose ici sur le fait que l'on veuille compiler, de manière à les comparer, des réponses à des questions que l'on va poser à un nombre conséquent d'individus. Il s'agit de notre principal outil de collecte des données.

Dans le souci de donner un sens au chiffre, le recueil d'un discours « de surface » ne suffit pas, il nous a semblé utile d'associer au questionnaire, un autre outil de collecte d'informations. De ce fait, nous avons recours à l'entretien, question d'obtenir des discours sur les difficultés d'insertion professionnelle dont souffrent plusieurs jeunes diplômés aujourd'hui. D'où la nécessité des entretiens. A en croire Roy (1990), chaque approche, quantitative et qualitative, a ses forces et ses faiblesses et c'est en les combinant que l'on parvient à avoir les résultats les plus satisfaisants et crédibles. C'est pourquoi nous avons jeté notre dévolu sur la triangulation méthodologique qui permet l'enrichissement de la lecture des données. Campbell et Fiske (1959) précise que la triangulation implique l'utilisation de deux méthodologies pour aborder le même aspect de la réalité. Dans ce cas, même s'il existe une indépendance dans l'application des méthodes, les résultats convergent. La triangulation méthodologique consiste à utiliser différentes méthodes et techniques pour étudier le même phénomène.

3.7.1. Le questionnaire

Le questionnaire a servi essentiellement à la collecte des données de la phase quantitative de l'enquête. Les études portant sur l'évaluation de l'auto-efficacité s'en servent

généralement, de même que celles portant sur l'évaluation ou l'auto-évaluation des qualités entrepreneuriales. D'après Quivy et Campenhoudt (1995), l'enquête par questionnaire est une série de question à poser à un ensemble de répondants, le plus représentatifs de l'univers de l'enquête (...) relative à leur situation sociale, professionnelle (...) ou encore sur tout autre point qui intéresse le chercheur.

3.7.1.1. Justification du choix du questionnaire comme instrument.

Le questionnaire est l'instrument de collecte des données par excellence en sciences sociales. A en croire Fortin (2005), le questionnaire a pour but de recueillir de l'information factuelle sur les événements ou des situations connus, sur des attitudes, des croyances, des connaissances, des impressions et des opinions. Il faut rappeler qu'il est l'instrument idoine lorsque la collecte des données est faite sur un nombre important d'individus et permet clairement les traitements statistiques. De l'avis de Eymard (2003), un questionnaire n'a pas pour but de renseigner sur ce que les gens font, mais plutôt sur ce qu'ils déclarent faire ou sur ce qu'ils pensent faire. Il offre une très grande souplesse en ce qui concerne la structure, la forme et les moyens de recueillir les informations. (Fortin & Gagnon, 2005, p.326). Son choix réside essentiellement dans le choix du type de données recherchées; il implique la connaissance préalable du monde de référence, soit qu'on ne le connaisse d'avance, soit qu'il n'y ait aucun doute sur le système interne de cohérence des informations ; sa construction exige un choix préalable des facteurs discriminants et suppose que l'on dispose d'attitudes étalonnables et échelonnables. Il convient à l'étude d'un grand nombre de personnes et ne pose pas le problème de représentativité.

3.7.1.2. Élaboration du questionnaire.

Dans cette étude, le questionnaire a été élaboré dans afin d'étudier la relation qui existe entre les modalités d'orientation et la capacité d'insertion professionnelle des jeunes diplômés. Le questionnaire ayant permis la collecte de nos données de cette recherche est composé d'une section introductive, des items relatifs à l'intérêt professionnel, au choix professionnel, à l'autodétermination à la réussite, et à l'insertion professionnelle.

Dans le paragraphe introductif, nous renseignons les participants sur la confidentialité de leurs réponses et le cadre juridique qui encadre les enquêtes au Cameroun. Nous avons fait usage de l'échelle de Likert à 6 niveaux. Le questionnaire de l'enquête définitive compte 39 items, des propositions visant à mesurer les différentes variables des deux facteurs évalués par l'étude. La collecte des données que nous avons effectuée s'est déroulée en deux phases. Rappelons que cette étude est basée sur la méthode mixte. Pour pouvoir effectuer nos travaux de recherche, nous avons utilisé un questionnaire avec l'échelle de Likert à 6 niveau et un guide entretien comme outil de collecte des données.

L'instrument de collecte des données utilisé dans la présente recherche est le questionnaire sur les diplômés de l'enseignement supérieur (conçu pour les besoins spécifiques de la recherche). Il est composé d'une échelle d'évaluation des modalités d'auto-orientation (Variable indépendante) et d'une échelle d'évaluation des capacités d'insertion professionnelle (Variable dépendante). La première échelle étant composée de 26 items (de l'item 1 à l'item 21), est constituée de trois sous-échelles à savoir : La sous-échelle d'intérêts professionnels (de l'item 1 à l'item 10), évaluant l'efficacité personnel du sujet, sa compétence professionnelle, sa capacité à anticiper sur les incertitudes et son environnement social ; La sous-échelle de choix professionnel (de l'item 11 à l'item 20), évaluant les processus stables du sujet, sa provenance, son atteinte des buts et ses expériences postérieures ; La sous-échelle d'auto-détermination à la réussite (de l'item 21 à l'item 26), évaluant l'engagement du sujet, son degré de fixation et d'atteinte des objectifs. La deuxième échelle étant composée de 13 items (de l'item 27 à l'item 39), est constituée de trois facettes à savoir : La sous-échelle d'accès à l'emploi (de l'item 27 à l'item 32), évaluant la formation, l'obtention d'un diplôme et l'entrée dans la vie active ; La sous échelle de conservation d'emploi (de l'item 33 à l'item 36), évaluant les capacités individuelles, les positions stables et l'expérience acquise du sujet ; La sous-échelle des processus d'insertion (de l'item 37 à l'item 39), évaluant l'intégration du sujet sur le marché du travail.

3.7.2. Le guide d'entretien

Il a été associé au questionnaire, un autre outil de collecte de données qui est l'entretien semi-directif. Le processus lié à la collecte des données a débuté par l'élaboration d'un guide

d'entretien défini comme un « ensemble organisé de fonctions d'opérateurs et d'indicateurs qui structurent l'activité d'écoute et d'intervention de l'interviewer » (Blanchet & Gotman, 1992, p. 61). Dans l'entretien semi-directif, le guide d'entretien est établi sous la forme de thèmes et d'indicateurs (sous-thèmes) qui devront être abordés par l'interviewer durant l'entretien, en fonction de la dynamique interlocutoire (Fernandez & Catteuw, 2001). Ce guide est à la disposition de l'enquêteur pour lui permettre de suivre la méthodologie définie, tout en observant un comportement adéquat lors de l'entretien. Toutefois, il convient de noter que l'ordre d'évocation des thèmes, de même que la formulation des questions peuvent varier au cours de l'entretien. L'entretien est un schéma qui « vise à traverser la construction du discours, la connaissance objectivant d'un problème, fut-il subjectif : c'est une opération de l'élaboration d'un savoir socialement communicable ».

Selon Aktouf (1997), l'entretien se définit comme un questionnement oral ou discussion avec un individu et qui porte sur un sujet prédéterminé dont on veut approfondir certains aspects à travers les réponses de la personne interviewée. Lorsqu'on cherche à comprendre la signification que les personnes attribuent à différents phénomènes, l'analyse qualitative semble tout indiquée. Dans la phase de collectes de données, le chercheur, dans un continuel va-et-vient entre la réflexion et l'action, est partie prenante de l'instrument de recueil de données. Le guide d'entrevue offre une formule ouverte, large, évolutive et souple qui permet une proximité entre les sujets concernés, condition nécessaire à l'émergence de cette quête de sens commune. Le guide d'entrevue favorise deux éléments : le caractère évolutif des données et le contact direct avec les participants. D'une part, le guide d'entrevue peut être construit et reconstruit au fil des entretiens. Il « témoigne d'autant mieux de la progression de l'analyse qu'il s'est modifié en cours de recherche » (Mucchielli, 1996, p. 185). D'autre part, comme l'écrit D'Aunais (1993, p.274), choisir le guide d'entrevue, c'est donner la priorité aux sujets plutôt qu'à leur conduite.

3.7.2.1. Importance du guide d'entretien.

L'entretien de recherche consiste à rencontrer les gens et à les amener à s'exprimer sur le thème de recherche choisi. Il s'agit de recueillir des témoignages et des opinions. Il est question d'obtenir des discours longs et approfondis sur un thème donné. Blanchet (1987) justifie que l'usage de l'entretien présuppose que l'objet thématique de la recherche est analysé à travers l'expérience et la perspective subjective qu'en ont certains individus. L'entretien, est « l'un des meilleurs moyens pour saisir le sens des acteurs donnent à leur conduites, la façon dont ils se représentent le monde et la façon dont ils vivent leur situations » comme le suggère Poupart (1997, p. 175). Toutefois, les entretiens sont très diversifiés quant à leur but et leurs pratiques. À cet effet on distingue trois niveaux de directivité de prime abord, nous avons l'entretien non directif ou libre, il s'agit d'un cadre non strict et l'interviewé à une grande liberté de parole.

Ensuite, l'entretien directif qui est un cadre strict offrant à l'enquête peu de liberté de parole. Enfin, on a l'entretien semi- directif, ici, on observe une liberté de parole dans un cadre relativement strict.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons fait usage de l'entretien semi - directif. Dans la mesure elle permet une exploration approfondie de l'objet de recherche, en ciblant les thèmes clés et en permettant une ouverture à d'autres thèmes que les participants souhaitent aborder (Svoie, 2003). Le guide d'entretien est défini comme un « ensemble organisé de fonctions d'opérateurs et d'indicateurs qui structurent l'activité d'écoute et d'intervention de l'interviewer » (Blanchet & Gotman, 1992, p. 61). Dans l'entretien semi-directif, le guide d'entretien est établi sous la forme de thèmes et d'indicateurs (sous-thèmes) qui devront être abordés par l'interviewer durant l'entretien, en fonction de la dynamique interlocutoire (Fernandez & Catteuw, 2001). Ce guide est à la disposition de l'enquêteur pour lui permettre de suivre la méthodologie définie, tout en observant un comportement adéquat lors de l'entretien. Toutefois, il convient de noter que l'ordre d'évocation des thèmes, de même que la formulation des questions peuvent varier au cours de l'entretien. L'entretien est un schéma qui « vise à traverser la construction du discours, la connaissance objectivant d'un problème, fut-il subjectif : c'est une opération de l'élaboration d'un savoir socialement communicable ».

Par ailleurs, cet instrument de collecte des données dans sa pratique s'avère très bénéfique car elle permet d'avoir beaucoup d'information en un laps de temps. Car, dans l'entretien semi directif, les échanges se faisaient en tête à tête avec les interviewés et ceci de manière individualisée et personnalisée. Donc 15 participantes pour en retenir les 05 qui ont réellement fourni la majorité des informations dont nous avons besoin. Donc dans la réalité méthodologique, l'entretien directif que nous avons effectué était utilisé avec beaucoup de précaution et de discrétion dans le but de mettre le participant en confiance et dans de bonne disposition.

Par ailleurs, ces instruments pourraient présenter des risques d'erreurs relevant du comportement de l'enquêteur et de l'enquêté. Pour cela, une préparation minutieuse et adéquate de la recherche, peut permettre d'éviter ces erreurs. Gueguen, (2007) parle du rôle déterminant des éléments tels que la formulation des items, la disponibilité de l'enquêteur et de l'enquêté, l'expérience et les aptitudes du chercheur.

3.7.2.2. Élaboration du guide.

Pour construire le guide d'entretien, nous sommes partis des théories sur l'orientation sociocognitive de l'orientation scolaire et professionnelle de Lent (2008), découlant de la théorie socio cognitive de Bandura. C'est à partir de ces différentes théories qu'ont été déduits les thèmes et sous-thèmes qui constituent ce guide d'entretien qui est constitué de quatre (4) thèmes et de quinze (16)

THÈME 1 : intérêt professionnel

Sous-thème 1 : efficacité personnelle

Sous thème 2 : compétence professionnelle

Sous thème 3 : Anticipation sur l'incertitude

Sous thème 4 : maîtrise de son environnement social

THÈME 2 : choix professionnel

Sous-thème 1 : processus stable

Sous thème 2 : persévérance

Sous thème3 : atteinte de buts

Sous-thème 4 : expérience postérieures

THEME 3 : Autodétermination à sa réussite professionnelle

Sous-thème 1 : engagement professionnel

Sous-thème 2 : fixation des objectifs

Sous-thème 3 : atteinte des objectifs fixés

Sous-thème 4 : mobiliser des ressources professionnelles

THEME 4 : insertion professionnelle

Sous-thème 1 : accès à l'emploi

Sous-thème 2 : créer des emplois

Sous thème 3 : engagement

Sous-thème 4 : conservation de l'emploi

3.7.2.3. Justification du choix de l'entretien

L'utilisation de l'entretien semi- directif nous permet de rentrer dans l'univers du sujet, donc aller au-delà des spéculations et des représentations. Il rend possible la liberté de parole, il permet au sujet de donner plus d'éclaircissement au chercheur. Il permet aussi, au sujet de donner son avis sur le problème posé par l'enquêteur, et de ce fait, apporter des éléments de précision dans la réévaluation du problème étudié (Gueguen, 2007).

3.8. PRE ENQUETE ET VALIDATION DES INSTRUMENTS

3.8.1. La pré enquête

Un questionnaire d'enquête doit être validé. Selon Fortin (2016), la validation est la capacité à mesurer le phénomène étudié c'est-à-dire l'adéquation qui existe entre les variables retenues. C'est en fait la qualité d'un instrument qui mesure réellement ce qu'il est censé

mesurer (Fortin, 1996). Cette phase consiste à éprouver les instruments choisis pour l'enquête, sur un échantillon réduit. Ceci dans la perspective d'en vérifier la facilité des questions et surtout la validité. Lorsqu'une première version du questionnaire est disponible, c'est-à-dire que la formulation de toutes les questions et l'ordre de celles-ci est fixé, même à un titre provisoire, il est impératif de s'assurer que le questionnaire est valide (Ghiglione & Matalon, 2004). Pour cela, une série de vérification empirique est nécessaire. Il s'agit donc d'essayer sur un échantillon réduit, l'instrument prévu pour l'enquête. (Grawitz, 2001) souligne l'importance de la pré-enquête lorsqu'elle sous-tend que la pré-enquête consiste à essayer sur un échantillon réduit un instrument d'enquête. Le pré-test (Pré-enquête) est en fait une étape préliminaire et préparatoire de l'instrument afin qu'il soit opérationnel, c'est-à-dire valide. Pour s'assurer que le questionnaire devrait être bien compris par les enquêtés, nous l'avons testé en l'administrant à 30 diplômés inscrits en master professionnel « genre et développement » fréquentant le département de sociologie de l'université de Yaoundé en Mars 2021.

L'Alpha de Cronbach a été utilisé pour tester la cohérence interne entre les items. Cette analyse de la cohérence interne est une condition nécessaire de l'homogénéité de l'échelle. Pour chacune des échelles et sous-échelles utilisées au cours de l'amorçage, un traitement statistique est fait dans le but de vérifier leur cohérence/consistance interne, leur fiabilité, ainsi que l'acceptabilité de leurs items auprès de l'échantillon de l'étude. Ainsi, l'on détermine dans le tableau qui suit, les alphas de Chronbach (α), les indices de fidélité ($r_{\text{test-re-test}}$) et les corrélations inter-items ($(\text{Cor}_{\text{inter-items}})$) des échelles et sous-échelles concernées. La finalité étant de légitimer l'outil de collecte des données utilisé dans cette recherche, à travers une analyse métrologique sur les données recueillies auprès des deux cents (200) participants. Les résultats obtenus après le calcul de l'Alpha de Cronbach pour chacune des deux échelles sont présentés dans les tableaux suivants :

Tableau 3

qualités métrologiques relatif à la variable indépendante 1 (intérêt professionnel)

Items	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Q1	,750

Q2	,763
Q3	,749
Q4	,736
Q5	,762
Q6	,764
Q70	,751
Q8	,762
Q9	,757
Q10	,733
Alpha de Cronbach global	.772

Le tableau 7 présente les scores de consistance interne de la dimension intérêt professionnel. Il y ressort cette dimension a une bonne consistance interne $\alpha = .772$. Cela veut dire que les items qui composent cette dimension sont cohérents et cette dimension a de bonnes qualités psychométriques.

Tableau 4

Qualités métrologiques relatif au processus du choix professionnel

Items	Alpha de Cronbach
Q11	,694
Q12	,691
V13	,678
Q14	,684
Q15	,684
Q16	,699
Q17	,708
Q18	,681
Q19	,696
Q20	,682

Alpha de Cronbach globale	,712
---------------------------	------

Ce tableau présente les scores de consistance interne de la dimension choix professionnel. Il y ressort que cette dimension a une bonne consistance interne $\alpha = .712$. Cela veut dire que les items qui composent cette dimension sont cohérents et cette dimension a de bonnes qualités psychométriques.

Tableau 5 : qualités métrologiques relatif au processus d'autodétermination à la réussite

Items	Alpha de Cronbach
Q21	,638
Q22	,641
Q23	,617
Q24	,648
Q25	,691
Q26	,656
Alpha de Cronbach	,689

Le tableau 9 présente les scores de consistance interne de la dimension autodétermination à la réussite. Il y ressort cette dimension a une bonne consistance interne $\alpha = .689$. Cela veut dire que les items qui composent cette dimension sont cohérents et cet sous échelle est fiable.

Tableau 6 : qualités métrologiques relatif à l'accès à l'emploi

Items	Alpha de Cronbach
Q27	,695
Q28	,620
Q29	,653
Q30	,656
Q31	,657

Q32	,602
Alpha de Cronbach	,689

Le tableau 10 présente les scores de consistance interne de la dimension intérêt professionnel. Il y ressort cette dimension a une bonne consistance interne $\alpha = .689$ Cela veut dire que les items que constituent cette dimension sont cohérentes et cette dimension a de bonnes qualités psychométriques.

Tableau 7 : qualités métrologiques relatif à niveau d'engagement

Items	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Q33	,737
Q34	,727
Q35	,710
Q36	,759
Alpha de Cronbach	,785

Le présent tableau se réfère aux scores de cohérence interne de la dimension intérêt professionnel. Il y ressort cette dimension a une bonne consistance interne $\alpha = .785$. Cela veut dire que les items qui composent cette dimension sont cohérents et cette dimension a de bonnes qualités psychométriques.

Tableau 8 : qualités métrologiques relatif à la conservation de l'emploi

Items	Alpha de Cronbach
Q37	,648
Q38	,653
Q39	,760

Alpha de Cronbach	,766
-------------------	------

Il ressort de ce tableau que les scores de consistance interne de la dimension intérêt professionnel. Il y ressort cette dimension a une bonne consistance interne $\alpha = .766$. Cela veut dire que les items qui composent cette dimension sont cohérents et cette dimension a de bonnes qualités psychométriques.

Tableau 9 :

qualités métrologiques relatif à la VD globale (l'insertion professionnelle)

Items	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
Q27	,833
Q28	,827
Q29	,843
Q30	,844
Q31	,836
Q32	,825
Q33	,823
Q34	,821
Q35	,824
Q36	,823
Q37	,821
Q38	,825
Q39	,833
Alpha de cronbach	,840

Ce tableau présente les scores de cohérence interne de la dimension intérêt professionnel. Il y ressort cette dimension a une bonne consistance interne $\alpha = .840$. Cela veut dire que les items qui composent cette dimension sont cohérents et cette dimension a de bonnes qualités psychométriques.

Concernant l'entretien, 5 sujets ont été choisis, dont 3 sont de sexe masculin et deux de sexe féminin, l'âge oscillant entre 22 et 35 ans. A l'issu de cette exercice, nous avons relevé une

légère difficulté : la formulation de certaines questions était quelque peu ambiguë. Cette première phase du terrain nous a amenés à corriger, à reformuler et à préciser le sens des questions qui posaient un problème de compréhension. Nous avons par la suite procédé à une seconde vérification auprès de 20 diplômés cette fois du département de sociologie du 1 au 7 mars. Ce second exercice nous a permis de constater que les problèmes relatifs à la compréhension du questionnaire ont été résolus. Le pré-test de notre instrument a permis d'assurer sa validité en le rendant ainsi opérationnel.

3.8.2. Le pré-test

Pour s'assurer que les questions seront bien comprises et que les réponses correspondent bien aux informations recherchées, Quivy et Campenhoudt (2006, p.166) ont précisé qu'« il est impératif de tester les questions. Car cette opération consiste à les soumettre à un petit nombre de sujets appartenant aux différentes catégories d'individus composant l'échantillon ». Conformément à cette prescription, la mise à l'épreuve du questionnaire de cette étude s'est faite les 11, 12 et 13 mars 2021, auprès de trente (30) jeunes diplômés du département d'archéologie.

À l'issue de ce pré-test, il a été relevé que les principales difficultés éprouvées par les participants étaient la compréhension des questions posées et la longueur dudit questionnaire. Ces problèmes ont été résolus en revoyant la formulation des items, en regroupant certains sous-items et en supprimant ceux des items qui se répétaient. Ce qui a fait passer le questionnaire pour jeunes diplômés de trente-neuf (39). Signalons tout de même que certains participants ont réclamé le sujet de recherche à l'introduction du questionnaire. Mais pour les besoins de discrétion et de contrôle des biais (de façade) liés au participant, la formulation de l'introduction est restée la même qu'au départ.

3.9. ADMINISTRATION DES INSTRUMENTS

3.9.1. Le questionnaire

Le mode d'administration des questionnaires retenu est l'« *administration directe* ». Ce mode consiste pour l'enquêteur, à remettre le questionnaire à main propre à l'enquêté et de lui fournir toutes les explications utiles, pour qu'ils le remplisse séance tenante Quivy et Campenhoudt

(2006). Cette phase a été sous tendue par des entretiens, dans le but de rendre l'exercice de passation dynamique. Les éclaircissements étaient alors apportés en cas de besoin. Il s'est agi ainsi d'une part d'éveiller l'intérêt de l'enquêté en lui indiquant l'objectif de l'enquête, ce qu'on attend de lui, d'autre part de le rassurer quant à l'anonymat de ses réponses et de leur utilisation exclusivement scientifique. Cependant, certains participants retournaient les questionnaires le même jour qu'ils les ont reçus, d'autres par contre donnaient rendez-vous. Ce qui a valu plusieurs aller et retours dans les différents départements. Aussi, la passation qui a débuté le 22 mars 2021, s'est achevée le 23 mars 2021. Le taux de retour se présente ainsi qu'il suit :

Tableau

u 10 :

Taux de récupération des questionnaires

Questionnaires	Questionnaires distribués	Questionnaires retournés	Taux de Participants retour
Étudiants d'Archéologie	125	103	42,56%
Étudiants de Tourisme	94	79	32,64%
Étudiants d'Hôtellerie	23	18	7,44%
Total	324	200	82,64%

Source : Enquête de terrain

D'après ce tableau, il apparaît que sur les 17,36% de questionnaires perdus, le plus grand nombre (soit 22) se trouve dans le département d'archéologie. Toutefois, le taux de retour total des questionnaires (82, 64%) est statistiquement suffisant.

3.9.2. Cadre des entretiens

Il faut noter que, la notion de cadre est une formation seconde apportée de l'extérieur. Elle est une représentation substitutive, prédéfinie (Guiose, 2007). Ce qui distingue fondamentalement le cadre de l'environnement est le fait que, le cadre se doit justement d'imposer des limites, des lignes à ne pas franchir. L'entretien se déroulait le lundi et le mercredi soir dans l'enceinte respectif du département de Art Plastique ensuite celui du département du Tourisme précisément dans une des salles de cours et ceci le plus souvent à la fin des cours durant la semaine. Nous avons estimé que le déroulement de l'entretien le mercredi soir, était le moment agréé et propice pour mener à bien nos échanges sans être interrompu pas les autres étudiants et enseignants qui souhaitaient occuper les salles pour effectuer leurs cours. C'était aussi un moment de détente et de relaxation favorable. Les entretiens duraient en moyenne 50 à 62 min.

Les entretiens semi-directifs se sont déroulés avec 05 individus des deux sexes, dont trois (03) au Département de Tourisme et deux (02) dans le Département d'Art Plastique tous étudiants de Master. Après avoir pris connaissance avec les informations contenues dans le formulaire de consentement et accepté de participer à l'étude, nous avons utilisé comme instrument un enregistreur électronique (un téléphone), pour recueillir tout en les consignait dans une carte multimédia, les informations exprimées. En même temps, nous prenions des notes quand cela s'avérait nécessaire.

Au cours de ces entretiens, il a été noté que les étudiants étaient disponibles, enthousiastes à participer aux entretiens, ils étaient un peu perplexes lorsqu'on leur posait des questions en rapport direct avec leur vie. Certaines questions ont parfois eu des éléments de réponse mais, chaque fois que l'une d'entre eux ne saisissait pas bien une question, il prenait le temps de demander qu'elle soit encore posée. Toutefois, lorsque le sujet sortait du thème de recherche, il était question de procéder à la focalisation, c'est-à-dire l'aider à organiser ses

pensées et ses idées afin de les rendre plus ou moins cohérentes avec les thèmes de recherche. Lorsque les réponses donner étaient jugées insuffisantes ou incompris, on procédait à des relances ceci dans le but de le pousser à aller jusqu'au bout de sa pensée.

Les prises de rendez-vous se faisait une à deux jours avant la rencontre proprement dite. Ceci afin de les préparer psychologiquement et aussi de mieux nous outillés. Puisque nous nous étions convenu avec les 15 participantes de la première rencontre d'effectuer les entretiens le mercredi soir en fin de semaine et après les cours, parce que c'était un jour et une période de la semaine où les apprenantes pouvaient être disponibles pour y participer. Les entretiens se sont déroulés dans une salle où les apprenantes ont l'habitude de faire les cours. C'est un lieu connu des apprenantes, un espace qui abrite leur formation.

Les entretiens semi-directifs effectués avec les participants des deux départements (art plastique et tourisme ont durée en moyenne 50 à 62 min par étudiant et par échanges. Pour le bon déroulement des entretiens, nous avons utilisé un téléphone portable de type numérique pour enregistrer nos conversations afin de pouvoir mieux les retranscrire ensuite à domicile, et ceci pour ne pas oublier des éléments importants. Cela s'est fait avec l'accord des participantes qui ont bien voulu nous donner la possibilité d'enregistrer les informations qu'elles nous fournissaient.

3.9.3. Déroulement des entretiens

Les entretiens se sont déroulés en deux phases : une phase préparatoire et le déroulement de l'entretien proprement dit.

3.9.3.1. Phase pédagogique.

La phase pédagogique qui consistait à la présentation générale de notre thème. Avant de commencer nos entretiens, nous débutions d'abord par un rappel préalable du but de l'entretien en précisant qu'il était fait dans le cadre d'une recherche en vue de l'obtention du Master 2 en orientation et conseil. La phase pédagogique est la phase pendant laquelle nous avons rencontrés, identifiés nos interviewés et pris connaissance avec eux. L'identification des sujets pouvant faire

partie de cette étude a été faite à partir des questions : avez-vous déjà postulé pour l'emploi ? parler moi de votre parcours professionnel ? À cette question plusieurs étudiants ont répondu affirmatif mais des hésitations dans le but de faire montrent des difficultés auxquelles ils ont été confrontés sur le marché de l'emploi.

Durant cette phase nous avons rencontré nos participantes et pris rendez-vous avec elles pour éviter de les surprendre et afin qu'elles donnent ou pas leur accord pour chacune des actions prévues. Cette phase s'est produite en deux semaines. Il était également question de leur présenter le formulaire de consentement et de les rassurer de la confidentialité de nos entretiens.

Au cours de ce processus, il était plus question de leur faire comprendre la place et l'importance des informations qui devaient être recueillies auprès d'elle. Elles ont compris que dans les travaux produits à partir de cette recherche de mémoire, elles seraient identifiées soit par leur nom ou soit par un nom fictif pour assurer leur confidentialité.

Par ailleurs, cette étape a aussi servir de mobile pour leur permettre de comprendre qu'elles n'étaient exposées à aucun risque particulier en donnant leur point de vue au sujet des enjeux liés à leur propre démarche d'insertion professionnelle. C'était l'occasion de leur dire que pendant les séances d'échanges et d'entretiens, elles étaient libres de répondre ou non à une question posée sans justification. Car leur participation à l'étude est volontaire, sans obligation et sans pression. C'est ainsi que nous nous sommes retrouvés avec 5 sujets à la fin de cette phase pédagogique. Pour cette étude, cette phase pédagogique s'est déroulée sur une période de deux semaines en raison de deux séances par semaine, allant du 04-17 mars.

3.9.3.2. Déroulement des entretiens proprement dit.

Cette phase avait consisté en l'enregistrement des informations à partir d'un dictaphone et à la prise de note d'éléments noms verbaux du discours de nos interviews. Elle s'est déroulée entre le 18 Mars-17 Avril 2021. Au cours de cette phase, nous sommes partis d'une grande question ; elle était la suivante : parler moi du monde de l'emploi ? Il y'a eu trois séances des entretiens directifs avec les participants. La première séance de l'interview à consister à faire des bilans à partir des faits saillants et marquants permettant de comprendre leur histoire en ce qui

concerne l'orientation scolaire et académique et les logiques qui ont contribué à guider leurs choix de filière et motivations.

Il était question dans la deuxième séance de confirmer notre point de vue sur l'apport des modalités d'orientation dans l'insertion professionnelle des jeunes diplômés. De ce fait, nous sommes partis d'autres questions telles que parler moi de votre parcours professionnel, et aussi de l'orientation et des formations à l'université ? Pendant qu'ils étalaient leur discours, nous faisons preuve de retenue afin de les comprendre dans ce qu'ils exprimaient. Ces actions de notre part ont permis à l'interviewé de se sentir acteur et de s'approprier la situation tout en favorisant l'instauration d'une relation de confiance. Selon Beurrent (2007), elles permettent à l'interviewé de se sentir entendu et compris, se sentir respecté et accepté.

La troisième séance nous a permis de se rapprocher respectivement des chefs de département et responsables de ces deux départements dans le but de savoir quels sont les objectifs réels et les avantages de ces départements pour l'université en général et pour les étudiants en particulier. Par ailleurs, nous nous sommes aussi entretenus sur les perspectives d'orientations et de formations qu'ils trouvaient propices pour leur avenir.

3.9.4. Méthodes de traitement des données

Le questionnaire et le guide d'entretien utilisés dans le cadre de cette recherche, nous ont donné la possibilité lors du dépouillement des données récoltées sur le terrain de prendre appui sur une analyse à la fois quantitative et qualitative. Cette analyse est quantitative parce qu'il est question de comptabiliser des unités qui sont dans le cadre de cette étude, des attitudes et des comportements pour les soumettre à un traitement statistique. Elle est qualitative parce qu'il s'agit de mettre en exergue le sens singulier des modalités d'orientation. À propos de l'analyse quantitative, nous avons eu recours aux analyses descriptives et différentielles. Pour ce qui est de l'analyse qualitative, nous avons mis le cap sur une analyse de contenu.

3.9.4.1. Analyse statistique.

Après la phase de collecte des données, vient l'étape de leur analyse. Le but principal de cette étude est d'apporter une explication la difficulté d'insertion des jeunes diplômés universitaire en quête d'emploi chez les enseignants du cycle. La technique de traitement des données collectées sur le terrain est de ce fait quantitative.

Au niveau du manuel le traitement des données est un travail fastidieux qui nécessite un engagement du chercheur à lire l'ensemble de son thème, afin de ne pas perdre d'informations. En outre, ledit traitement nécessite plus de temps et l'analyse différentielle est difficile lorsque la recherche concerne une importante base de données. De plus, avec la méthode de traitement manuel, à force de manipuler les chiffres, le risque de multiplier les erreurs est élevé. La marge d'erreur de 5% tolérée en sciences sociales peut être dépassée.

Par contre, au niveau informatique, le traitement des données est moins fastidieux, cela permet aussi une meilleure gestion des données (analyse très diversifiée). Même si celui-ci a besoin de plus de vigilance, et la saisie de donnée a parfois besoin de l'utilisation d'autres ressources qui sont coûteuses, le traitement des données par l'outil informatique permet de contrôler les biais liés à la manipulation des chiffres. Elle a donc l'avantage de permettre de réduire l'erreur à sa plus simple expression. Ainsi, les résultats sont plus fiables.

3.9.4.1.1. Technique de dépouillement.

Pour le dépouillement de nos données, nous avons utilisé le bureautique graphique Excel. De prime abord, nous avons codé les réponses à partir des critères d'indice retenus. Nous avons présenté les résultats dans les différents tableaux en fonction des effectifs et fréquences relatives.

3.9.4.1.2. Outils statistiques d'analyse des données.

Après la collecte des données, nous avons mis sur pied une procédure de traitement statistique. Dans le cadre de cette étude, notre choix s'est porté sur l'analyse des corrélations car elle permet de vérifier le lien entre deux variables quantitatives. Ces corrélations ont été

suivies des régressions. Ce traitement statistique des données s'est fait par l'entremise du logiciel SPSS version 22. Dans cette étude, nous avons utilisés le test T de student. l'analyse de la variance ; et l'analyse de régression. Nous avons choisi ces tests parce que nos données correspondent à une échelle numérique.

➤ **T de Student**

Le test T de Student est un test paramétrique qui permet de comparer 2 moyennes issues d'échantillons inférieur ou égale à 30 (Mvessomba, 2013). Nos différents groupes avaient une taille inférieure à 30 participants. Le test T de Student nous a permis de comparer la moyenne du groupe expérimental 1 à celle du groupe contrôle et la moyenne du groupe expérimental 2 à celle du groupe contrôle également. Ces opérations nous ont permis de statuer sur nos hypothèses spécifiques. Plus précisément, la comparaison groupe expérimental 1 et groupe contrôle nous a permis de statuer sur l'hypothèse spécifique 1. Tandis que, la comparaison groupe expérimental 2 et groupe contrôle nous a également permis de statuer sur l'hypothèse spécifique 2.

➤ **L'anova**

L'analyse de la variance encore appelé anova est un test paramétrique qui permet de comparer plus de deux moyennes (Mvessomba, 2013). L'anova utilisée dans cette étude est l'anova à un facteur. Plus précisément l'anova à un facteur indépendant car notre variable indépendante est un facteur indépendant. Conformément à notre objectif de recherche, l'anova nous a permis de vérifier l'effet global des modalités d'orientation sur la capacité d'insertion professionnelle des jeunes diplômés. Cela s'est fait en comparant les scores moyens de nos trois modalités. Dans la littérature, plusieurs recherche (Chalabaev et al. 2008 ; Chartrand & Bargh, 1999 ; Follenfant & Légal, 2005 ; Légal & Meyer, 2007) portant sur l'amorçage conceptuelle ont utilisé l'anova comme test d'hypothèse. Aussi, notre échelle de mesure était une échelle numérique (de rapport) car notre variable dépendante était quantitative.

➤ **Analyse des corrélations**

L'analyse corrélacionnelle permet de vérifier le lien entre deux variables quantitatives qui sont ici : modalité d'orientation (X) et capacité d'insertion professionnelle (Y). Le coefficient de corrélation notée r_{xy} , a été développé par Pearson et sa valeur oscille entre -1 et +1. Ce coefficient, évalué à partir du rapport entre la covariance et le produit des écarts-types, requiert des données métriques. Un signe positif indique que les deux variables évoluent dans le même sens. Dans ce cas, la relation est dite directe et l'augmentation ou la diminution des scores d'une variable s'accompagne respectivement de l'augmentation ou de la diminution des scores de l'autre variable. Un signe négatif est synonyme d'une variation en sens opposé d'une variable augmentent pendant que ceux de l'autre variable diminuent. Une fois le coefficient de corrélation calculé, sa valeur absolue est interprétée de la manière suivante.

Si $|r_{xy}| = 0$, il y a absence de corrélation ;

Si $0 < |r_{xy}| < 0,20$, la corrélation est dite faible ;

Si $0,20 \leq |r_{xy}| < 0,40$ la corrélation est dite peu significative,

Si $0,40 \leq |r_{xy}| < 0,60$, la corrélation est dite moyenne ;

Si $0,60 \leq |r_{xy}| \leq 0,80$, la corrélation est significative ,

Si $0,80 < |r_{xy}| < 1$, la corrélation est forte.

Pour garantir la crédibilité des résultats, l'analyse corrélacionnelle s'accompagne de l'analyse de régression.

➤ **Analyse de régression**

Dans le cadre spécifique de cette recherche, l'analyse de régression nous permettra de vérifier la relation de cause à effet entre les modalités d'orientation (X) et la capacité d'insertion

professionnelle (Y). Il s'agit en effet d'un outil de prédiction le plus utilisé, il est fondé sur la problématique de l'ajustement linéaire, et permet de vérifier la relation de cause à effet entre deux variables quantitatives ou métriques dont on a postulé l'existence et le sens dans l'hypothèse.

4.9.4.2. Analyse de contenu thématique

Selon Mucchielli (2006) l'analyse de contenu est un ensemble de méthodes diverses, objectives et exhaustives dont le but commun est de dégager à partir des discours un maximum d'informations concernant des personnes, des faits relatés, des sujets explorés, mais aussi et surtout de découvrir le sens de ces informations. Dans l'analyse suivant l'arbre thématique, l'inférence qui est faite est un type d'analyse contrôlé lors de laquelle on accomplit « *une opération logique qui permet de tirer d'une ou de plusieurs propositions en (l'occurrence des données établies au terme de l'application des grilles d'analyse) une ou des conséquences qui en résultent nécessairement* » (Mucchielli, 2006, p.32).

La recherche a opté pour l'analyse thématique puisqu'il fallait transposer un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec la problématique de l'étude. Dans ce sens, ce type d'analyse consiste à procéder de manière systématique au repérage, au regroupement, à l'examen discursif de thèmes abordé dans un corpus. Soumis aux exigences de cette thématization en continue, nous nous sommes réservés de découper le texte des interviews pour ne pas briser l'unité du corpus comme dans la thématization séquencée ou il faut découper et croiser les verbatim des différents cas dans un tableau.

L'analyse des données qualitatives passe inéluctablement par la transcription des verbatim. A cet effet, la recherche à procéder pour la première étape à la lecture de la transcription après laquelle nous avons mis l'accent sur la compréhension initiale du point de vue qui se dégagait de cette lecture. A ce niveau, nous devrions nous souvenir de l'objectif de notre entretien afin de nous imprégner de la quête qui était la nôtre lorsque nous préparions notre guide d'entretien et menions notre entretien.

Avec l'analyse d'un deuxième, troisième, quatrième, et cinquième verbatim, nous rencontrons des récurrences, seulement, nous les notions dans le « le journal de thématization »

sans toutefois nous y attarder. Par la suite, nous commençons à faire des comparaisons des thèmes entre eux en vue de voir les expériences des sujets selon les thèmes dégagés, voir si elles se rejoignent ou s'opposent, voir si elles présentent des points communs. En effet, lorsque les entretiens avec une deuxième jusqu'à cinquième s'ajoute au premier, les thèmes singuliers se rencontrent et font l'objet de regroupement ce qui au fil de l'analyse des entretiens va faciliter la construction de l'arbre thématique.

Dans le cadre de cette étude, les thèmes ont été identifiés et notés au fur et à mesure de la lecture du texte recueilli auprès des interviewés après les entretiens individuels. Par la suite, ils ont été regroupés et fusionnés au besoin et hiérarchisés finalement sous forme de thèmes centraux rassemblant des thèmes associés, complémentaires. Pour chaque sujet et de façon séparée, nous avons présentés les thématiques saillantes en fonction des thèmes et sous thèmes de l'étude. La construction de l'arbre thématique s'est faite de manière progressive avec ces différentes thématiques saillantes du discours des interviews. Toutefois, il est important de noter que cette construction est toujours susceptible de se modifier avec la prise en compte des parties plus importantes du texte à l'étude.

4.9.4.2.1. Transcription des données.

L'entrevue au cours d'une recherche peut faire l'objet d'une notation littéraire ou alors d'un enregistrement vidéo ou audio. La transcription des données enregistrées s'effectue généralement en verbatim. Cette transcription précède l'analyse. La transcription consiste en une analyse des contenus ou en une autre méthode appropriée et sert à mesurer la fréquence, l'ordre ou l'intensité de certains mots, de phrases ou d'expressions ainsi que certains faits ou éléments de celui-ci par catégorie, détermine et définit les caractéristiques du contenu à évaluer.

Bien plus notons que la transcription des interviews est généralement menée à la main. Il s'agit pour le chercheur de noter mot à mot tout ce qu'a dit l'interviewé sans changer le texte ; il ne doit pas l'interpréter encore moins l'abrégé. Il ne doit pas transcrire les discours hors texte qui sont pour le répondant des moments de détente.

4.9.4.2.2. Codage des données

L'analyse détaillée au cours d'une recherche débute par un processus de codage. Selon Fortin et Gagnon (2016), le codage qualitatif est un « *processus par lequel les symboles ou les*

mots clés sont attribués à des segments de phrases de manière à en dégager des thèmes et des modèles ». Il s'agit ici de reconnaître dans les données, les mots, les concepts apparaissant à plusieurs reprises et à leur donner des symboles ou marqueurs du nom de « code ». Un code peut être un concept, un symbole, un mot qui sert à décrire un concept. Le codage des données consiste à explorer ligne par ligne, étape par étape les textes d'interview.

En fonction de la grille d'analyse, il décrit, classe et transforme les données qualitatives brutes. Autrement dit, il a pour objectif de classer, d'ordonner, de résumer et de repérer les données qui seront par la suite analysées. Selon Fortin et Gagnon (2016), il a lieu au début de l'analyse et permet l'établissement des catégories, de thèmes ou de construits. Ici, les données sont éclatées en sections plus petite ou du moins plus manipulables. Pendant le codage des données, on attribue le code « 0 » lorsque les textes sont absents. S'ils sont présents mais positifs, on leur attribue le code « + ». Lorsque les textes d'interview sont présents mais négatifs. On leur attribue le code « - ». Si les textes d'observation sont plutôt douteux, on attribue le code « +- ». Le chercheur procède alors par le repérage de l'unité de sens à coder en lui associant une marque qui lui est associée dans le lexique choisi à cet effet. Ainsi, à partir de la grille d'analyse, les thèmes ont été codés par « A », pour la mise en œuvre du processus d'intérêt professionnel, et « B », pour la mise en œuvre du processus du choix professionnel et par « C », pour la mise en pratique du processus d'autodétermination à la réussite, par les lettres a, b, c, d, pour les indicateurs des variables.

CHAPITRE 4 : RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

L'objet de ce chapitre est de présenter une synthèse des données que nous avons collectées. Cette synthèse inclut la description des données à partir des indices de tendance centrale et de dispersion. Elle tient aussi compte de l'inférence à partir des tests d'hypothèses présentés au chapitre précédent. L'ensemble de ces opérations permet l'analyse de nos résultats. Cette analyse a été structurée en deux grandes parties. Pour chaque point dans les deux grandes parties, nous avons fait les analyses descriptive et différentielle. La première porte sur l'analyse de nos résultats relatifs aux facteurs secondaires et la seconde sur ceux relatifs aux facteurs principaux.

4.1- Analyse des facteurs secondaires

Les facteurs secondaires sont des facteurs sur lesquels nous n'avons pas formulé d'hypothèses, mais qui peuvent avoir des effets sur l'autonomie dans les modalités d'orientation et la capacité d'insertion professionnelle des jeunes diplômés. Il s'agit en outre des étiquettes ou encore des variables sociodémographiques : genre, âge, activité menée, niveau d'étude, niveau création de la première entreprise, niveau socioéconomique des parents, situation en matière de logement, rang dans la fratrie, religion.

4.1.1. Facteurs sociodémographiques et autonomie dans les apprentissages

Nous analysons la relation entre chacune des 10 variables sociodémographiques et les modalités d'orientation.

4.1.1.1- Genre et modalités d'orientation.

Tableau 12 : *Scores des modalités d'orientation en fonction du genre*

	Genre	N	Moyenne	Ecart type	T
Intérêt professionnel	Féminin	101	4,8040	,72786	1.71
	Masculin	92	4,5957	,93889	
Choix professionnel	Féminin	101	4,4723	,74995	1.87
	Masculin	92	4,2511	,88647	
Autodétermination a la réussite	Féminin	101	4,6865	,79801	1.27
	Masculin	92	4,5236	,97983	

Note. $T = t$ de student

** $p < .001$; * $p < .05$

L'analyse des résultats de la relation entre le genre des étudiants et modalités d'orientation professionnelle (Tableau ...) montre que, quel que soit le genre des participants, ils ont obtenu un score élevé d'intérêt professionnel ($M_{\text{masculin}} = 4.80$; $M_{\text{féminin}} = 4.60$) ; de choix professionnel ($M_{\text{masculin}} = 4.47$; $M_{\text{féminin}} = 4.25$) et d'auto-détermination à la réussite ($M_{\text{masculin}} = 4.69$; $M_{\text{féminin}} = 4.52$). Ainsi, les participants entre autres, se consacrent à leur développement personnel et maintiennent leur aspiration et objectifs ; ont la capacité de déterminer des buts clairs ; et se consacrent à leur développement professionnel, respectivement. Ces résultats montrent aussi que le genre n'est pas un déterminant : de l'intérêt professionnel $T(198) = 1.71$, $p = .09$; du choix professionnel $T(198) = 1.87$, $p = .06$ et de l'auto-détermination à la réussite $T(198) = 1.27$, $p = .20$. Les différents scores d'intérêt professionnel, de choix professionnel et d'autodétermination à la réussite que nous avons observés ne peuvent s'expliquer par le genre des jeunes diplômés.

Par ailleurs l'analyse montre aussi que les niveaux moyens d'intérêt, de choix et d'auto-déterminations professionnels sont plus significatifs chez les diplômés d'université du genre féminin, que chez ceux du genre masculin. Ceci peut s'expliquer à travers les types d'offres de formation qui seraient stéréo typiquement féminins, et donc ne susciteraient pas autant d'attrance/d'aisance chez des hommes que chez des femmes. C'est dans ce sens que

Duru Bellat (2004), dans ses écrits sur l'orientation sexuée, soutient la thèse selon laquelle Les transformations sociales en matière d'égalité des sexes à l'école « *dependent aussi d'une volonté partagée par une majorité d'acteurs du système scolaire [...]. Mais les veut-on vraiment ?* » (Mosconi, 2004, p. 172). La division sexuée de l'orientation se déroule dans l'indifférence et, quand on la souligne, elle est souvent perçue comme l'expression logique des différences de sexe... souvent jugées naturelles. Ainsi tout le monde, de manière plus ou moins passive, contribue à cet état de fait, et « *il faut plus craindre la passivité habillée en respect des différences (voire de la nature), bref ce que l'on peut considérer comme un « sexisme par abstention* »

Tableau 13 : Scores des modalités d'orientation professionnel en fonction de l'âge

		N	Moyenne	Ecart type	F
Intérêt professionnel	18-20 ans	42	4,4690	,74391	2.50
	21-25 ans	108	4,8315	,73110	
	26-30	38	4,5763	1,10342	
	31-35 ans	12	4,8750	,78175	
	Total	200	4,7095	,82879	
Choix professionnel	18-20 ans	42	4,1571	,73390	1.89
	21-25 ans	108	4,4685	,74954	
	26-30	38	4,2632	1,01140	
	31-35 ans	12	4,5417	,90097	
	Total	200	4,3685	,81663	
Autodétermination à la réussite	18-20 ans	42	4,4127	,79483	1.18
	21-25 ans	108	4,6404	,85080	
	26-30	38	4,7412	1,07852	
	31-35 ans	12	4,7917	,75587	
	Total	200	4,6208	,88380	

Note. F = Analyse de variance

** $p < .001$; * $p < .05$

L'analyse des résultats de la relation entre l'âge des étudiants et modalités d'orientation (Tableau ...) montre que, quel que soit l'âge des participants, ils ont obtenu un score élevé d'intérêt professionnel ($M_{18-20 \text{ ans}} = 4.47$; $M_{21-25 \text{ ans}} = 4.83$; $M_{26-30 \text{ ans}} = 4.58$; $M_{\text{plus } 30 \text{ ans}} = 4.88$) ; de choix professionnel ($M_{18-20 \text{ ans}} = 4.16$; $M_{21-25 \text{ ans}} = 4.83$; $M_{26-30 \text{ ans}} = 4.58$; $M_{\text{plus } 30 \text{ ans}} = 4.88$) et d'auto-détermination à la réussite ($M_{18-20 \text{ ans}} = 4.47$; $M_{21-25 \text{ ans}} = 4.47$; $M_{26-30 \text{ ans}} = 4.26$; $M_{\text{plus } 30 \text{ ans}}$

= 4.54). Ainsi, les participants entre autres, se connaissent en termes d'aptitudes et d'intérêts ; sélectionnent les emplois les plus intéressants pour eux ; et mobilisent les ressources pour réaliser leurs objectifs professionnels, respectivement. Ces résultats montrent aussi que l'âge n'est pas un déterminant de : l'intérêt professionnel $F(3.196) = 2.50, p = .06$; choix professionnel $F(3.196) = 1.89, p = .13$ et l'auto-détermination à la réussite $F(3.196) = 1.18, p = .31$. Les variations que nous observons sur les scores d'intérêt professionnel, choix professionnel et l'autodétermination à la réussite ne peuvent s'expliquer par l'âge des participants.

Tableau 14: Scores des modalités d'orientation professionnelle en fonction de l'activité menée

		N	Moyenne	Ecart type	T
Intérêt professionnel	Etudiant	160	4,7412	,81952	1.175
	Autres activités	40	4,5825	,86377	
	Total	200	4,7095	,82879	
Choix professionnel	Etudiant	160	4,4094	,82262	2.014
	Autres activités	40	4,2050	,78084	
	Total	200	4,3685	,81663	
Autodétermination à la réussite	Etudiant	160	4,5917	,88188	0.871
	Autres activités	40	4,7375	,89306	
	Total	200	4,6208	,88380	

Note. T = t de student

** $p < .001$; * $p < .001$;

L'analyse des résultats de la relation entre l'activité des étudiants et les modalités d'orientation montre que, quel que soit l'activité des participants, ils ont obtenu un score élevé d'intérêt professionnel ($M_{\text{étudiant}} = 4,74$; $M_{\text{autres activités}} = 4,58$) ; de choix professionnel ($M_{\text{étudiant}} = 4,41$; $M_{\text{autres activités}} = 4,21$) et d'auto-détermination à la réussite ($M_{\text{étudiant}} = 4,59$; $M_{\text{autres activités}} = 4,74$). Les participants entre autres, construisent un profilage intéressant et dynamique en rapport avec leurs aspirations professionnelles sont capables de : faire des choix ; prendre des décisions qui les rapprochent de leur but et s'engagent dans les procédures qui les rapprochent de l'emploi. Ces résultats montrent aussi que les activités

parascolaires menées par les étudiants ne sont pas un déterminant de : l'intérêt professionnel $T(198) = 1.175$, $p = .28$; choix professionnel $T(198) = 2.014$, $p = .16$ et l'auto-détermination à la réussite $T(198) = 0.871$, $p = .35$. Les variations que nous observons à partir des scores d'intérêt professionnel, choix professionnel et autodétermination à la réussite ne peuvent s'expliquer par les activités menées par les participants. Parlant d'activité extrascolaire menée le discours ci-après de Conrad révèle que :

Je travaille déjà avec les réfugiés et là-bas j'encadre beaucoup les activités en rapport avec les jeunes. Je me forme même en montage des projets. Mais je me rends compte que dans leur projet 'il n'y a pas ceux rattachés à la culture. Et avec les activités que je faisais avant j'essaie de mettre en liens avec tout ça pour pouvoir amasser un bagage assez large sur l'encadrement de la jeunesse et que je pourrais retransmettre plus tard à la jeunesse en terme pratique. Puisque la pratique sans la théorie est essentiellement aveugle.

Les analyses révèlent l'expression globale d'une diplomation relativement précoce chez ces participants, qui n'en déplaît, présenteraient toute la plénitude maturationnelle pour une bonne aisance scolaire au niveau des études universitaires. Leur insertion professionnelle relativement difficile pourrait être également un facteur de découragement et de désertion scolaire après la licence, et une migration précoce vers des activités éminemment lucratives. Leur orientation majoritaire vers des filières d'art, laisse entrevoir également une prédominance des aptitudes pratiques surtout de la pensée concrète qui les prédisposerait plus à s'orienter vers des options éducatives professionnalisantes, et des services d'enseignement spécialisés. La forte influence des conditions socio-économiques de la plupart d'entre eux aurait également contribué à cette orientation scolaire, car ils semblent peu attirés par de longues études, et souhaiteraient rapidement se professionnaliser. Conformément au désir de se professionnaliser Nadine clame :

Bien évidemment, entreprendre c'est mon plus grand souhait. Je compte entreprendre dans le domaine de la culture parce que je suis intéressé par tout ce qui est management ou gestion des projets culturels et artistique

notamment dans le domaine des arts audio visuels et arts plastiques. Je fais des gros sacrifices sur le plan physique et même matériels pour assister à certaines formations qui sont parfois payantes. Parfois je suis obligé de couper les cours questions d'aller me former.

Tableau 11 : Scores des modalités d'orientation professionnel en fonction du niveau d'étude

	Etude	N	Moyenne	Ecart type	T
Intérêt professionnel	Licence	142	4,7077	,89102	0.506
	Master	31	4,7935	,65723	
Choix professionnel	Licence	142	4,3690	,85280	0.109
	Master	31	4,3871	,75177	
Autodetermination	Licence	142	4,5786	,91818	0.912
	Master	31	4,7419	,82870	

Note. T = t de student

** $p < .001$; * $p < .001$;

L'analyse des résultats de la relation entre le niveau d'étude des étudiants et modalités d'orientation (Tableau ...) montre que, quel que soit le niveau d'étude des participants, ils ont obtenu un score élevé d'intérêt professionnel ($M_{Licence} = 4.71$; $M_{master} = 4.79$); de choix professionnel ($(M_{Licence} = 4.37$; $M_{master} = 4.39)$) et d'auto-détermination à la réussite ($(M_{Licence} = 4.58$ $M_{master} = 4.74)$). Ainsi, les participants connaissent réellement leur environnement, ne sont pas assez compétents sur le marché de l'emploi ; ont de la difficulté à résoudre les problèmes, ont du mal à définir des buts clairs et ont du mal à pouvoir faire face aux aléas du marché de l'emploi.

Ces résultats montrent aussi que l'âge n'est pas un déterminant de : l'intérêt professionnel $T(198) = 0.506$, $p = .61$; choix professionnel $T(198) = 0.109$, $p = .91$; l'auto-détermination à la réussite $T(198) = 0.912$, $p = .36$. Les variations que nous observons sur les scores d'intérêt professionnel, choix professionnel et autodétermination à la réussite ne peuvent s'expliquer par le niveau d'étude des participants.

Tableau 16: Scores des modalités d'orientation professionnel en fonction de département

**MODALITES D'ORIENTATION ET INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES DIPLÔMÉS SUR LE
MARCHE DU TRAVAIL**

		N	Moyenne	Ecart type	F
Intérêt professionnel	Archéologie	74	4,5527	,94379	2.580
	Tourisme	103	4,7689	,72855	
	Hôtellerie	23	4,9478	,79879	
	Total	200	4,7095	,82879	
Choix professionnel	Archéologie	74	4,2824	,83014	0.687
	Tourisme	103	4,4097	,81259	
	Hôtellerie	23	4,4609	,80155	
	Total	200	4,3685	,81663	
Autodétermina tion	Archéologie	74	4,5180	,95666	1.777
	Tourisme	103	4,6294	,84435	
	Hôtellerie	23	4,9130	,77341	
	Total	200	4,6208	,88380	

Note. F = Analyse de variance

** $p < .001$; * $p < .001$;

Sur cet item, la lecture du tableau (Tableau ...) montre que, quel que soit le département en lien avec la capacité d'insertion professionnelle des participants, ils ont obtenu un score élevé d'intérêt professionnel ($M_{\text{archeologie}} = 4.55$; $M_{\text{tourisme}} = 4.77$; $M_{\text{hotellerie}} = 4.95$) du choix professionnel ($M_{\text{archeologie}} = 4.28$; $M_{\text{tourisme}} = 4.41$; $M_{\text{hotellerie}} = 4.46$) et d'autodétermination à la réussite ($M_{\text{archeologie}} = 4.52$; $M_{\text{tourisme}} = 4.63$; $M_{\text{hotellerie}} = 4.91$). Ainsi, les participants entre autres, développent des stratégies ou des aptitudes susceptibles de renforcer leur valeur à l'égard du travail ; peuvent se construire une identité professionnelle à travers leur engagement ; et ont de la capacité à développer une expertise qu'ils peuvent par la suite offrir aux divers employeurs, respectivement.

Ces résultats montrent aussi que le département n'est pas un déterminant de : l'intérêt professionnel $F(2.197) = 2.580$, $p = .07$; choix professionnel $F(2.197) = 0.687$, $p = .50$; et l'autodétermination à l'emploi $F(2.197) = 1.777$, $p = .17$

Les variations que nous observons sur les scores d'accès à l'emploi, de l'engagement et de la conservation de l'emploi ne peuvent s'expliquer par le département d'appartenance des participants.

Tableau 17 : Niveau de création de la première entreprise et modalité d'orientation

		N	Moyenne	Ecart type	F
Intérêt professionnel	Licence 1	60	4,9633	,66358	1.074
	Licence 2	56	4,7962	,75973	
	Licence 3	44	4,6692	,59496	
	Total	200	4,7095	,82879	
Choix professionnel	Licence 1	60	4,5567	,71375	0.840
	Licence 2	56	4,4423	,68362	
	Licence 3	44	4,2000	,71995	
	Total	200	4,3685	,81663	
Autodétermination à la réussite	Licence 1	60	4,7944	,81377	0.937
	Licence 2	56	4,7692	,77327	
	Licence 3	44	4,7692	,75627	
	Total	200	4,6208	,88380	

Note. F = Analyse de variance

** $p < .001$; * $p < .001$;

L'analyse des résultats de la relation entre le niveau de création de la première entreprise d'étude des étudiants et modalités d'orientation professionnelle (Tableau ...) montre que, quel que soit le niveau de création de la première entreprise des participants, ils ont obtenu un score élevé d'intérêt professionnel ($M_{licence1} = 4,96$; $M_{licence2} = 4,80$; $M_{licence3} = 4,67$) de choix professionnel ($M_{licence1} = 4,56$; $M_{licence2} = 4,44$; $M_{licence3} = 4,20$) et d'auto-détermination à la réussite ($M_{licence1} = 4,79$; $M_{licence2} = 4,77$; $M_{licence3} = 4,77$). Ainsi les participants maintiennent leur aspiration professionnelle et leurs objectifs ; se connaissent en termes d'aptitudes et d'intérêts ; parviennent à s'inscrire dans les officines pour des stages pratiques ; collaborent moins avec leurs encadreurs

et tout le reste du système universitaire; s'adaptent aux difficultés rencontrés sur le marché du travail, respectivement.

Ces résultats montrent par ailleurs que le niveau de création de la première entreprise n'est pas un déterminant de : l'intérêt professionnel $F(2.197) = 1.074$, $p = .37$; choix professionnel $F(2.197) = 0.840$, $p = .50$; et l'auto-détermination à la réussite $F(2.197) = 0.937$, $p = .42$. Les variations que nous observons sur les scores d'intérêt professionnel, choix professionnel et autodétermination à la réussite ne peuvent s'expliquer par niveau de création de la première entreprise des participants. Ce qui peut aussi justifier le fait que très peu de diplômés désirent créer une entreprise faute de moyens financiers mais ils demeurent néanmoins ambitieux.

A cet effet un participant mentionne :

Un artiste est indépendant en effet, il n'attend pas qu'on vienne lui dire quoi faire pour qu'il puisse avoir du travail, pour moi je mène mes recherches et ce qui est sûr est que si j'avance progressivement dans les études supérieures je vais tenir des conférences ou donner des cours dans les universités.

Cette motivation vient du fait qu'il a fait la filière art au secondaire et a eu la chance de rencontrer un docteur qui lui aussi a fait dans la même voie d'où son orientation.

En ce qui concerne la création de leurs premières entreprises, beaucoup l'on fait après leurs deuxièmes années de formation universitaire. Issus des familles relativement moyennes du point de vue du niveau socio-économique des parents, leur situation en termes de logement oscille plus entre la location et la vie en famille. La filière tourisme semble plus attirer les étudiants qui occupent au moins le troisième rang dans leur fratrie, tandis que dans les Arts on retrouve plus les premiers nés. Ils sont en majorité chrétiens catholiques. Ces caractéristiques présentent des particularités dans leurs variations selon la création de leur première entreprise.

Tableau 12 : *scores des modalités d'orientation en fonction du Niveau socio-économique des parents*

N	Moyenne	Ecart type	F
---	---------	------------	---

**MODALITES D'ORIENTATION ET INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES DIPLÔMÉS SUR LE
MARCHÉ DU TRAVAIL**

Intérêt professionnel	Riche	40	4,7375	,81577	1.395
	Moyen	123	4,7618	,77982	
	Pauvre	37	4,5054	,98091	
	Total	200	4,7095	,82879	
Choix professionnel	Riche	40	4,4300	,79750	0.146
	Moyen	123	4,3569	,82064	
	Pauvre	37	4,3405	,84244	
	Total	200	4,3685	,81663	
Autodétermination à la réussite	Riche	40	4,6167	,85418	1.107
	Moyen	123	4,6789	,83147	
	Pauvre	37	4,4324	1,06607	
	Total	200	4,6208	,88380	

Note. F = Analyse de variance

** $p < .001$; * $p < .001$;

L'analyse des résultats de la relation entre le niveau d'étude des étudiants et modalités Professionnel (Tableau ...) montre que, quel que soit **niveau socio-économique des parents et** des participants, les résultats, montrent que les participants ont obtenu un score élevé d'intérêt professionnel ($M_{riche} = 4.74$; $M_{moyen} = 4.76$; $M_{pauvre} = 4.51$) ; de choix professionnel $M_{riche} 4.43$; $M_{moyen} = 4.36$; $M_{pauvre} = 4.34$) et d'auto-détermination à la réussite $M_{riche} = 4.62$; $M_{moyen} = 4.68$; $M_{pauvre} = 4.43$). Ainsi, les participants a la recherche reçoivent moins d'information relatif à la carrière et à la profession ; sont en manque d'information ; cherchent de l'aide auprès des organismes de recherche, se connaissent en termes d'aptitudes et d'intérêts ; sélectionnent les emplois les plus intéressants pour eux ; et mobiliser les ressources pour réaliser leurs objectifs professionnels, respectivement. Ces résultats montrent de même que l'âge n'est pas un déterminant de : l'intérêt professionnel $F(2.197) = 1.395$, $p = .25$; choix professionnel $F(2.197) = 0.146$, $p = .86$, l'auto-détermination à la réussite $F(2.197) = 1.107$, $p = .33$. Les variations que nous observons sur les scores d'intérêt professionnel, choix professionnel et autodétermination à la réussite ne peuvent s'expliquer par le niveau socioéconomique des parents des participants. L'exemple ci-après illustre :

Je viens d'une famille pauvre ou c'est à peine si nous avons de quoi manger.
Mon père étant menuisier au village, et ma maman cultivatrice. Malgré cet

état de chose mes parents ont toujours souhaité que nous soyons instruits mon cadet et moi. C'est la raison pour laquelle mes parents vendaient les vivre frais pour pouvoir m'envoyer à l'école. Aujourd'hui je suis en master I et je bats au travers des petits stages payants. Aujourd'hui je parviens à payer mon loyé suite à mes propres efforts et à ceux consentis par mes parents ; je pense que quel que soit la difficulté que je rencontre je suis déterminée à les surpasser.

Nous voyons la détermination de cet étudiant qui a un sentiment d'efficacité très élevé et qui assume en même temps ses choix.

Tableau 19 : Scores des modalités d'orientation en fonction de la situation en matière de logement

		N	Moyenne	Ecart type	F
Intérêt professionnel	Locataire	73	4,6493	,73108	1.462
	Propre logis	16	4,4500	,92952	
	En famille	111	4,7865	,86995	
	Total	200	4,7095	,82879	
Choix professionnel	Locataire	73	4,3685	,78225	1.454
	Propre logis	16	4,0437	,98181	
	En famille	111	4,4153	,81052	
	Total	200	4,3685	,81663	
Autodétermination à la réussite	Locataire	73	4,6621	,80602	1.006
	Propre logis	16	4,3229	,88290	
	En famille	111	4,6366	,93127	
	Total	200	4,6208	,88380	

Note. F = Analyse de variance

** $p < .001$; * $p < .001$;

L'analyse des résultats de la relation entre la situation en matière de logement étudiants et modalités d'orientation (Tableau 22) montre que, quel que soit l'âge des participants, ils ont obtenu un score élevé d'intérêt professionnel ($M_{\text{locataire}} = 4.65$; $M_{\text{famille}} = 4.45$; $M_{\text{propre logis}} = 4.79$) ; de choix professionnel ($M_{\text{locataire}} = 4.37$; $M_{\text{famille}} = 4.04$; $M_{\text{propre logis}} = 4.42$) et d'auto-détermination à la réussite professionnelle ($M_{\text{locataire}} = 4.66$; $M_{\text{famille}} = 4.32$ $M_{\text{propre logis}} = 4.64$). Ainsi, les participants entre autres, se connaissent en termes d'aptitudes et d'intérêts ; sélectionnent les emplois les plus intéressants pour eux ; et mobilisent les ressources pour réaliser leurs objectifs professionnels, respectivement. Ces résultats montrent aussi que la situation des participants en matière de logement n'est

pas un facteur déterminant de : l'intérêt professionnel $F(2.197) = 1.462$, $p = .23$; Choix professionnel $F(2.197) = 1.454$, $p = .24$ et l'auto-détermination à la réussite $F(2.197) = 1.006$, $p = .36$. Les variations que nous observons sur les scores d'intérêt professionnel, choix professionnel et autodétermination à la réussite ne peuvent s'expliquer par la situation en matière de logement des participants. Il est tout de même interpellateur de constater qu'en matière de logement, les titulaires de Master 1 et/ou 2 vivent plus en famille, malgré que beaucoup d'entre eux occupent le premier rang dans la fratrie. Pour ce qui est de l'aspect logement, écoutons ce diplômé :

Je fréquente le Département d'Archéologie depuis 2012 et actuellement, je suis en Master 2. Mais je vis encore sous le toit parental. Mes parents affirment n'avoir aucun problème du fait que je vis à la maison. Nous sommes chrétiens catholiques et nous croyons beaucoup en Dieu. Quand bien même j'évoque mon souhait à vivre seul, mon papa me stoppe et ne cesse de me répéter, depuis mon entrée à l'université qu'ils n'ont pas assez de moyens financiers et que nous devons économiser le maximum possible.

En entendre ce discours, la majeure partie de ces étudiants ou diplômés vivent toujours en famille.

Tableau 20 : *Score du rang dans la fratrie et modalité d'orientation et rang dans la fratrie*

		N	Moyenne	Ecart type	F
Intérêt professionnel	1 ^{er}	61	4,7197	,78779	1.959
	2 ^{eme}	37	4,9568	,84707	
	3 ^{eme}	43	4,5116	,91735	
	Autre	59	4,6881	,76903	
	Total	200	4,7095	,82879	
Choix professionnel	1 ^{er}	61	4,3869	,80467	0.577
	2 ^{eme}	37	4,5054	,86953	

**MODALITES D'ORIENTATION ET INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES DIPLÔMÉS SUR LE
MARCHÉ DU TRAVAIL**

	3eme	43	4,2767	,91803	
	Autre	59	4,3305	,72021	
	Total	200	4,3685	,81663	
Autodétermination à la réussite	1 ^{er}	61	4,6257	,86263	
	2eme	37	4,9414	,65407	
	3eme	43	4,4225	1,05243	2.496
	Autre	59	4,5593	,86257	
	Total	200	4,6208	,88380	

Note. *F* = Analyse de variance

***p* < .001 ; **p* < .001 ;

L'analyse des résultats de la relation entre le rang dans la fratrie et les modalités d'orientation (Tableau 23) montre que, quel que soit le rang dans la fratrie des participants, ils ont obtenu un score élevé d'intérêt professionnel ($M_{1er} = 4.72$; $M_{2eme} = 4.96$; $M_{3eme} = 4.51$; $M_{autres} = 4.69$) ; choix professionnel ($M_{1er} = 4.36$; $M_{2eme} = 4.50$; $M_{3eme} = 4.28$; $M_{autres} = 4.33$) et d'auto-détermination à la réussite ($M_{1er} = 4.63$; $M_{2eme} = 4.94$; $M_{3eme} = 4.42$; $M_{autres} = 4.56$). Ainsi, les jeunes diplômés entre autres, sont de moins en moins en contact avec les spécialistes du monde du travail, ont néanmoins la capacité à établir des relations entre les informations sur eux et le monde du travail ; atteignent leurs objectifs professionnels ; et s'engagent dans les procédures qui les rapprochent de l'emploi, respectivement. Ces résultats montrent aussi à suffisance que le rang dans la fratrie n'est pas un déterminant de : l'intérêt professionnel $F(2.197) = 1.959$, $p = .12$; choix professionnel $F(2.197) = 0.577$, $p = .63$ et l'auto-détermination à la réussite $F(2.197) = 2.496$, $p = .06$. Les variations que nous observons sur les scores d'intérêt professionnel, choix professionnel et autodétermination à la réussite ne peuvent s'expliquer par le rang dans la fratrie des participants.

Tableau 21 : scores des modalités d'orientation en fonction de la religion

		N	Moyenne	Ecart type	<i>F</i>
Intérêt professionnel	Catholique	110	4,7455	,83178	1.543
	Protestant	42	4,7119	,68296	
	Musulman	12	4,2167	1,10028	
	Autres	36	4,7611	,85666	

**MODALITES D'ORIENTATION ET INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES DIPLÔMES SUR LE
MARCHE DU TRAVAIL**

	Total	200	4,7095	,82879	
Choix professionnel	Catholique	110	4,4100	,80878	
	Protestant	42	4,3452	,71370	
	Musulman	12	3,6833	,93695	3.333*
	Autres	36	4,4972	,83546	
	Total	200	4,3685	,81663	
Autodétermination à la réussite	Catholique	110	4,6818	,80914	
	Protestant	42	4,7659	,75624	
	Musulman	12	3,9306	1,32280	3.348*
	Autres	36	4,4954	,98278	
	Total	200	4,6208	,88380	

Note. F = Analyse de variance

** $p < .001$; * $p < .05$

L'analyse des résultats de la relation entre la religion et les modalités d'orientation professionnel (Tableau ...) montre que, quel que soit la religion des participants, ils ont obtenu un score élevé d'intérêt professionnel ($M_{catholique} = 4.75$; $M_{protestant} = 4.71$; $M_{musulman} = 4.22$; $M_{autres} = 4.76$); de choix professionnel ($M_{catholique} = 4.41$; $M_{protestant} = 4.35$; $M_{musulman} = 3.68$; $M_{autres} = 4.19$) et d'auto-détermination à la réussite ($M_{catholique} = 4.68$; $M_{protestant} = 4.77$; $M_{musulman} = 4.93$; $M_{autres} = 4.50$). De ce fait, les participants apprennent à ressortir leur valeur sociale de tout enseignement; effectuent des rapprochements entre le développement de carrière et l'ensemble des matières scolaires; sont presque incapables de connaître le monde du travail ainsi que son organisation, ses exigences et les divers profils de métiers et de professions qu'on y trouve; amener l'étudiant à croire à un pouvoir personnel de relever les défis, respectivement. Ces résultats montrent aussi que la religion n'est pas un déterminant de l'intérêt professionnel, $F(2.197) = 1.543$, $p = .20$; toutefois, la religion influence sur le choix professionnel $F(2.197) = 3.333$, $p < .05$ et sur l'auto-détermination à la réussite $F(2.197) = 3.348$, $p < .05$. Les variations que nous observons sur les scores d'intérêt professionnel, choix professionnel et autodétermination à la réussite ne peuvent s'expliquer par la religion des participants.

4.1.2- Facteurs sociodémographiques et capacité d'insertion professionnelle

Tableau 22 : Scores de la capacité d'insertion en fonction du genre

	Genre	N	Moyenne	Ecart type	T
Accès à l'emploi	Féminin	92	4,2518	,98632	1.35
	Masculin	101	4,0660	,92077	
Engagement	Féminin	92	4,6141	1,02738	1.08
	Masculin	101	4,4406	1,17428	
Conservation de l'emploi	Féminin	92	4,7971	1,18183	2.19
	Masculin	101	4,4257	1,16726	

Note. $T = t$ de student

** $p < .001$; * $p < .05$

L'analyse des résultats de la relation entre le genre des étudiants et modalités d'orientation professionnel (Tableau ...) montre que, quel que soit le genre des participants, ils ont obtenu un score élevé d'intérêt professionnel ($M_{feminin} = 4.25$; $M_{masculin} = 4.06$) ; de choix professionnel ($M_{feminin} = 4.61$; $M_{masculin} = 4.44$) ; et d'auto-détermination à la réussite ($M_{feminin} = 4.80$; $M_{masculin} = 4.42$) . Ainsi, les participants entre autres, se consacrent à leur développement personnel et maintiennent leur aspiration et objectifs ; ont la capacité de déterminer des buts clairs ; et se consacrent à leur développement professionnel, respectivement. Ces résultats montrent aussi que le genre n'est pas un déterminant : de l'intérêt professionnel $TT(198) = 1.35$, $p = .04$; du choix professionnel $T(198) = 1.08$, $p = .02$ et de l'auto-détermination à la réussite $T(198) = 2.19$, $p = .05$. Les différents scores d'intérêt professionnel, de choix professionnel et d'autodétermination à la réussite que nous avons observée ne peuvent s'expliquer par le genre des jeunes diplômés.

Tableau 23 : Scores des capacités d'insertion professionnelle en fonction de l'âge

		N	Moyenne	Ecart type	F
Intérêt professionnel	18-20 ans	42	4,9690	,73390	1.97
	21-25 ans	108	4,8315	,74954	
	26-30	38	4,5763	1,15470	
	31-35 ans	12	4,3333	,42426	

**MODALITES D'ORIENTATION ET INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES DIPLÔMES SUR LE
MARCHÉ DU TRAVAIL**

	Total	200	4,7095	,81663	
Choix professionnel	18-20 ans	42	4,1571	,73390	
	21-25 ans	108	4,4685	,74954	
	26-30	38	4,2632	1,01140	2.42
	31-35 ans	12	4,5417	,90097	
	Total	200	4,3685	,81663	
Autodétermination a la réussite	18-20 ans	42	4,7381	,62994	
	21-25 ans	108	4,6404	,85080	
	26-30	38	4,7412	1,07852	1.27
	31-35 ans	12	5,6667	,47140	
	Total	200	4,6208	,88380	

Note. *F* = Analyse de variance

***p* < .001 ; **p* < .05

L'analyse des résultats de la relation entre l'âge des étudiants et modalités d'orientation professionnel (Tableau ...) montre que, quel que soit l'âge des participants, ils ont obtenu un score élevé d'intérêt professionnel ($M_{18-20 \text{ ans}} = 4.97$; $M_{21-25 \text{ ans}} = 4.83$; $M_{26-30 \text{ ans}} = 4.58$; $M_{\text{plus 30 ans}} = 4.33$); de choix professionnel ($M_{18-20 \text{ ans}} = 4.16$; $M_{21-25 \text{ ans}} = 4.47$; $M_{26-30 \text{ ans}} = 4.26$; $M_{\text{plus 30 ans}} = 4.54$) et d'auto-détermination à la réussite ($M_{18-20 \text{ ans}} = 4.74$; $M_{21-25 \text{ ans}} = 4.64$; $M_{26-30 \text{ ans}} = 4.74$; $M_{\text{plus 30 ans}} = 4.66$). Ainsi, les participants entre autre, ont la capacité à consacrer du temps à la recherche d'emploi; font appel à leurs habiletés et à leurs compétences professionnelles; et garder un emploi compte tenu de ce qu'ils perçoivent comme contraintes sur le marché de l'emploi, respectivement. Ces résultats montrent aussi que l'âge n'est pas un déterminant de : l'accès à l'emploi $F(3.196) = 2.50$, $p = .06$; de l'engagement du diplômés face à la quête de l'emploi $F(3.196) = 1.89$, $p = .13$ et de la conservation de l'emploi $F(3.196) = 1.18$, $p = .31$. Les variations que nous observons sur les scores ci-dessus, ne peuvent s'expliquer par l'âge des participants.

Tableau 24 : Scores des capacités d'insertion professionnelle en fonction de l'activité menée

		N	Moyenne	Ecart type	<i>T</i>
Accès à l'emploi	Etudiant	160	4,8018	,72788	1.395
	Autres activités	40	4,5667	,86850	

**MODALITES D'ORIENTATION ET INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES DIPLÔMES SUR LE
MARCHÉ DU TRAVAIL**

	Total	200	4,7095	,82879	
Engagement	Etudiant	160	4,3855	,74047	
	Autres activités	40	4,2111	,81689	1.054
	Total	200	4,3685	,81663	
Conservation de l'emploi	Etudiant	160	4,5667	,88188	
	Autres activités	40	4,7639	,89387	-1.050
	Total	200	4,7639	,88380	

Note. $T = t$ de student

** $p < .001$; * $p < .001$;

Pour ce qui est de la relation entre activité des étudiants et la capacité d'insertion professionnelle, le tableau montre que quel que soit l'activité des participants, ils ont obtenu un score élevé d'accès à l'emploi ($M_{Etudiant} = 4,80$; $M_{autres\ activités} = 4,56$) ; d'engagement ($M_{Etudiant} = 4,39$; $M_{autres\ activités} = 4,21$) et de conservation de l'emploi ($M_{Etudiant} = 4,56$; $M_{autres\ activités} = 4,76$). Ainsi, les participants entre autres, ont la capacité à prendre des décisions et à préparer leur carrière ; deviennent capable de faire des compromis entre la formation, la carrière idéale et la réalité des choix qui s'offrent à lui, dialogue permanemment avec les chefs d'entreprise, respectivement. Ces résultats montrent aussi que les activités parascolaires menées par les étudiants ne sont pas un déterminant de : l'accès à l'emploi $T(198) = 1.395$, $p = .26$; l'engagement $T(198) = 1.54$, $p = .18$; la conservation de l'emploi $T(198) = -1.050$, $p = .69$. Les variations que nous observons à partir des scores relatifs aux modalités de la capacité d'insertion professionnelle ne peuvent s'expliquer par les activités menées par les participants.

Tableau 25 : scores capacités d'insertion professionnelle en fonction du niveau d'étude

	Étude	N	Moyenne	Ecart type	T
Accès à l'emploi	Licence	142	4,0376	,99097	-2.404
	Master	31	4,5054	,93639	
Engagement	Licence	142	4,4842	1,17041	-1.214
	Master	31	4,7500	,71589	

Conservation de Licence	142	4,6056	1,19601	-.822
l'emploi Master	31	4,7957	1,01718	

Note. $T = t$ de student

** $p < .001$; * $p < .001$;

Concernant le niveau d'étude et capacités d'insertion professionnelle ; le (tableau 28) nous renseigne que, quel que soit le niveau d'étude des participants, ils ont obtenu un score élevé d'intérêt professionnel ($M_{Licence} = 4.04$; $M_{master} = 4.51$) ; de choix professionnel ($(M_{Licence} = 4.48$; $M_{master} = 4.75)$) et d'auto-détermination à la réussite ($(M_{Licence} = 4.60$; $M_{master} = 4.80)$). Ainsi, les participants entre autres, ont la capacité à trouver du travail, à s'insérer dans la vie professionnelle pour gagner leur vie, et de trouver un travail qui leur permettra de s'intégrer à des réseaux professionnels et qui leur assurera la reconnaissance de leur, respectivement. Ces résultats montrent aussi que le niveau d'étude n'est pas un déterminant de : l'accès à l'emploi $T(198) = -2.404$, $p = .73$; de l'engagement $T(198) = -1.214$, $p = .04$; de la conservation de l'emploi $T(198) = 0.201$, $p = .20$. Les variations que nous observons sur les scores d'accès à l'emploi, à l'engagement et à la conservation de l'emploi ne peuvent s'expliquer par le niveau d'étude des participants. Cet état des choses peut être assimilé à un échec d'orientation professionnelle, or les contraintes socio-environnementales notamment, l'inemploi et le sous-emploi posent une entorse réelle à l'adéquation formation-emploi et à la possibilité d'accéder à un emploi, le conserver et s'y insérer véritablement/automatiquement après être diplômé à l'université.

Tableau 26 : scores des capacités d'insertion professionnelle en fonction du département

		N	Moyenne	Ecart type	F
Accès à l'emploi	Archéologie	74	4,1481	1,100145	.262
	Tourisme	103	4,0768	,88742	
	Hôtellerie	23	4,2201	1,09381	
	Total	200	4,1508	,96600	
Engagement	Archéologie	74	4,2500	,83014	0.482

**MODALITES D'ORIENTATION ET INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES DIPLÔMES SUR LE
MARCHÉ DU TRAVAIL**

	Tourisme	103	4,6118	,81259	
	Hôtellerie	23	4,4871	1,09266	
	Total	200	4,5200	1,09629	
Conservation de l'emploi	Archéologie	74	4,2963	,95666	
	Tourisme	103	4,6272	,84435	.503
	Hôtellerie	23	4,6709	,77341	
	Total	200	4,6208	,88380	

Note. F = Analyse de variance

** $p < .001$; * $p < .001$;

Sur cet item, la lecture du tableau (Tableau 29) montre que, quel que le département en lien avec la capacité d'insertion professionnelle des participants, ils ont obtenu un score élevé d'accès à l'emploi ($M_{\text{archeologie}} = 4.14$; $M_{\text{tourisme}} = 4.07$; $M_{\text{hotellerie}} = 4.22$) d'engagement professionnel ($M_{\text{archeologie}} = 4.25$; $M_{\text{tourisme}} = 4.61$; $M_{\text{hotellerie}} = 4.49$) et de conservation de l'emploi ($M_{\text{archeologie}} = 4.29$; $M_{\text{tourisme}} = 4.62$; $M_{\text{hotellerie}} = 4.67$). Ainsi, les participants entre autres, développent des stratégies ou des aptitudes susceptibles de renforcer leur valeur à l'égard du travail ; peuvent se construire une identité professionnelle à travers leur engagement ; et ont de la capacité à développer une expertise qu'ils peuvent par la suite offrir aux divers employeurs, respectivement. Ces résultats montrent aussi que le département n'est pas un déterminant de : l'accès à l'emploi $F(2.197) = 2.580$, $p = .27$; l'engagement $F(2.197) = 0.687$, $p = .74$; et la conservation de l'emploi $F(2.197) = 1.777$, $p = .73$. Les variations que nous observons sur les scores d'accès à l'emploi, de l'engagement et de la conservation de l'emploi ne peuvent s'expliquer par les départements des participants

Tableau 27 : Scores Niveau de création de la première entreprise et capacités d'insertion professionnelle

		N	Moyenne	Ecart type	F
Accès à l'emploi	Licence 1	60	4,1115	,89438	.899
	Licence 2	56	4,1500	1,18285	
	Licence 3	44	4,1090	1,05824	
	Total	200	4,7095	,82879	

Engagement	Licence 1	60	4,4481	1,14234	0.840
	Licence 2	56	4,4750	1,14724	
	Licence 3	44	4,7692	,93521	
	Total	200	4,3685	,81663	
Meanpalinsert3	Licence 1	60	4,5462	1,18870	0.488
	Licence 2	56	4,6333	1,03420	
	Licence 3	44	4,7692	1,06619	
	Total	200	4,6208	,88380	

Note. *F* = Analyse de variance

***p* < .001 ; **p* < .001 :

Quant à l'opinion des répondants sur le niveau de création de la première entreprise et capacités d'insertion professionnelle le tableau (Tableau ...) montre que, quel que soit sur le niveau de création de la première entreprise des participants, ils ont obtenu un score élevé d'accès à l'emploi ($M_{licence1} = 4.11$; $M_{licence2} = 4.15$; $M_{licence3} = 4.11$) d'engagement ($M_{licence1} = 4,45$; $M_{licence2} = 4,48$; $M_{licence3} = 4.77$) et d'accès à l'emploi ($M_{licence1} = 4.54$; $M_{licence2} = 4.63$; $M_{licence3} = 4.76$). Ainsi, les participants entre autres, ont la capacité à faire du travail une partie intégrante du projet de vie leur permettant de se réaliser ; de s'épanouir et de se développer professionnellement, respectivement. Ces résultats montrent aussi que le niveau de création de la première entreprise n'est pas un déterminant de : l'accès à l'emploi $F(2.197) = .466$, $p = .899$; du niveau d'engagement $F(2.197) = 0.375$, $p = .375$; et la conservation de l'emploi $F(2.197) = 0.488$, $p = .745$. Les variations que nous observons sur ces scores ne peuvent s'expliquer par le niveau de création de la première entreprise des participants.

Par ailleurs, l'on peut relever que nombreux sont ceux qui entreprennent à partir de licence 1. Ces derniers, considèrent cela comme une activité d'appui aux études. Toutefois, cette dynamique entrepreneuriale précoce les aide à développer un intérêt particulier pour une profession, ce qui oriente leur choix de filière de formation à l'université et leur autodétermination, voir leur engagement à y réussir. Écoutons ce propos :

Je fais de la peinture à domicile notamment des portraits, des designs. De manière plus spécifique ; j'exerce dans la décoration d'intérieur. Il y'a certains projets que je ne fais pas s'il n'ya pas une petite récompense. Je laisse tomber surtout si cela ne touche pas directement mon secteur d'activité ; Mais s'il y 'a une autre qui se

rapproche de ma spécialité et que j'ai les possibilités de le faire je ferais.

Il ressort de ce discours que le jeune diplômé en quête d'emploi est engagé dans sa réussite professionnelle malgré les insuffisances dont il fait montre en matière de compétences. Mais son désir d'apprendre aux travers des stages pratiques demeure un challenge pour lui. Le spécialiste en orientation devra de même se préoccuper d'améliorer le rendement et la motivation scolaire des étudiants en leur faisant comprendre l'importante et l'utilité des disciplines au moyen d'exemples et d'applications dans des fonctions de travail. Il doit développer chez les étudiants des attitudes, des habitudes, et des valeurs de travail nécessaire. Le besoin de réussir engage à cet effet des conduites et des efforts bien réels contrairement au simple souhait de ressembler à quelqu'un et de vouloir être une personne riche et célèbre.

Tableau 28 : Scores Niveau socio-économique des parents et capacités d'insertion professionnelle

		N	Moyenne	Ecart type	F
Accès à l'emploi	Riche	40	3,9028	1,09050	.574
	Moyen	123	4,1192	,92907	
	Pauvre	37	4,2315	1,08546	
	Total	200	4,7095	,82879	
Engagement	Riche	40	4,2292	1,04152	.617
	Moyen	123	4,5804	1,03202	
	Pauvre	37	4,4980	1,14721	
	Total	200	4,3685	,81663	
Conservation de l'emploi	Riche	40	4,4444	1,03800	1.170
	Moyen	123	4,4286	1,10687	
	Pauvre	37	4,4722	1,39472	
	Total	200	4,6208	,88380	

Note. F = Analyse de variance

**p < .001 ; *p < .001 ;

L'analyse des résultats de la relation entre le niveau socioéconomique des parents et la capacité d'insertion professionnelle (Tableau ...) montre que, quel que soit **niveau socio-économique des parents**, les participants ont obtenu un score élevé d'accès à l'emploi ($M_{riche} = 4.90$; $M_{moyen} = 4.11$; $M_{pauvre} = 4.23$); de l'engagement ($M_{riche} = 4.22$; $M_{moyen} = 4.58$; $M_{pauvre} = 4.49$) et de conservation de l'emploi ($M_{riche} = 4.44$; $M_{moyen} = 4.42$; $M_{pauvre} = 4.47$). Ainsi, les participants ont la capacité de faire valoir leur savoir-faire ; ils sont motivés à se mouvoir sur le marché du travail ; et disposent d'un espace de décisions beaucoup plus large dans l'accomplissement de leurs buts, respectivement. Ces résultats montrent de même que le niveau socioéconomique des parents n'est pas un déterminant de : l'accès à l'emploi $F(2.197) = .574$, $p = .68$; du niveau d'engagement $F(2.197) = .617$, $p = .65$, la conservation de l'emploi $F(2.197) = 1.170$, $p = .325$. Les variations que nous observons sur les scores d'accès à l'emploi et d'engagement et de conservation de l'emploi ne peuvent s'expliquer par le niveau socioéconomique des parents.

Tableau 13 : scores capacités d'insertion professionnelle et Situation en matière de logement

**MODALITES D'ORIENTATION ET INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES DIPLÔMÉS SUR LE
MARCHE DU TRAVAIL**

		N	Moyenne	Ecart type	F
Accès à l'emploi	Locataire	73	4,1898	1,00636	1.468
	colocataire	16	4,2556	,84484	
	En famille	111	4,5667	,83961	
	Total	200	4,7095	,82879	
Engagement	Locataire	73	4,6007	,9193	1.212
	Propre logis	16	4,4167	,95275	
	En famille	111	5,1000	,61464	
	Total	200	4,3685	,81663	
La conservation de l'emploi	Locataire	73	4,6806	1,01851	1.941
	Propre logis	16	4,4889	,86251	
	En famille	111	4,5215	1,31944	
	Total	200	4,6208	,88380	

Note. F = Analyse de variance

** $p < .001$; * $p < .001$;

Sur cet item, la lecture du tableau 32, montre que l'analyse des résultats de la relation entre le situation en matière de logement des étudiants et la capacité d'insertion professionnelle illustre que, quel que soit la situation en matière de logement des participants, ils ont obtenu un score élevé d'accès à l'emploi ($M_{locataire} = 4.18$; $M_{colocation} = 4.25$ $M_{famille} = 4.57$;) ; d'engagement (professionnel ($M_{locataire} = 4.60$; $M_{colocation} = 4.41$; $M_{famille} = 5.10$;) et de conservation de l'emploi (professionnel ($M_{locataire} = 4.68$; $M_{colocation} = 4.49$; $M_{famille} = 4.52$). Ainsi, les participants entre autres, se connaissent en termes d'aptitudes et d'intérêts ; sélectionnent les emplois les plus intéressants pour eux ; et mobiliser les ressources pour réaliser leurs objectifs professionnels, respectivement. Ces résultats montrent aussi que la situation en matière de logement n'est pas un déterminant : d'accès à l'emploi $F(2.197) = 1.468$, $p = .2$; d'engagement $F(2.197) = 1.2124$, $p = .30$ et de conservation d'emploi $F(2.197) = 1.941$, $p = .09$. Les variations que nous observons sur les modalités d'insertion professionnelle, ne peuvent s'expliquer par la situation des participants en matière de logement.

Tableau 30 : capacités d'insertion professionnelle en fonction du rang dans la fratrie

	N	Moyenne	Ecart type	F
--	---	---------	------------	---

**MODALITES D'ORIENTATION ET INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES DIPLÔMÉS SUR LE
MARCHÉ DU TRAVAIL**

Accès a l'emploi	1 ^{er}	61	4,2111	1,09650	
	2eme	37	4,4144	,66739	
	3eme	43	4,0116	,89191	1.219
	Autre	59	4,0282	1,02374	
	Total	200	4,7095	,82879	
Engagement	1 ^{er}	61	4,6167	,96821	
	2eme	37	4,8243	,87572	
	3eme	43	4,1977	1,21934	1.939
	Autre	59	4,4788	1,20817	
	Total	200	4,3685	,81663	
Conservation de l'emploi	1 ^{er}	61	4,8000	,95116	
	2eme	37	4,6577	1,23099	
	3eme	43	4,3488	1,38769	1.060
	Autre	59	4,5254	1,19578	
	Total	200	4,6208	,88380	

Note. *F* = Analyse de variance

***p* < .001 ; **p* < .001 ;

L'analyse des résultats de la relation entre le rang dans la fratrie et l'intérêt professionnel du tableau (Tableau ...) montre que, quel que soit le rang dans la fratrie des participants, ils ont obtenu un score élevé d'intérêt professionnel ($M_{1er} = 4.72$; $M_{2eme} = 4.96$; $M_{3eme} = 4.51$; $M_{autres} = 4,69$); choix professionnel ($M_{1er} = 4.36$; $M_{2eme} = 4.50$; $M_{3eme} = 4.28$; $M_{autres} = 4.33$) et d'auto-détermination à la réussite ($M_{1er} = 4.63$; $M_{2eme} = 4.94$; $M_{3eme} = 4.42$; $M_{autres} = 4.56$). Ainsi, les jeunes diplômés entre autres, sont de moins en moins en contact avec les spécialistes du monde du travail mais ont néanmoins la capacité d'établir des relations entre les informations sur eux et le monde du travail ; atteignent leurs objectifs professionnels ; et s'engagent dans les procédures qui les rapprochent de l'emploi, respectivement. Ces résultats montrent aussi à suffisance que le rang dans la fratrie n'est pas un déterminant de : l'intérêt professionnel $F(2.197) = 1.219$, $p = .30$; choix professionnel $F(2.197) = 1.939$, $p = .11$ et l'auto-détermination à la réussite $F(2.197) = 1.060$, $p = .38$. Les variations que nous observons sur les scores d'intérêt professionnel, choix professionnel et autodétermination à la réussite ne peuvent s'expliquer par le rang dans la fratrie des participants.

Tableau 31 : scores des capacités d'insertion professionnelle en fonction de la religion

		N	Moyenne	Ecart type	<i>F</i>
Accès à l'emploi	Catholique	110	4,1265	,99867	,457

**MODALITES D'ORIENTATION ET INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES DIPLÔMÉS SUR LE
MARCHÉ DU TRAVAIL**

	Protestant	42	4,3214	,68296	
	Musulman	12	4,0417	,88798	
	Autres	36	4,0602	,92766	
	Total	200	4,7095	,82879	
Engagement	Catholique	110	4,4815	1,12205	
	Protestant	42	4,5714	1,00348	
	Musulman	12	4,1875	1,39041	.823
	Autres	36	4,6319	1,03421	
	Total	200	4,3685	,81663	
Conservation de l'emploi	Catholique	110	4,6111	1,16232	
	Protestant	42	4,5873	1,18895	
	Musulman	12	4,0833	1,62757	1.133
	Autres	36	4,6389	1,06421	
	Total	200	4,6208	,88380	

Note. F = Analyse de variance

** $p < .001$; * $p < .05$

Au regard du tableau 34 ci-dessus présentant la répartition des enquêtes sur la religion, les capacités d'insertion professionnelle montre que, quel que soit la religion des participants, ils ont obtenu un score élevé d'accès à l'emploi ($M_{catholique} = 4.12$; $M_{protestant} = 4.32$; $M_{musulman} = 4.04$; $M_{autres} = 4.63$) ; d'engagement ($M_{catholique} = 4.48$; $M_{protestant} = 4.57$; $M_{musulman} = 3.18$; $M_{autres} = 4.63$) et de conservation de l'emploi ($M_{catholique} = 4.61$; $M_{protestant} = 4.58$; $M_{musulman} = 4.08$; $M_{autres} = 4.64$). De ce fait, les participants entre autres, apprennent à ressortir leur valeur sociale de tout enseignement ; effectuent des rapprochements entre le développement de carrière et l'ensemble des matières scolaires ; sont capables d'évoluer dans une mouvance tout au long de leur carrière sans pour autant se considérer en situation de précarité, respectivement. Ces résultats montrent aussi que la religion n'est pas un déterminant de l'accès à l'emploi $F(2.197) = .457$, $p = .76$; toutefois, la religion influence sur le niveau d'engagement $F(2.197) = .823$, $p = .51$ et sur la conservation de l'emploi à la réussite $F(2.197) = 1.133$, $p = .34$. Ceci explique que les variables religieuses sont non négligeables dans l'analyse des modalités d'orientation et de la capacité d'insertion socioprofessionnelle des diplômés d'université.

4.2- ANALYSE DES FACTEURS PRINCIPAUX

4.2.1. Tests de dépendance entre les variables des hypothèses de recherche

Il s'agit dans cette section de faire pour chaque hypothèse de recherche, une analyse statistique sur fond de test de dépendance entre les différentes modalités d'auto-orientation notamment, l'intérêt professionnelle, le choix professionnel et l'autodétermination à la réussite et chacune des capacités d'insertion professionnelle notamment, l'accès à l'emploi, la conservation d'emploi et l'intégration des processus d'insertion.

4.2.1.1. Vérification de la première hypothèse spécifique

Notre première hypothèse spécifique est formulée comme suit : l'intérêt professionnel est corrélé à la capacité d'insertion professionnelle des jeunes diplômés. Cela signifie que le degré d'intérêt professionnel prédit le niveau d'insertion professionnelle en général. Cette hypothèse a été traitée à partir de l'analyse des corrélations et de régression. L'analyse de corrélation a permis de décrire le lien entre l'intérêt professionnel que développent les jeunes diplômés et la capacité d'insertion professionnelle alors que l'analyse de régression a permis de prédire la capacité d'insertion professionnelle en fonction de l'intérêt professionnel du jeune diplômé.

Tableau 32 : *Statistiques descriptives, corrélation entre Intérêt professionnel et insertion professionnelle*

	Moyenne	Ecart type	1.	2.	3.	4.	5.
1. Intérêt professionnel	4,7095	,82879	---				
2. Accès à l'emploi	4,1508	,96600	.353**	---			
3. engagement	4,5200	1,09629	.355**	.521**	---		
4. Conservation de l'emploi	4,5917	1,18120	.293**	.370**	.619**	---	
5. Insertion professionnelle	4,4208	,88710	.405**	.742**	.876**	.833	---

Note. ** $p < .001$; * $p < .05$

L'analyse des résultats sur la relation entre l'intérêt professionnel et l'insertion professionnelle (Tableau ...) montre d'abord que les étudiants ont un score élevé d'intérêt

professionnel ($M_{\text{intérêt professionnel}} = 4.71$). Cela veut dire que les participants ont des connaissances en terme d'aptitudes, anticipent sur l'incertitude en cherchant de l'aide auprès des spécialistes en matière d'orientation. Ces résultats montrent ensuite que les étudiants ont également un score élevé d'insertion professionnelle en général ($M_{\text{insertion professionnelle}} = 3.28$) et spécifiquement aussi, au palier 1 ($M_{\text{accès à l'emploi}} = 3.28$), au palier 2 ($M_{\text{engagement}} = 3.28$) et au palier 3 ($M_{\text{conservation de l'emploi}} = 3.28$).

C'est-à-dire les participants ont la capacité à se mouvoir de façon autonome sur le marché de l'emploi malgré la difficulté à trouver de l'emploi ; ont la capacité à signer un contrat de travail au cas où l'occasion se présente ; capacité à créer des emplois avec l'aide financière de l'université ; et sont capable de réaliser parfaitement les tâches professionnelles. Enfin, les résultats mettent en évidence des corrélations positives entre l'intérêt professionnel et l'accès à l'emploi (accès à l'emploi) $r(200) = .353, p < .001$; l'engagement (palier 2) $r(200) = .355, p < .001$; conservation de l'emploi (palier 3) $r(200) = .293, p < .001$; et enfin l'insertion professionnelle $r(200) = .405, p < .001$. Autrement dit, les étudiants qui peaufinent leurs compétences, face à la recherche d'emploi sont aussi ceux qui ont la capacité à trouver un emploi ; qui s'engagent facilement tout en étant capable de percevoir la relation d'échange employé/employeur, signer un contrat de travail enfin qui sont capables de résoudre des problèmes professionnels inattendus et s'adaptent mieux en termes d'insertion professionnelle.

Tableau 33 : Régression linéaire entre Intérêt professionnel et capacité d'insertion professionnelle

VD	VI	B	T	R	r^2 ajusté	F
Palier 1	Intérêt professionnel	.35	5.31**	.35	.12	28.21**
Palier 2		.35	5.35**	.35	.12	28.60**
Palier 3		.29	4.31**	.29	.08	18.61**
Insertion professionnelle		.41	6.23**	.41	.16	38.77**

Note. ** $p < .001$; * $p < .05$

L'analyse de régression confirme et précise l'effet de l'intérêt professionnel et l'insertion professionnelle. En effet, elle montre que l'intérêt professionnel est un signe précurseur pertinent de l'accès à l'emploi, du niveau d'engagement de la conservation de l'emploi et de l'insertion

professionnel. Plus précisément, l'intérêt professionnel explique respectivement 12% ($F(1.198) = 28.21, p < .001$) de la capacité à établir des relations entre les informations sur soi et le monde du travail, de la capacité à trouver un emploi satisfaisant ; 12% ($F(1.198) = 28.60, p < .001$) de la capacité à négocier un contrat de travail; 8% ($F(1.198) = 18.61, p < .001$) de la capacité à conserver un emploi (palier 3) ; et enfin 16% ($F(1.198) = 38.77, p < .001$) de la capacité à résoudre les problèmes professionnels inattendus. Une augmentation d'un degré sur l'intérêt professionnel augmente le niveau d'accès à l'emploi de 35% ($\beta = .35, t(118) = 5.31, p < .001$), à créer un emploi (palier 2) de 35% ($\beta = .35, t(118) = 5.35, p < .001$), de la capacité à s'adapter aux exigences de la situation de travail (du palier 3)... De 29% ($\beta = .29, t(118) = 4.31, p < .001$) et de la capacité à pouvoir s'insérer sur le marché de l'emploi de 41% ($\beta = .41, t(118) = 6.23, p < .001$). Au final, le degré d'intérêt professionnel prédit le niveau d'insertion professionnelle en général et particulièrement le niveau d'accès à l'emploi, d'engagement et de conservation de l'emploi. Cet intérêt apparaît ici comme une source de motivation, ou un indicateur de vocation du sujet pour le dit métier. Ceci parce que l'intérêt suscite l'enthousiasme pour l'acquisition des savoir-faire et le goût d'innover ou de créer des entreprises pour mettre en pratique ces compétences acquises tout au long de la formation. L'intérêt par ailleurs suscite la confiance en soi comme le fait remarquer ce diplômé :

Je crois fortement en moi et en mes potentialités. Car, allant dans ce sens je m'applique beaucoup dans mon travail. Également, je prends les conseils et le travail que je dois effectuer au sérieux. Je peux vous dire avec conviction que je dois réussir. J'ai une licence classique et cela ne m'aide pas. Car, lorsque tu arrives quelque part on demande si tu t'y connais dans le domaine de la gestion.

Conrad nous fait montre qu'il se connaît assez, il a une maîtrise parfaite de lui, il sait qui il est, ce qu'il vaut ou non, ce qui a ses yeux a du sens ou non ce qui est futile ou secondaire et de ce qui lui convient. Siller va dans le même sens et précise : « *je peux affirmer que je dois réussir c'est certain* ». Ainsi, le développement chez l'individu des

aptitudes et les intérêts susceptibles de booster en lui un projet professionnel ne peut se faire si l'apprenant à un moment de sa vie ne se connaît lui-même, ou s'il se pose des questions en rapport avec lui et son devenir.

4.2.1.2. Vérification de la deuxième hypothèse

Nous avons formulé notre deuxième hypothèse de recherche de la manière suivante. Le choix professionnel est corrélé à la capacité d'insertion professionnelle. Cela signifie que plus le degré d'intérêt pour un individu de choisir une voie professionnelle, à s'intéresser à des activités pour lesquelles ils sont doués, prédit le niveau d'insertion professionnelle en général et particulièrement le niveau d'accès à l'emploi, d'engagement et de conservation de l'emploi). Résultats issus du traitement de cette hypothèse sont résumés dans la matrice de corrélation (tableau 37 et le tableau de synthèse des résultats de la régression tableau 38)

4.2.1.2.1. Analyse des corrélations entre le choix professionnel et capacité d'insertion professionnelle

Une matrice de corrélation a été élaborée afin de faciliter la lecture de différentes liaisons entre le choix professionnel et la capacité d'insertion professionnelle, ainsi que leurs principales dimensions. Cette matrice laisse entrevoir non seulement la corrélation mais aussi, son intensité et sa direction (positive ou directe et négative ou indirecte).

Tableau 14 : Statistiques descriptives, corrélation entre choix professionnel et capacité d'insertion professionnelle

		Ecart	1.	2.	3.	4.	5.
	Moyenne	type					
1. Choix professionnel	4,3685	,81663	---				
2. Accès à l'emploi	4,1508	,96600	.424**	---			
3. Engagement	4,5200	1,09629	.381**	.521**	---		
4. Conservation de l'emploi	4,5917	1,18120	.298**	.370**	.619**	---	
5. Insertion professionnelle	4,4208	,88710	.443**	.742**	.876**	.833**	---

Au regard de ce tableau sur la relation entre le choix professionnel et l'insertion professionnelle, nous constatons que les étudiants ont un score élevé du choix professionnel ($M_{\text{intérêt professionnel}} = 4.37$). Cela veut dire que les participants reçoivent pendant la formation universitaire les informations se rapportant au développement de carrière et au monde du travail ; développent des stratégies d'adaptation en collaborant davantage avec les spécialistes en matière d'orientation professionnelle; enfin anticipent sur les difficultés sur le marché de l'emploi. Ces résultats montrent ensuite que les étudiants ont également un score élevé d'insertion professionnelle en général ($M_{\text{insertion professionnelle}} = 4.42$) et spécifiquement aussi, au palier 1 ($M_{\text{accès à l'emploi}} = 4.15$), au palier 2 ($M_{\text{engagement}} = 4.52$) et au palier 3 ($M_{\text{conservation de l'emploi}} = 4.59$). C'est-à-dire les participants ont la capacité à prendre des décisions et à préparer leurs carrières professionnelles ; Capacité à faire le travail que leur travail avec dévouement et amour malgré les aléas que font montre le marché de l'emploi ; ont la capacité à signer un contrat de travail au cas où l'occasion se présente ; capacité à créer des emplois avec l'aide financière de l'université ; et sont capable de réaliser parfaitement les tâches professionnelles. Enfin, les résultats mettent en évidence des corrélations positives entre le choix professionnel et l'accès à l'emploi (palier1) $r(200) = .424, p < .001$; l'engagement (palier 2) $r(200) = .381, p < .001$; conservation de l'emploi (palier 3) $r(200) = .298, p < .001$; et enfin l'insertion

professionnelle $r(200) = .443, p < .001$. Autrement dit, les étudiants qui peaufinent leurs compétences, face à la recherche d'emploi sont aussi ceux qui ont la capacité à trouver un emploi ; qui s'engagent facilement tout en étant capable de percevoir la relation d'échange employé/employeur, enfin qui sont capables de résoudre des problèmes professionnels inattendus et s'adaptent mieux lorsqu'ils trouvent des emplois stables.

Tableau 35 : Régression linéaire entre Choix professionnel et insertion professionnelle

VD	VI	<i>B</i>	<i>T</i>	<i>R</i>	r^2 ajusté	<i>F</i>
Palier 1	Choix professionnel	.42	6.58**	.42	.18	43.29**
Palier 2		.38	5.80**	.38	.14	33.68**
Palier 3		.30	4.39**	.30	.08	19.29**
Insertion professionnel		.44	6.95**	.44	.19	48.36**

Note. ** $p < .001$; * $p < .05$

Il ressort de ce tableau que l'analyse de régression confirme et précise l'effet du choix professionnel et l'insertion professionnelle. En effet, elle montre que le choix professionnel est un élément de prédiction pertinent du l'accès à l'emploi, du niveau d'engagement de la conservation de l'emploi et de l'insertion professionnelle. Autrement dit, le choix professionnel explique respectivement 18% $F(1.198) = 43.29, p < .001$ de la capacité à accéder à l'emploi ; 14% $F(1.198) = 33.68, p < .001$ de la capacité à participer à la construction de leur projet professionnel; 08% $F(1.198) = 19.29, p < .001$ de la capacité à s'impliquer dans une démarche professionnelle; et enfin 19% $F(1.198) = 48.36, p < .001$, de la capacité à s'adapter aux exigences de la situation de l'emploi. Une augmentation d'un degré sur l'intérêt professionnel augmente le niveau de l'accès à l'emploi de 35% ($\beta = .35, t(118) = 5.31, p < .001$), du niveau d'engagement de 35% ($\beta = .35, t(118) = 5.35, p < .001$), du niveau de conservation de l'emploi De 29% ($\beta = .29, t(118) = 4.31, p < .001$) et de la capacité d'insertion professionnelle de 41% ($\beta = .41, t(118) = 6.23, p < .001$). Au final, le degré du choix professionnel pour un individu de choisir une voie professionnelle, à s'intéresser à des activités pour lesquelles ils sont doués prédit le niveau d'insertion professionnelle en général et particulièrement le niveau d'accès à l'emploi, d'engagement et de conservation de l'emploi. On note ici que ces modalités d'insertion

professionnelle s'affirment plus chez les diplômés qui ont délibérément choisi la profession à laquelle leurs formations universitaires les destinent.

4.2.1.3. Vérification de la troisième hypothèse

Notre troisième hypothèse spécifique est formulée comme suit l'autodétermination à la réussite est corrélé à la capacité d'insertion professionnelle des jeunes diplômés. Cela signifie que plus le degré d'intérêt pour un individu de choisir une voie professionnelle, à s'intéresser à des activités pour lesquelles ils sont doués prédit le niveau d'insertion professionnel en général et particulièrement le niveau d'accès à l'emploi, d'engagement et de conservation de l'emploi. Cette hypothèse a été traitée à partir des corrélations et des régressions. L'analyse de corrélation a permis de décrire le lien entre l'autodétermination à la réussite et la capacité d'insertion professionnelle des jeunes diplômés alors que l'analyse de régression a permis de prédire l'autodétermination à la réussite en fonction de la capacité d'insertion professionnelle des jeunes diplômés.

4.3.1.3.1. Analyse de corrélation entre l'autodétermination à la réussite et la capacité d'insertion professionnelle

L'étude du lien entre l'autodétermination à la réussite et la capacité d'insertion professionnelle a consisté à l'élaboration d'une matrice de corrélation qui croise les deux variables ainsi que leurs dimensions. Cela permet d'apprécier l'intensité et le sens des corrélations existantes entre les variables mis en jeu. Les résultats obtenus sont résumés dans le tableau 40.

Tableau 36: Auto-détermination à la réussite et insertion professionnel

		Ecart	1.	2.	3.	4.	5.
	Moyenne	type					
1. Autodétermination à la réussite	4,6208	,88380	---				
2. Accès à l'emploi	4,1508	,96600	.515**	---			
3. Engagement	4,5200	1,09629	.477**	.521**	---		
4. Conservation de l'emploi	4,5917	1,18120	.448**	.370**	.619**	---	
5. Capacité d'insertion	4,4208	,88710	.582**	.742**	.879**	.876**	---

Au regard du tableau sur la relation entre l'autodétermination à la réussite professionnel et l'insertion professionnel (Tableau ...) nous constatons que les étudiants ont un score élevé d'autodétermination à la réussite ($M_{intérêt\ professionnel} = 4.37$). Cela veut dire que les participants se sentent capable de maîtriser ce qui est nécessaire, et dégager ses qualités personnelles ; avoir confiance en ses capacités pour mieux faire des choix bénéfiques pour lui en vue d'une insertion professionnel réussie ; développent des stratégies d'adaptation en collaborant d'avantage avec les spécialistes en matière d'orientation professionnel ; et anticipent sur les difficultés sur le marché de l'emploi. Ces résultats montrent ensuite que les étudiants ont également un score élevé d'insertion professionnel en général ($M_{insertion\ professionnel} = 4.42$) et spécifiquement aussi, au palier 1 ($M_{accès\ à\ l'emploi} = 4.15$), au palier 2 ($M_{engagement} = 4.52$) et au palier 3 ($M_{conservation\ de\ l'emploi} = 4.59$). C'est-à-dire les participants ont la capacité à prendre des décisions et à préparer leurs carrières professionnelles ; ont la capacité à signé un contrat de travail au cas où l'occasion se présente ; capacité à créer des emplois avec l'aide financière de l'université ; sont capable de réaliser parfaitement les tâches professionnelles.

Enfin, les résultats mettent en évidence des corrélations positives entre l'autodétermination à la réussite professionnelle et l'accès à l'emploi (palier1) $r(200) = .515, p < .001$; l'engagement (palier 2) $r(200) = .477, p < .001$; conservation de l'emploi (palier 3) $r(200) = .448, p < .001$; et enfin l'insertion professionnel $r(200) = .582, p < .001$. Autrement dit, les étudiants qui peaufinent leurs compétences, face à la recherche d'emploi sont aussi ceux qui

ont la capacité à trouver un emploi ; qui s'engagent facilement tout en étant capable de percevoir la relation d'échange employer et employeur, enfin qui sont capables de résoudre des problèmes professionnels inattendus et s'adaptent mieux lorsqu'ils trouvent des emplois stables.

Tableau 37 : Régression linéaire entre Auto-détermination à la réussite et insertion professionnelle

VD	VI	<i>B</i>	<i>T</i>	<i>r</i>	<i>r</i> ² ajusté	<i>F</i>
Accès à l'emploi	Auto-détermination à la réussite	.52	8.45**	.52	.26	71.46**
Engagement		.48	7.63**	.48	.22	58.26**
Conservation de l'emploi		.45	7.04**	.45	.20	49.60**
Insertion professionnelle		.58	10.07**	.58	.34	101.42**

Note. ** . $p < .001$; * $p < .05$

L'analyse de régression (Tableau 40) confirme et précise l'effet de l'autodétermination à la réussite et l'insertion professionnelle. En effet, elle montre que l'autodétermination à la réussite est un prédicteur pertinent du l'accès à l'emploi, du niveau d'engagement de la conservation de l'emploi et de l'insertion professionnelle. Autrement dit, l'autodétermination à la réussite explique respectivement 26% $F(1.198) = 71.46$, $p < .001$ de la capacité à atteindre une position stabilisée dans le marché de l'emploi.; 22% $F(1.198) = 58.26$, $p < .001$ de la capacité à participer à la construction de leur projet professionnel; 20 % $F(1.198) = 49.60$, $p < .001$, $p < .001$ de la capacité à résoudre des problèmes relatifs à son milieu professionnel; et enfin 34 % $F(1.198) = 101.42$, $p < .001$, de la capacité à s'adapter aux exigences de la situation de l'emploi. Une augmentation d'un ; degré sur l'intérêt professionnel augmente le niveau de l'accès à l'emploi. De 35% ($\beta = .35$, $t(118) = 5.31$, $p < .001$), du niveau d'engagement de 35% ($\beta = .35$, $t(118) = 5.35$, $p < .001$), du niveau de conservation de l'emploi De 29% ($\beta = .29$, $t(118) = 4.31$, $p < .001$) et de la capacité d'insertion professionnelle de 41% ($\beta = .41$, $t(118) = 6.23$, $p < .001$).

Au final, le degré d'intérêt pour un individu de choisir une voie professionnelle, à s'intéresser à des activités pour lesquelles ils sont doués prédit le niveau d'insertion

professionnelle en général et particulièrement le niveau d'accès à l'emploi, d'engagement et de conservation de l'emploi. Ceci montre qu'une orientation scolaire et socioprofessionnelle qui repose sur l'autodétermination de l'individu à s'en sortir dans la vie augmente significativement les chances de ce dernier à intégrer un milieu professionnel relativement stable. Quasi le niveau d'engagement des diplômés dans leur quête d'emploi se définit à partir des petits projets dont ils entreprennent pendant leur cursus scolaire. C'est dans cette optique qu'une étudiante s'exprime à travers ce discours en ce terme :

Je fais de gros sacrifices sur le plan physique et même matériels pour assister à certaines formations qui sont parfois payantes. Parfois je suis obligée de couper les cours questions d'aller me former. Parfois je néglige les projets de « Archeo » même si les formations que je fais sont généralement bénéfiques pour « Archeo (*mon association*).

4.3. Synthèse des analyses thématiques

Au terme de l'analyse théorique, la synthèse des analyses peut être établie à partir de trois faits saillants que sont :

Primo, la plupart des étudiants ne reçoivent pas des informations se rapportant au développement de carrière et du monde de travail. Les enseignants ne font pas allusion au monde professionnel pendant le déroulement des cours. La plupart n'intègrent pas au contenu du cours dans les notions relatives à la carrière. Les étudiants sont incapables d'établir des relations entre les informations sur soi et sur le monde de travail. A cet effet le contact avec les spécialistes n'est pas facile dans le but d'espérer un quelconque renseignement. En effet il apparait de manière globale que les jeunes étudiants se retrouvent à faire des formations sans un processus d'orientation. Conrad affirme :

Personnellement, ce n'est pas facile déjà même qu'au Cameroun les jeunes ne sont informés. Aussi, Ici à l'université, nous ne sommes pas informés par l'université, nous ne sommes pas informés par rapport aux différentes formations dans le domaine du travail.

Il en ressort que les étudiants ont besoin d'un spécialiste en orientation pouvant les accompagner tant sur le plan psychologique que professionnel dans le développement de carrière professionnelle future. Car, ces spécialistes ont non seulement l'influence sur la réussite de leurs élèves mais aussi sur la structuration de leur identité ainsi que sur leur développement de carrière.

Secundo, l'absence du choix « choisie » amène l'étudiant à être incapable de connaître le monde du travail ainsi que son organisation, ses exigences et les divers profils de métiers et de professions qu'on y trouve. Il apparaît les étudiants font des choix contraires à leur profil, ceci par manque de collaboration. Il ressort que les étudiants ont besoin des conseils des partenaires éducatifs pour assurer une carrière réussie : siller mentionne à cet effet que : « *les jeunes aujourd'hui ont besoin de beaucoup de conseils. Et quand ils sont orientés cela les galvanise* » on note au travers de cette verbatim la nécessité de l'orientation au sein d'une institution et aussi l'avantage que gagnera un individu qui se laisse orienter par un spécialiste de l'orientation. Aussi la responsabilité de soutenir les étudiants ou les apprenants dans la structuration de leur identité et de leur développement de carrière doit être partagé collectivement avec les autres personnes comme les parents et même tous les membres de la communauté éducatives.

Enfin, la recherche retient que les étudiants manquent de motivation. ceci est une tendance générale des personnes à fonctionner par projet dans leur existence, c'est-à-dire à construire puis à réaliser des projets. Cette tendance est décrite comme un ensemble de trois composantes ; le pouvoir personnel, le besoin de réussir la perspective temporelle. Le destinataire des connaissances ou des enseignements demeure l'apprenant. C'est lui qui est au centre de l'action éducative. Mais l'enseignant doit le guider afin que se réalise ses rêves. Il s'agit de sa contribution au rêve, mais surtout de rendre plus motivant le contexte scolaire, d'apporter un sens accru aux apprentissages par les liens à faire avec le monde du travail et avec la démarche d'orientation de chacun et de chacune. L'étudiant est appelé à jouer son rôle d'acteur en mettant en jeu les trois éléments cités plus haut qui augmenteront sa motivation.

La connaissance de ces trois composantes permet de comprendre comment l'absence de chacune d'elle entraîne une difficulté d'orientation quasi insurmontable. Les

étudiants font recours à leur relation pour intégrer certaines entreprises spécialisées et locales pour la pratique. Nécessitant de monter des projets pendant la phase théorique et pratique. Ce qui permettra de monter des projets personnels. Yannick en ce sens affirme que : « *Le problème qu'on a est notre système éducatif ancien, et quand on envoi un enfant à l'école, la première idée qu'on a c'est que dès sa sortie il sera employé. Chez nous au Cameroun l'entrepreneuriat n'est pas pris au premier degré* ». Yannick déplore le fait que la formation pratique est un peu négligée dans nos établissements. A travers l'approche orientant le spécialiste en orientation doit mobiliser l'étudiant sur son projet professionnel et le faire réussir.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATIONS ET PERSPECTIVES DE L'ÉTUDE

Après avoir présenté et analysé les résultats au chapitre précédent, dans celui-ci il convient de donner un sens et une direction à l'analyse en nous référant au cadre théorique que nous avons choisi pour tirer nos hypothèses de recherche. La fonction de ce chapitre est de répondre à la question de savoir si nos assertions peuvent être validées au regard des données empiriques. À ce titre, le chapitre comprend trois sections : le rappel des données empiriques et théoriques, l'interprétation des résultats et les perspectives théoriques.

5.1. RAPPEL DES DONNEES THEORIQUES ET EMPIRIQUES

5.1.1. Rappel des données théoriques

La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP) a été conçue en vue de développer un système explicatif bien intégré de l'orientation scolaire et professionnelle (Lent, Brown & Hackett, 1994, 2000). Cette théorie vise en particulier à rapprocher et à examiner les liens existant entre les variables clés dégagées par les théories antérieures de l'orientation scolaire et professionnelle et par la recherche. La TSCOSP englobe trois sous-modèles qui se recouvrent en partie. Ces trois sous-modèles ont pour but d'expliquer les processus grâce auxquels les personnes (a) développent leurs intérêts professionnels, (b) réalisent leurs choix professionnels et les modifient et (c) parviennent à des niveaux différents de réussite et de stabilité professionnelle. Un quatrième sous-modèle, qui concerne la satisfaction professionnelle, a été développé récemment (Lent & Brown, 2006).

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

obstacles et les soutiens liés aux structures sociales, à la culture et au statut de handicapé) qui contribuent à renforcer, à affaiblir ou, dans certains cas, à annihiler l'*agentivité* personnelle ou la capacité à se diriger.

Par ailleurs, Lent (2008), évoque les éléments de base et modèle de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle. Comme la théorie sociale cognitive générale, la TSCOSP met l'accent sur l'interaction entre trois « variables individuelles » qui activent l'auto-direction du développement professionnel : les croyances relatives aux sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et les buts personnels.

Les croyances relatives aux sentiments d'efficacité personnelle concernent « les jugements que les personnes portent sur leurs propres capacités d'organisation et de réalisation des activités qui permettent d'atteindre des types de résultats déterminés » (Bandura, 1986, p. 391). Ces croyances d'efficacité, qui comptent parmi les déterminants les plus importants de la pensée et de l'action dans la théorie de Bandura (1986), ont été l'objet d'une attention particulière de la part des chercheurs qui travaillent dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle (Rottinghaus, Larson & Borgen, 2003). Selon la conception sociale cognitive, l'auto-efficacité ne constitue pas un trait unitaire ou global, comme l'estime de soi (par exemple les sentiments généraux de valeur de soi). L'auto-efficacité est plutôt considérée comme un ensemble dynamique de croyances relatives à soi, liées à des domaines particuliers de réalisations et d'activités.

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

Les attentes de résultats font référence aux croyances personnelles relatives aux conséquences et aux résultats de la réalisation de comportements particuliers. Alors que les croyances d'efficacité personnelle concernent ses propres capacités (« suis-je capable de faire

ceci? »), les attentes de résultat concernent les conséquences de la réalisation d'un type particulier d'action (« si j'essaie de faire ceci, qu'arrivera-t-il ? »). Bandura (1986) a souligné l'importance du rôle joué par les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats dans le comportement humain, notamment au sujet des activités que les personnes choisissent de réaliser ou d'éviter. Toutefois, on présuppose que ce sont les sentiments d'efficacité personnelle qui constituent souvent le déterminant le plus influent, en particulier lorsque les activités à réaliser font appel à des capacités complexes à mettre en œuvre pour réaliser un ensemble de tâches potentiellement difficiles à réaliser.

Les buts personnels peuvent être définis comme l'intention qu'a la personne de s'engager dans une activité précise pour atteindre un objectif particulier (Bandura, 1986). La TSCOSP distingue les choix concernant les *buts exprimés en termes de choix de contenu* (le type d'activité ou de profession que quelqu'un souhaite poursuivre) et les *buts en termes de niveau de résultat fixé* (le niveau ou la qualité du résultat que l'on cherche à atteindre dans le domaine choisi). Les buts sont des moyens importants que les personnes utilisent pour exercer leur *agentivité* personnelle dans la réalisation de leur projet d'études ou de leur projet professionnel. En se fixant des buts, les personnes se donnent les moyens d'organiser, de diriger et de soutenir leur propre comportement, et cela même sur de longues périodes et en l'absence de renforcements externes.

Dans le cadre de la TSCOSP, le développement des intérêts scolaires et professionnels, la construction des choix d'études et des choix professionnels et le niveau de réussite à atteindre dans les domaines universitaires et professionnels sont décrits dans le cadre de trois modèles de processus conceptuellement distincts mais en interaction (Lent *et al.*, 1994). Dans chacun des modèles, présentés plus loin, les variables personnelles clés – les sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultats, et les buts – sont considérées comme fonctionnant de concert avec d'autres caractéristiques personnelles importantes (par exemple le genre, l'appartenance ethnique), avec leurs contextes et avec les expériences d'apprentissage qui contribuent à modérer la progression dans les domaines universitaires et professionnels. Selon Brown, Lent (2008)

La TSCOSP s'appuie à cet effet sur trois sous-modèles étroitement liés pour expliquer le processus d'orientation du jeune diplômé face au marché du travail. Dans son article, Lent explique que : « Ces trois sous-modalités ou processus ont pour but d'expliquer les processus grâce auxquels les personnes (a) développent leurs intérêts professionnels, (b) réalisent leurs choix professionnels, les modifient et (c) parviennent à des niveaux différents de réussite et de stabilité professionnelle » (2008, p.2).

De prime abord, les intérêts sont traditionnellement définis comme « des tendances ou dispositionnement stables ou durables (et dont le développement semble associé à celui de l'image de soi) orientées vers différents domaines d'objets ou, plus exactement, vers différents domaines d'activités et d'expériences vécues dans un milieu culturel donné. Ces tendances seraient également conditionnées par les pressions plus ou moins fortes définissant les rôles dévolus aux deux sexes » (Dupont, Gendre, Berthoud & Descombes, 1979, p. 11). Le premier processus, lié à l'émergence des champs d'intérêts professionnels, montre qu'une personne s'intéresse réellement à tel ou tel champ professionnel en fonction de ses compétences, de ses croyances en son efficacité personnelle dans ce domaine et de ses attentes par rapport aux résultats.

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

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

La TSCOSP prend également en compte d'autres caractéristiques des personnes et de leurs environnements, caractéristiques qui affectent le développement et la modification des intérêts. Par exemple, les capacités et les valeurs – éléments essentiels des théories traits-facteurs jouent également un rôle important dans le cadre de la TSCOSP, mais on considère que leurs effets sur les intérêts s'exercent à travers la forte médiation des sentiments d'efficacité et des attentes de résultats. Ainsi, plutôt que de déterminer les intérêts de façon directe, la capacité objective (telle qu'elle est reflétée par des résultats à des tests ou par des succès ou des échecs antérieurs) contribue à augmenter ou à diminuer les croyances d'efficacité personnelle qui, à leur tour, influent sur les intérêts (Lent *et al.*, 1994). En d'autres termes, les sentiments d'efficacité personnelle remplissent une fonction d'intermédiaire entre les capacités et les intérêts. Les valeurs relatives à la vie professionnelle sont construites dans le cadre du concept des attentes de résultats de la TSCOSP. On peut considérer ces attentes de résultats comme une combinaison, d'une part, de préférences des personnes pour des caractéristiques professionnelles particulières ou pour des renforçateurs (le statut, l'argent, l'autonomie) et, d'autre part, de croyances relatives au fait de savoir jusqu'à quel point ces professions particulières offrent bien ces avantages.

Il est nécessaire de mettre l'accent sur le fait que les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats ne se construisent pas dans un vide social et qu'ils n'interviennent pas

de façon isolée dans la construction des intérêts professionnels, des choix, ou des processus permettant d'atteindre un certain niveau de réussite. Il faut plutôt considérer que les sentiments d'efficacité et les attentes de résultats sont le produit d'une construction et qu'ils fonctionnent dans un contexte où interviennent d'autres caractéristiques importantes des personnes et de leurs environnements, telles que le genre, l'appartenance ethnique, le patrimoine génétique, la santé physique ou le statut de handicapé, et les conditions socio-économiques, l'ensemble de ces caractéristiques pouvant jouer des rôles importants au cours du processus d'orientation scolaire et professionnelle. La TSCOSP présente (voir figure 2) un modèle de l'élaboration des intérêts et des choix scolaires et professionnels, modèle qui précise les relations existant entre les variables relatives à une personne singulière, à l'environnement, ainsi qu'aux apprentissages et aux expériences.

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

Deuxièmement, Pour développer ce modèle de manière suffisamment pertinente et prendre en compte toute sa complexité, il est important de commencer par mettre en évidence le fait que « choisir une voie professionnelle n'est pas un acte singulier ou un acte de type statistique » (Lent, 2008, p.6). Au contraire, Lent met bien en évidence l'idée qu'un choix professionnel n'est jamais posé une fois pour toute mais qu'« il reste sujet à de futurs remaniements parce que les individus et leurs environnements évoluent » (Lent, 2008, p.6). Choisir une voie professionnelle n'est pas un acte singulier ou un acte de type statistique. Comme le processus relatif aux intérêts de la TSCOSP l'illustre, le choix professionnel est précédé d'un vaste ensemble de sous-processus notamment ceux du développement des

sentiments d'efficacité, des attentes de résultats, des intérêts et des capacités relatifs à différents types d'activités qui, au cours du temps, resteront ouverts et rendront attractifs certains choix pour un individu particulier, alors que d'autres options seront considérées comme beaucoup moins enviables ou auront une probabilité moins forte d'être envisagées par la suite. Une fois que les choix professionnels initiaux sont faits, ils restent toutefois sujets à de futurs remaniements parce que les individus et leurs environnements évoluent. C'est pourquoi il convient de concevoir le choix professionnel comme un processus continu, soumis à une multiplicité d'influences, au cours duquel les occasions de choix sont nombreuses.

Le processus relatif au choix professionnel de la TSCOSP, Comme nous l'avons déjà mentionné, considère que les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats influent conjointement sur les intérêts relatifs aux activités professionnelles, intérêts qui nourrissent les choix de buts professionnels (par exemple les intentions de poursuivre une voie professionnelle particulière) qui sont congruents avec ses propres intérêts. Ensuite, les buts motivent des choix d'actions ou des efforts pour atteindre ces buts (rechercher un entraînement adapté, poser sa candidature pour certains emplois). Ces actions, à leur tour, aboutissent à une configuration particulière de réussites et d'échecs.

Toutefois, il est important de remarquer qu'en pratique, les choix ne sont pas toujours aussi linéaires. Les gens rencontrent parfois des contraintes qui les empêchent de suivre seulement leurs intérêts. Comme le fait remarquer Lent : « *les intérêts professionnels ont une probabilité plus grande de devenir des buts (et les buts ont une probabilité plus grande d'être atteints) quand les personnes rencontrent, à l'égard de leurs projets professionnels, de forts soutiens environnementaux et des obstacles surmontables* » (Lent, 2008, p.8). A l'inverse : « l'absence de soutien et/ou de conditions hostiles peuvent empêcher le processus de transformation des intérêts en buts et des buts en actions » (Lent, 2008, p.8). En effet, Lent insiste bien là-dessus en donnant l'exemple suivant pour argumenter ses propos : « *ce ne sont pas des intérêts dévorants qui poussent les personnes à travailler sur des chaînes d'assemblage ou dans des mines de charbon* » (Lent, 2008, p7). Il s'agirait alors plutôt de la compréhension qu'elles ne pourront pas choisir un métier en lien avec leurs intérêts pour diverses raisons et

d'une adaptation en fonction de leur sentiment d'efficacité personnelle (« suis-je assez compétent pour réaliser cette tâche ? ») et de leurs attentes de résultats (« quels avantages vais-je en tirer ? »).

La théorie sociale cognitive de l'orientation n'explique pas uniquement, comme on l'a vu jusqu'ici, l'émergence des intérêts et les choix de carrière, elle s'intéresse aussi aux facteurs qui influencent le niveau de succès et de persévérance d'une personne dans les choix qu'elle entreprend. La TSCOSP, comme le montre Lent, considère : « *que le niveau de réussite atteint au cours des études ou de la vie professionnelle met en jeu les interactions qui s'exercent entre les capacités de la personne, les sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et les niveaux de buts fixés* » (Lent, 2008, p.8). Par exemple, une personne qui a un bon sentiment d'efficacité personnelle et des attentes positives vis-à-vis de l'activité qu'elle a choisie, se fixera des objectifs de performance élevés, organisera ses compétences de manière efficace et insistera davantage en cas d'échec (voir Brown & Lent, 2006, p.72). Pour résumer ce modèle, Lent propose le schéma suivant.

Pour l'individu soit mieux outiller au travers des buts qu'il définit en vue de son insertion future, le spécialiste en conseil doit combiner un objectif à long terme, qui fixe l'orientation du projet, avec une série de sous objectifs accessibles, destiné à guider et maintenir les efforts de la personne le long de son parcours scolaire tout en fournissant à l'apprenant des récompenses immédiates. Le traitement de l'information s'avère être d'une nécessité sans pareil au sein des établissements scolaires.

5.1.2. Rappel des données empiriques

Au terme de l'analyse des données récoltées sur le terrain, il ressort ces principaux points que l'insertion professionnelle des diplômés dépend des formations acquises. Considérant que la capacité d'insertion sur le marché de l'emploi dépend du niveau de corrélation entre les modalités d'orientation et l'insertion professionnelle des diplômés.

Hypothèses de recherche	Corrélation	Régression
<p>HR1 : les facteurs inhérents à l'intérêt professionnel interfèrent dans la capacité d'insertion professionnelle des diplômés</p>	<p>Les résultats mettent en évidence des corrélations positives entre l'intérêt professionnel et l'accès à l'emploi (accès à l'emploi) $r(200) = .353, p < .001$; l'engagement $r(200) = .355, p < .001$; conservation de l'emploi $r(200) = .293, p < .001$; et enfin l'insertion professionnelle $r(200) = .405, p < .001$.</p>	<p>Une augmentation d'un degré sur l'intérêt professionnel augmente le niveau du d'accès à l'emploi de 35% ($\beta = .35, t(118) = 5.31, p < .001$), à créer un emploi de 35% ($\beta = .35, t(118) = 5.35, p < .001$), de la capacité à s'adapter aux exigences de la situation de travail. De 29% ($\beta = .29, t(118) = 4.31, p < .001$)</p>
<p>HR2 : Les facteurs inhérents au choix professionnel interfèrent dans la capacité d'insertion professionnelle des jeunes diplômés</p>	<p>Les résultats mettent en évidence des corrélations positives entre le choix professionnel et l'accès à l'emploi (palier1) $r(200) = .424, p < .001$; l'engagement $r(200) = .381, p < .001$; conservation de l'emploi $r(200) = .298, p < .001$;</p>	<p>Une augmentation d'un degré du choix professionnel augmente le niveau de l'accès à l'emploi de 35% ($\beta = .35, t(118) = 5.31, p < .001$), du niveau d'engagement de 35% ($\beta = .35, t(118) = 5.35, p < .001$), du niveau de conservation de l'emploi De 29% ($\beta = .29, t(118) = 4.31, p < .001$) et de la capacité d'insertion professionnelle de 41% ($\beta = .41, t(118) = 6.23, p < .001$).</p>
<p>HR3 : les facteurs inhérents à l'autodétermination à la réussite interfèrent dans la capacité d'insertion professionnelle des jeunes diplômés.</p>	<p>Les résultats mettent en évidence des corrélations positives entre l'autodétermination à la réussite professionnelle et l'accès à l'emploi (palier1) $r(200) = .515, p < .001$; l'engagement (palier 2) $r(200) = .477, p < .001$; conservation de l'emploi (palier 3) $r(200) = .448, p < .001$; et enfin l'insertion professionnelle $r(200) = .582, p < .001$.</p>	<p>Une augmentation d'un ; degré sur d'autodétermination à la réussite professionnelle augmente le niveau de l'accès à l'emploi. de 35% ($\beta = .35, t(118) = 5.31, p < .001$), du niveau d'engagement de 35% ($\beta = .35, t(118) = 5.35, p < .001$), du niveau de conservation de l'emploi De 29% ($\beta = .29, t(118) = 4.31, p < .001$) et de la capacité d'insertion professionnelle de 41% ($\beta = .41, t(118) = 6.23, p < .001$).</p>

5.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

5.2.1. De l'intérêt à l'insertion professionnelle des jeunes diplômés

Selon Lent (2008), le processus d'intérêt professionnel se définit traditionnellement définis comme « des tendances ou dispositions relativement stables ou durables (et dont le développement semble associé à celui de l'image de soi) orientées vers différents domaines d'objets ou, plus exactement, vers différents domaines d'activités et d'expériences vécues dans un milieu culturel donné. Le modèle des intérêts explique comment le fait d'être exposé à certaines activités au cours de la vie influencera le développement des intérêts des individus 'idée est d'amener graduellement l'élève à se découvrir et à découvrir son environnement, à s'ouvrir aux réalités du monde du travail et à s'habiller à prendre des décisions concernant sa carrière à partir de son expérience à l'école. Eu égard de l'analyse des données de l'enquête menée auprès de l'université de Yaoundé I, on se rend compte que c'est le processus d'intérêt professionnel qui sert à motiver l'élève, à lui démontrer l'utilité de la matière, à intégrer des apprentissages et à établir des références au monde du travail. D'où la validation de la première hypothèse de recherche à savoir : l'intérêt professionnel influe sur la capacité d'insertion professionnelle des diplômés sur le marché du travail de façon significative chez les diplômés sur le marché du travail, on s'aperçoit que Les données mettent en évidence des corrélations positives entre l'intérêt professionnel et l'accès à l'emploi $r(200) = .353, p < .001$; l'engagement $r(200) = .355, P < .001$; conservation de l'emploi $r(200) = .293, p < .001$; et enfin l'insertion professionnelle $r(200) = .405, p < .001$.

Les résultats y afférents montrent que plus un individu s'auto-oriente dans une filière d'étude à cause de l'intérêt qu'il porte pour le métier auquel elle le destine, plus il est facile pour lui qu'après sa formation, il accède à un travail dans le domaine, qu'il le conserve et qu'il s'y insère. Autrement dire les résultats mettent en évidence des corrélations positives entre l'intérêt professionnel et l'accès à l'emploi (accès à l'emploi). Cet intérêt apparaît ici comme une source de motivation, ou un indicateur de vocation du sujet pour ledit métier. Une fois identifié, il devrait catalyser l'orientation du sujet vers une formation capable de l'aider à déployer au

maximum son potentiel sans avoir nécessairement besoin d'être employé par une tierce personne. En termes d'auto emploi lidia clame :

Je ne conçois pas ma vie sans entreprise. Chaque matin je dois entreprendre .je crois qu'il faut pouvoir. Il faudra être rentable. Nous pensons souvent que la rentabilité c'est seulement au niveau de la vente. Or, il y'a tout un processus. Et ailleurs sur d'autres lieux le processus a déjà porté un certain nombre de fruits. C'est ce processus-là qui m'intéresse. Maintenant il faudrait qu'on construise cela dans la durée.

Grâce à l'exposition continue aux activités, les individus peaufinent leurs compétences, Créent des normes de performance personnelle, acquièrent la notion de leur propre Efficacité relative à certaines tâches et nourrissent des attentes concernant les résultats de leur participation à ces activités. De ce fait, au fur et à mesure que les individus s'intéressent à une activité, ils sont susceptibles de se fixer des objectifs afin de continuer à la pratiquer ou d'augmenter leur participation à celle-ci. Plus la participation est élevée, plus l'individu maîtrise l'activité ou échoue, ce qui lui permet de réviser son sentiment d'auto-efficacité, ses attentes par rapport aux résultats et en fin de compte, ses champs d'intérêts. En effet, les auteurs expliquent que

Pour que les gens s'intéressent à des activités pour lesquelles ils sont doués, leur environnement doit les exposer aux types d'expériences directes, vicariantes et persuasives qui peuvent entraîner des croyances solides en l'auto-efficacité. Il est important de préciser que ce processus de base se répète sans arrêt avant l'entrée dans un parcours professionnel. (Brown & Lent, 2006, p.68)

Ces résultats épousent la logique des travaux de (Cosnefroy, 2004, p.123) qui démontre que les intérêts sont des indicateurs de la motivation, dans la mesure où Ils permettent à l'individu de déterminer la direction et la persévérance de ses efforts et de ses activités, ils sont une traduction de la motivation en termes de comportement (Michel, 1989). Ils indiquent la direction dans laquelle le sujet va orienter ses activités, mais, ils ne peuvent pas indiquer grand-chose sur son efficacité dans l'activité qu'il effectue (Guichard, et Huteau, 2005).

Cet auteur poursuit en faisant la distinction entre l'intérêt personnel et l'intérêt situationnel : « Le premier désigne une préférence relativement durable pour certains domaines ou certaines activités ; le second est temporaire et déclenché par les caractéristiques de l'environnement, en particulier les propriétés du texte à étudier et les consignes données aux élèves » (Hidi , 2001 ; Schraw & Lehman, 2001 cités par Cosnefroy, 2004, p.123). Il soutient la thèse selon laquelle les intérêts professionnels sont stables. Selon Michel (1989), mais d'après Guichard et Huteau (2005), les intérêts se stabilisent progressivement jusqu'à la fin de l'adolescence, de façon à ce que la stabilité soit satisfaisante. Dans ce sens les intérêts déterminent la satisfaction de la personne face à une activité ou alors du diplômé face à la quête de l'emploi ou sur le marché du travail.

En plus, ils sont des facteurs très importants pour la formation professionnelle. Ils sont des outils et des moyens importants pour aider l'individu à formuler son choix et pour formuler et explorer la motivation professionnelle qui se manifeste d'après les intérêts, (Michel, 1989). Les seconds (les intérêts situationnels), sont déterminés par l'environnement extérieur et les changements qui les déclenchent. Mais d'après Guichard et Huteau (2005), les intérêts se stabilisent progressivement jusqu'à la fin de l'adolescence, de façon à ce que la stabilité soit satisfaisante. Les intérêts déterminent la satisfaction de la personne face à une activité ou dans un travail. En plus, ils sont des facteurs très importants pour la formation professionnelle. Ils sont des outils et des moyens importants pour aider l'individu à formuler son choix et pour formuler et explorer la motivation professionnelle qui se manifeste d'après les intérêts, (Michel, 1989). Les seconds (les intérêts situationnels), sont déterminés par l'environnement extérieur et les changements qui les déclenchent. Le choix est un indicateur et un révélateur de la motivation. Nous avons expliqué la relation entre le choix, la motivation et la réussite scolaire dans la partie concernant l'orientation.

Par ailleurs, Holland (1996) partage le même point de vue que Cosnefroy (2004), lorsque les intérêts professionnels sont pris en considération, spécifiquement cela pousse les personnes à préférer les problèmes concrets plutôt qu'abstraits dans leur travail ou dans d'autres situations de l'importance » aux caractéristiques personnelles tangibles telles que le pouvoir et le statut.

Lorsque les personnes trouvent leur intérêt dans l'exercice d'une tâche quelconque, ils développent des attitudes positives telles que le sens pratique, le réalisme, le conformisme et la persévérance. le plus souvent, on observe chez ces personnes en quête d'emploi une attitude émotionnellement stables, sincères et tournés vers le présent. (Bujold et Gingras, 2000)

Par exemple Le thème professionnel Investigateur (I) chez Holland (1996) caractérise les personnes ayant un intérêt bien déterminé. Ces personnes ont un goût pour la recherche dans divers domaines d'emploi. Elles aiment les activités qui promeuvent la recherche créative, symbolique et systématique de phénomènes physiques, biologiques et culturels. Elles préfèrent prendre le temps de réfléchir pour résoudre un problème plutôt que d'agir promptement et éprouvent le besoin de comprendre. Elles ont une aversion pour les activités à caractère persuasif, social ou répétitif.

Or, les réformes du système éducatif s'imposent comme ligne nécessité et ceci d'autant plus que la réalisation de cet ambitieux programme socio-économique ne peut se faire que grâce aux hommes du Cameroun eux-mêmes, bien formés et motivés, déterminés à faire de leur pays une nation émergente qui puisse compter parmi les nations du monde. Ainsi, l'individu doit être assez formé pour pouvoir pour avoir une assurance lorsqu'il serait sur le marché en quête de l'emploi. C'est ainsi que le Conrad affirme :

Je suis convaincu parce que je crois en mes potentialités, je crois en moi et je crois en Dieu et je sais que rien n'est impossible à Dieu. Je pense que si le système scolaire universitaire met en œuvre des outils adéquats pour notre formation, naturellement je serais assez outillé pour affronter le marché du travail. si je décide tout de même d'entreprendre je pourrais mieux m'en sortir et je pourrais m'en réjouir des fruits.

Nous retenons de cette intervention que l'orientation est d'autant moins aisée que le fonctionnement de l'université aujourd'hui n'aide pas les étudiants à se déterminer précisément. L'université est une institution peu structurante, « faible » pour les étudiants : elle « propose un contexte d'action où l'interdépendance entre les membres est très faible, et où l'incertitude concerne autant les objectifs et les moyens d'y parvenir, que l'appartenance même à un collectif ou un ensemble cohérent ». (Huard, 2011). L'université doit se mobiliser pour

révolutionner tout le système éducatif en général et l'orientation en particulier dans le but de rendre le jeune diplômé en quête d'emploi plus outiller, plus déterminer et rassurer dans ses choix en vue de son insertion socioprofessionnelle future.

Or, L'orientation vise l'amélioration des systèmes éducatifs et celle des rapports entre éducation et vie professionnelle. À travers le développement de l'efficacité cognitive personnelle à fixer des objectifs qui le conduiront à l'accomplissement de leur but. Dans la mesure où, en se fixant des buts, le jeune diplômé est susceptible d'améliorer sa son sentiment de confiance. Car la confiance en soi aide l'apprenant d'aborder différentes étapes sans trop se soucier du résultat final. Se fixer des objectifs aide le chercheur d'emploi à vérifier le chemin parcouru. Il permet également d'avoir une image plus précise des actions à entreprendre face au marché de l'emploi. De même, on note une absence de projet professionnel qui donnera des pistes pour pouvoir se mouvoir sur le marché de l'emploi. Autrement dit, le projet professionnel correspond aux attentes que nourrie une personne quant à sa vie ou devenir professionnel. Écoutons cet étudiant :

Déjà le métier que je souhaiterais faire on n'y a pas cette formation ici. C'est pour cela que je fais tout ça pour avoir de la matière ; je souhaiterais avoir une occasion de me former en Europe. Mais dans le but de rentrer après ma formation par la suite.

Le spécialiste en orientation doit pouvoir aider le jeune en situation de recherche d'emploi aux travers des exercices à avoir une forte estime de soi tout en reconnaissant leur capacité à réussir, aussi il doit fixer des critères scolaires stimulants et de temps à autre, le spécialiste doit pouvoir trouver des stratégies de récompense des comportements favorables au développement intellectuel. Cela aidera l'apprenant à mieux avoir confiance en ses capacités et à pouvoir oser chaque fois que qu'il aura l'occasion d'être face à une demande d'offre d'emploi. Aussi, le spécialiste en conseil, doit travailler de telle manière que les attentes des apprenants à travers l'attention qu'ils leur portent, la manière de les regarder et de leur parler, la façon de les regrouper, la difficulté des tâches qu'ils leur assignent, le degré d'autonomie qu'ils leur accordent, etc. Il doit mettre l'apprenant dans un climat de confiance tout en aidant l'apprenant à acquérir de par ses compétences et un bon suivi, la certitude qu'en faisant preuve

d'application et de présence, il peut exercer un meilleur contrôle sur la tâche lorsqu'il se trouvera sur le marché de l'emploi.

C'est dans ce sens que Mvesso (2011), soulève la question de savoir, si le système éducatif actuel, toutes composantes et niveaux confondus, est-il adapté aux changements qu'implique, dans la sphère éducative, « la Vision 2035 »? A ce sujet, face à l'exigence de l'université de troisième génération qui impose la nécessité d'adapter le système éducatif, les référentiels de formation aux réalités locales, la contextualisation des enseignements s'avère être une exigence. En effet, l'éducation est appelée à jouer sa partition en tant qu'instance centrale de formation d'une ressource humaine de qualité. Il faut prendre en considération la nécessité d'orienter différemment notre système éducatif en lui assignant de nouvelles fins de façon intentionnelle et planifiée, à l'effet de lui faire jouer pleinement un rôle de catalyseur des énergies, dans le contexte d'une économie tournée vers l'ambition de l'émergence, où la créativité et le sens de l'initiative seront des valeurs majeures. L'éducation à ce niveau devient un dialectique et interactif, entre l'apprenant, sa personnalité, ses intérêts cognitifs et l'environnement social. Ainsi, l'école doit permettre à l'apprenant de faire un lien entre ses connaissances et le monde du travail.

Pour Mvesso, l'école doit devenir un laboratoire du combat pour le développement, il faut substituer une école qui prépare à entrer dans l'univers de la compétition et de la mise à contribution des compétences, à savoir le monde de l'entreprise qui requièrent du futur travailleur des habilités et compétences particulières afin de réaliser des gains de productivité dans un monde de concurrence totale entre entreprises. Par ailleurs, l'école, laboratoire de transmission acquisition des compétences et des habilités transversales et flexibles pour l'emploi formel. C'est pourquoi l'école doit être ensuite un laboratoire de transmission-acquisition de compétences et d'habilités précises. Il s'agit d'adapter et de moduler les compétences à l'exigence d'un univers industriel mouvant et changeant en quête permanente de gains de productivité et de performances.

En outre, l'Ecole lieu de transmission de nouvelles valeurs économiques. Dans un tel contexte de transmission de nouvelles compétences, l'école doit aussi transmettre

intentionnellement les nouvelles valeurs qu'implique une nouvelle culture économique et sociale. Aussi, l'École, lieu d'une pédagogie centrée sur l'apprenant ; les contenus vrais et structurants, pour un profil de sortie précis et évaluable. L'enseignement doit conduire à un profil de sortie précis, évaluable et employable. La formule de l'enseignement en alternance, Ecole-milieus de production doit être la règle pour structurer tout enseignement sur la base des contenus concrets de nature à stimuler la volonté d'entreprendre, et le désir de participer activement à l'Odyssée nationale du combat pour le développement. La mise en perspective par le gouvernement camerounais d'une vision à long terme de développement économique et social à l'horizon 2035, ne peut qu'appeler une adéquation du système éducatif à cette nouvelle donne socio-économique. Mvesso (2011)

Pourtant, les réformes du système éducatif s'imposent comme une nécessité et ceci d'autant plus que la réalisation de cet ambitieux programme socio-économique ne peut se faire que grâce aux hommes du Cameroun eux-mêmes, bien formés et motivés, déterminés à faire de leur pays une nation émergente qui puisse compter parmi les nations du monde. Il importe d'apporter un certain nombre de réformes, aux fins de rendre la contribution du secteur éducatif effective, féconde et pérenne. Il est patent que si le Cameroun veut accéder au stade de nouveau pays industriel, son système éducatif doit former une ressource humaine dotée de compétences adaptées aux exigences de l'industrie.

Les travaux de Fadden (2008), va dans le même sens lorsqu'il précise que tout ce qui se passe à l'école doit permettre à l'élève de faire des liens entre ce qu'il vit dans le présent, et son avenir de futur citoyen. S'orienter devient alors la clé de route du système scolaire. Ainsi il est question de permettre à l'élève de prendre conscience de ce qu'il vit dans une société où il aura un jour à s'y insérer socialement et professionnellement. Ceci dit, l'orientation met en exergue l'orientation scolaire pas comme une action mais comme un processus. Contrairement à cette approche on note les propos de Conrad comme suit :

Ma carrière professionnelle débute déjà avec des stages que nous. Faisons. Par exemple en stage j'ai eu à guider une dame qui venait des nations unies avec qui nous avons échangés. Pendant ce temps elle m'a beaucoup observé et à la fin on s'est échangé les

contacts. En ce qui concerne la projection, je vois déjà ma carrière réussir vu mes efforts personnels et ce que je réalise pendant le stage. Déjà même un artiste a si bien dit la vraie magie c'est le travail. Personnellement, une fois de plus je ne compte pas sur la chance comme le font certaines personnes ou sur les grandes relations.

Au regard de cette action on note que l'orientation scolaire n'est pas prise comme un processus mais plutôt comme une action à en croire Josy qui confirme les propos de ce dernier en ces termes. « *Je dirais que l'université en général n'informe pas les jeunes. Mais nous avons les médias et le net qui permettent à l'étudiant de mieux s'informer afin d'évoluer dans ce qu'il désire* ». Il continue comme suit :

Déjà à la base lorsqu'on entre au niveau un, on nous enseigne comment il faut réfléchir sur sa vie. Le principe ici étant de se former en tant qu'artiste. On forme chacun selon ses capacités et ses aptitudes personnelles. Maintenant, tout dépend de ton amour propre pour ta spécialité et c'est là que commence le travail sur ta carrière.

Ainsi, l'apprenant doit être placé au cœur du processus éducatif et non à la fin. L'orientation doit ainsi être active et non passive. L'orientation doit pouvoir aider chacun à trouver la profession à laquelle il est destiné. De même l'information doit être au cœur de l'orientation. Il s'agit d'améliorer la pratique d'information au sein des institutions universitaires et accélérer des pratiques de gestion des ressources humaines pour faciliter la mise en capacité des diplômés à gérer leur cursus académique avec aisance, voir leur entrée sur le marché du travail de façon proactive. Le spécialiste en conseil gagne à connaître la façon donc l'apprenant traite cognitivement une information de performance, lui permettant ainsi de proposer des conditions de travail dans lesquelles le consultant pourra s'imprégner pour pouvoir profiter au maximum d'une expérience de réussite et être compétitif sur le marché de l'emploi. Le spécialiste en orientation doit être en mesure d'aider l'apprenant à se surpasser face aux situations identiques dans le but de renforcer sa croyance d'efficacité.

Pour Roy (2008) la notion d'« orientation active » s'ancre dans les approches dites « éducatives » de l'orientation. En replaçant l'élève au cœur du processus éducatif, cette

démarche amène à engager « de façon innovante les individus, la collectivité et les enseignants » (Roy, 2008,). Ainsi, il sera nécessaire pour une bonne infusion de concilier l'intérêt de l'individu et l'intérêt du marché du travail puisque chacun d'eux a besoin de l'autre. Dans le cadre scolaire, l'élève poursuit essentiellement des buts utilitaires et fonctionnels. C'est par ce biais qu'il accorde de la valeur aux activités. A travers Ce principe qui s'intègre dans les activités pédagogiques qui sont en interaction avec le monde du travail. Rudele, mentionne à cet effet :

Mais permettez-moi de prendre appui sur ma filière. Lorsqu'on choisit de se former en tourisme et avoir un diplôme, mais à la sortie ce n'est pas tout le monde qui a la chance d'être employé demain par une entreprise de la place. C'est l'une des raisons qui justifie le taux de chômage grandissant. Déjà suis guide touristique et en tant que guide touristique suis appelle après la Licence être en master pour me perfectionner davantage. C'est pourquoi je dirais que le lien entre le monde de travail et le développement de carrière s'avère insignifiant et même absent.

Il ressort de cette analyse qu'il sera nécessaire pour une mise en œuvre du processus d'intérêt professionnel du jeune en quête d'emploi de concilier l'intérêt de l'individu et l'intérêt du marché du travail puisque chacun d'eux a besoin de l'autre. Dans le cadre scolaire et professionnel, l'apprenant poursuit essentiellement des buts utilitaires et fonctionnels. C'est par ce biais qu'il accorde de la valeur aux activités. À travers Ce processus qui s'intègre dans les activités pédagogiques qui sont en interaction avec le monde du travail et qui permettra au jeune diplômés de se connaître, de découvrir son milieu, de faire des choix afin de mieux s'insérer sur le marché de l'emploi. Ainsi, le jeune diplômé sera en même de faire un choix qui suppose la possession d'un certain nombre d'informations sur soi et sur l'environnement.

L'orientation professionnelle de l'apprenant est d'une importance particulière pour le devenir social et professionnel des individus (Guichard, 2004). Dès lors on assiste à une orientation qui se trouve entre aspirations individuelles et besoins sociaux (Guichard, 2006). La modélisation du problème sociétal d'orientation, autrement dit d'opération de construction professionnelle, est étroitement liée à l'orientation scolaire (et universitaire), et celle-ci,

corrélée à l'architecture des dispositifs de formation et des procédures mises en œuvre pour répartir les apprenants dans les différentes formations.

C'est dans ce sens que Mvesso, explique que l'école doit devenir un laboratoire du combat pour le développement, il faut substituer une école qui prépare à entrer dans l'univers de la compétition et de la mise à contribution des compétences, à savoir le monde de l'entreprise qui requièrent du futur travailleur des habilités et compétences particulières afin de réaliser des gains de productivité dans un monde de concurrence totale entre entreprises. Par ailleurs, L'Ecole, laboratoire de transmission-acquisition des compétences et des habilités transversales et flexibles pour l'emploi formel. C'est pourquoi l'école doit être ensuite un laboratoire de transmission- acquisition de compétences et d'habilités précises. Il s'agit d'adapter et de moduler les compétences à l'exigence d'un univers industriel mouvant et changeant en quête permanente de gains de productivité et de performances. Certains étudiants pratiquent des stages en dehors de l'Université dans le but d'amasser des compétences qui aideront à créer ou à trouver facilement l'emploi. Écoutons Lidia :

Présentement je suis dans les projets, actuellement, je suis dans un projet qui est assez régulier. Je le fais dans le but de rechercher des compétences qui me propulseront plus haut demain. Il s'agit d'une formation éducation. Une association à but non lucratif qui fait dans la formation éducation des jeunes qui sont scolarisés en Art ou non.

IL ressort de cette analyse que l'éducation à l'orientation ne consiste pas uniquement à donner aux étudiants / diplômés les compétences nécessaires pour réussir leur carrière et planifier leurs moyens de subsistance dans le cadre des structures d'opportunités établies par nos sociétés, Mais aussi et surtout à aider les individus à comprendre ces structures et à leurs donner les moyens d'agir sur elles. Ainsi, il est possible de transmettre aux étudiants les outils de réflexion nécessaires pour analyser de façon critique la relation entre l'éducation à l'orientation et le marché du travail. Il s'agit également d'une occasion de développer des orientations de valeur qui favorisent l'équité sociale, de sorte qu'une véritable éducation à l'orientation n'implique pas simplement d'apprendre pour le travail, surtout apprendre sur à travers le travail.

Selon Mvogo (2014), la réflexion sur la refondation de l'université camerounaise, éveille l'attente d'un point de retour au point de départ, d'une répétition, non pour répondre aux nouvelles exigences qu'impose le temps, aux nouveaux défis que nous lance notre aujourd'hui. L'appropriation, la domestication de l'institut universitaire passaient aux yeux des pouvoirs publics par son enracinement dans le contexte national, et au Président Ahidjo, à l'occasion du premier conseil de l'enseignement supérieur, en 1974 de dire « l'exigence de professionnalisation des formations dans l'enseignement supérieur doit permettre une meilleure intégration des étudiants dans le circuit de production au sein des institutions appropriées qui tiendraient compte des besoins du pays, tant en cadres supérieurs qu'en cadres moyens... ».

5.2.2. Impact du choix professionnel sur l'insertion des jeunes diplômés d'université

Pour Lent (2008), le choix professionnel renvoie à de prime abord la connaissance de soi, ensuite aux débouchés professionnels. Ici, Le jeune est d'autant mieux armé pour s'orienter qu'il est conscient de ce qui le fait avancer dans la vie, c'est pourquoi la connaissance de soi et de ses motivations précède la réflexion sur les débouchés professionnels. Les résultats qui découlent de l'impact du choix professionnel sur l'insertion professionnelle révèle que l'analyse de corrélation met en évidence des liens positifs entre le choix professionnel et l'accès à l'emploi $r(200) = .424, p < .001$; l'engagement $r(200) = .381, p < .001$; conservation de l'emploi $r(200) = .298, p < .001$;

ce qui signifie qu'un niveau de choix professionnel élevé entraîne des niveaux élevés d'accès à l'emploi. Autrement dit Le degré de choix par un individu pour une voie professionnelle, à s'intéresser à des activités pour lesquelles ils sont doués dépend le niveau d'insertion professionnelle en général et particulièrement le niveau d'accès à l'emploi, d'engagement et de conservation de l'emploi. On note ici que ces modalités d'insertion professionnelle s'affirment plus chez les diplômés qui ont délibérément choisi la profession à laquelle leurs formations universitaires les destinent. L'on peut observer à partir de cette intervention :

Mon choix n'a jamais été hasardeux, nous sommes ici il y'a plusieurs filières. Concernant ma filière histoire de l'art, elle se

subdivise en deux spécialités, art plastique, et historien de l'art. Maintenant je choisis d'abord art plastique puisqu'il fait partie des arts visuels. J'ai donc fait ce choix pour venir rattraper ma passion d'autant plus que j'avais dans ma tête. Mais lorsque nous sommes arrivées au niveau 4 j'ai choisi finalement histoire étant bien consciente parce que j'estime naturellement que j'ai de la compétence, c'est-à-dire la capacité à manipuler, faire, fabriquer.

À partir de cette intervention on comprend, qu'en réalité, il y a des étudiants qui font des choix de filière parce qu'ils sont conscients de l'importance que cela reflète pour eux. Très souvent, les jeunes diplômés ont une emprise très limitée sur leurs capacités, sans parler de leurs activités et de leurs choix professionnels. À cause de leur faible expérience professionnelle et de leur possibilité limitée d'observer des modèles de rôles professionnels, leurs intérêts et leurs aspirations professionnels ont une forte probabilité d'être stéréotypés, étroits et peu stables.

Pour Lent (2008), pour que le processus du choix professionnel soit développé de manière suffisamment pertinente et prendre en compte toute sa complexité, il est important de commencer par mettre en évidence le fait que « choisir une voie professionnelle n'est pas un acte singulier ou un acte de type statistique » (Lent, 2008, p.6). Au contraire, Lent met bien en évidence l'idée qu'un choix professionnel n'est jamais posé une fois pour toute mais qu'il reste sujet à de futurs remaniements parce que les individus et leurs environnements évoluent » (Lent, 2008, p.6).

Ainsi, plutôt que de concevoir le choix professionnel comme un phénomène figé, il s'agit de le comprendre comme « un processus continu, soumis à une multiplicité d'influences, au cours duquel les occasions de choix sont nombreuses » (Lent, 2008, p.6)

De plus, il est nécessaire d'avoir à l'esprit le fait « *que les personnes ne choisissent pas leur profession de manière unilatérale ; les environnements choisissent aussi les personnes* » (Lent, 2008, p.6). Afin de rendre plus visible le processus de choix et pour repérer où se situent les personnes par rapport à celui-ci, la TSCOSP le découpe en trois éléments :

(a) l'expression d'un choix initial pour entrer dans un domaine particulier, (b) la mise en œuvre d'actions destinées à réaliser son propre but (par exemple s'inscrire à un programme de formation particulier) et (c) les expériences de réussite ou d'échecs postérieures qui alimentent une boucle de rétroaction (Lent, 2008, p.6).

Toutefois, il est important de remarquer qu'en pratique, les choix ne sont pas toujours aussi linéaires. Les gens rencontrent parfois des contraintes qui les empêchent de suivre seulement leurs intérêts. Comme le fait remarquer Lent :

les intérêts professionnels ont une probabilité plus grande de devenir des buts (et les buts ont une probabilité plus grande d'être atteints) quand les personnes rencontrent, à l'égard de leurs projets professionnels, de forts soutiens environnementaux et des obstacles surmontables (Lent, 2008, p.8).

A l'inverse : « *l'absence de soutien et/ou de conditions hostiles peuvent empêcher le processus de transformation des intérêts en buts et des buts en actions* » (Lent, 2008, p.8). En effet, Lent (2008, p.7) insiste bien là-dessus en donnant l'exemple suivant pour argumenter ses propos : « *ce ne sont pas des intérêts dévorants qui poussent les personnes à travailler sur des chaînes d'assemblage ou dans des mines de charbon* »

Il s'agirait alors plutôt de la compréhension qu'elle ne pourra pas choisir un métier en lien avec leurs intérêts pour diverses raisons et d'une adaptation en fonction de leur sentiment d'efficacité personnelle (« suis-je assez compétent pour réaliser cette tâche ? ») et de leurs attentes de résultats (« quels avantages vais-je en tirer ? »).

C'est d'ailleurs dans ce sens que pour que le choix professionnel contribue de façon efficace à l'insertion professionnelle du jeune diplômé, le spécialiste en conseil doit être en même d'apprendre aux jeunes diplômés en situation de recherche d'emploi, qu'en cas de difficultés, ils peuvent solliciter le soutien de la famille et vaincre les influences contraires du voisinage par un enseignement efficace qui le conduira à avoir des compétences plus recherchées sur le marché de l'emploi. Le spécialiste en conseil doit amener l'apprenant à développer un sentiment d'efficacité élever dans la mesure où cela va fortement à l'orientation

vers tel ou tel métier. Il prédit l'éventail d'options professionnelles considérées, l'intérêt et la préférence pour une profession, le suivi d'une scolarité qui prépare à cette carrière, et la persévérance et le succès dans le domaine choisi (Lent & Hackett, 1987).

C'est dans ce sens que les approches théoriques suggèrent que le choix professionnel est un processus à long terme. Herzog et al (2006), comprend le développement des intérêts professionnels, l'ajustement entre capacités, intérêts et exigences professionnelles, la délimitation des alternatives, des décisions successives et des actions adressées pour réaliser son choix tout en admettant une structuration du choix professionnel par le cadre institutionnel et le contexte social. En intégrant les aspects développementaux, décisionnels et institutionnels, Herzog et al. (2006) ont proposé un modèle qui nous semble pertinent, parce qu'il tient particulièrement compte des systèmes professionnels duals. Leur modèle comprend six étapes de choix professionnel, qui peuvent être comprises comme une succession de décisions structurées selon la logique institutionnelle découlant du système de formation dual.

Selon Herzog et al. (2006), le processus de choix professionnel commence tôt dans l'enfance et arrive à un premier terme avec l'entrée dans la vie active du jeune diplômé. Au degré secondaire I, les étapes intermédiaires du choix professionnel comprennent des processus d'information, de recherche et de décision. Dans ce cadre, différentes alternatives professionnelles sont confrontées aux capacités, intérêts et valeurs personnels, comparées aux options réelles de formation, et sont progressivement restreintes. Dès la décision de formation prise, le lieu de formation déterminé et le contrat d'apprentissage signé, il suit une étape de consolidation, au cours de laquelle les jeunes s'assurent de leur décision et protègent leur choix contre d'éventuelles alternatives. L'étape de formation professionnelle comprend l'entrée dans une formation professionnelle initiale et le maintien dans l'entreprise et à l'école professionnelle. Il se termine normalement avec l'accomplissement des examens de fin d'apprentissage et l'entrée dans un emploi qualifié. Selon Herzog et al. (2006), les jeunes diplômés se retrouvant dans une solution transitoire sur le marché font un effort de progrès remarquables dans leur quête à l'emploi.

Selon Lent (2008), la motivation est un catalyseur essentiel dans l'atteinte des buts que l'on s'est fixé. Michel (1989) renchérit en précisant que la motivation influence aussi les buts, ainsi sans une liaison entre les deux, les buts n'auront plus leur fonctionnement comme préparateurs de l'action, l'individu ne se sentira pas motivé, même si ces buts sont nécessaires et logiques pour réaliser son projet. Il est important que les buts que détermine l'individu soient réalisables, c'est pourquoi, il faut modifier certains buts pour garantir la continuité du comportement de l'individu. La modification des buts est importante pour maintenir l'enseignement motivationnel surtout pour ceux qui doutent de leurs capacités et qui se sentent menacés. Cette modification est possible par le fait de donner aux individus des buts accessibles, ce qui permet d'augmenter la confiance en soi. Il est important pour ces individus de raffermir leurs perceptions de compétence par l'encouragement et les compliments et de leur fournir du « feedback informationnel ».

La même idée est développée par Nuttin (1985), lorsqu'il affirme que les buts préparent au choix par une démarche consciente. Les buts jouent un rôle essentiel dans la motivation. Ils permettent de clarifier la motivation et de lui donner forme. Ils définissent ce qu'on fait, c'est-à-dire le sens objectif de l'action. Ainsi, Il ne suffit pas pour le jeune diplômé d'avoir et de construire des buts et des projets, mais il faut également préparer à l'action. Selon lui, Les buts préparent directement à l'action, ils sont conscients, ils modulent et règlent l'action (Nuttin, 1985). La préparation à l'action se fait par l'intention d'agir. Les buts et les projets organisent cette intention autour des objectifs finaux, fixes (Michel, 1989), ce qui permet de constater la causalité du comportement et le plaisir provoqué par la réalisation de ces objectifs. Les buts traduisent la motivation en intégration sociale. Ils permettent de faire la relation entre la motivation et l'environnement de l'individu. Ils sont un mode d'adaptation de la motivation à l'environnement. Ils permettent également de partager les idées, de travailler en groupe, de dialoguer avec le milieu socioculturel et d'intégrer dans ce milieu qui détermine en partie les buts d'après la pression exercée sur la motivation.

Dans cette perspective, le mot Orientation renvoie, sous d'autres deux, à une construction qui s'effectue lors d'un entraînement à penser son avenir, à élaborer des projets scolaires, universitaires et professionnels, à se donner des raisons et des moyens de les réussir.

Il fait allusion au résultat d'un processus continu d'élaboration et de réalisation du projet personnel de formation ou d'insertion sociale et professionnelle que l'apprenant mène en fonction de ses aspirations et de ses capacités, avec le soutien des autres membres de la communauté éducative. La différence de sens entre « orienter une personne » et « l'aider à s'orienter », est à l'origine des difficultés d'ancrage, d'expansion, du chaos et de la cacophonie des systèmes d'orientation en Afrique. Elle pose, en d'autres termes, le débat entre le modèle mécaniste et le modèle éducatif en orientation. Le premier se rapporte à l'idée qu'il est important « *d'orienter une personne* » afin de mieux servir le système, considérant cette personne incapable, pour diverses raisons, de décider et de choisir de façon satisfaisante autonome et en toute connaissance de cause. Le second renvoie, par contre, à la préoccupation selon laquelle il faut « aider une personne à s'orienter » en éduquant, en l'outillant, bref en lui donnant des compétences à s'orienter. L'orientation a presque toujours été instrumentalisée pour contribuer à la résolution des problèmes urgents et spécifiques de chaque époque.

Or, aujourd'hui, l'orientation continue à cibler les seuls pôles scolaires, universitaires et professionnels alors qu'elle devrait être globale et prendre en compte l'ensemble des problèmes éducatifs des apprenants dans un monde devenu, de plus en plus, difficile, complexe et en pleine mutation. Il s'en suit, au moins, le paradoxe suivant : un champ d'action n'occupant pas une place de choix dans les politiques d'éducation, de formation professionnelle et d'emploi en Afrique malgré la ratification par les pays africains de la Convention relative aux Droits de l'Enfant, du 20 mai 1989, recommandant de « ouvertes et accessibles à tout enfant l'information et l'orientation scolaire et professionnelle » (Article 28), de la Convention Internationale sur l'élimination de toute forme de discrimination à l'égard de la femme du 18 décembre 1979, invitant tout pays à garantir les mêmes conditions d'orientation professionnelle à tous en vue de la promotion de l'égalité des chances entre les femmes et les hommes. (Article 10).

Ginzberg, Ginsburg, Axelrad et Herma, (2000, p.4), relèvent « *le rêve ou l'imagination occupe une place importante lors du choix professionnel* ». Car pour aboutir à une prise de décision, le candidat use d'abord de son imagination et parfois du rêve. Par-là, il se fait une projection dans le futur de l'emploi qu'il aimerait bien occuper dans l'avenir. Gingras (2000,

p.4) pense d'ailleurs que, le développement de carrière apparaît comme « *un processus au cours duquel l'individu se forme une identité professionnelle à travers la différenciation et l'intégration de sa personnalité au fur et à mesure qu'il est confronté le monde du travail* ». Le choix professionnel a souvent été appréhendé comme un processus développemental qui est dans une certaine mesure irréversible et où l'individu doit tenir compte de ses désirs et de la réalité. Ce qui revient à dire que le choix d'une profession par l'étudiant est une démarche assez complexe dans la mesure où certains paramètres tels les désirs et la réalité devraient toujours faire partie des éléments que le jeune prend en compte dans cette démarche qui le conduit au choix de sa profession.

Les mécanismes de différenciation et d'intégration peuvent être utilisés lors du processus de prise de décision. Ceci peut justifier le fait que l'engagement de l'élève est requis pour favoriser la mise en œuvre de l'Approche Orientante. Ainsi, tous les aspects d'un problème doivent être différenciés puis intégrés en vue de sa résolution. On identifie aussi d'autres notions comme la prise de responsabilité individuelle c'est-à-dire l'attitude d'une personne envers elle-même et sa situation, en soulignant l'importance de la participation active ou l'implication de la personne au cours du processus de prise de décision ou lors du choix d'une profession par l'étudiant. On a cet effet l'implication de certains étudiants à leur formation. Lidia clame :

Bien évidemment, entreprendre c'est mon plus grand souhait. Je compte entreprendre dans le domaine de la culture parce que je suis intéressé par tout ce qui est management ou gestion des projets culturels et artistique notamment dans le domaine des arts audio visuels et arts plastique. Déjà le métier que je souhaiterais faire on n'ya pas cette formation ici. C'est pour cela que je fais tout ça pour avoir de la matière ; je souhaiterai avoir une occasion de me former en Europe.

L'orientation à ce niveau doit permettre de déterminer un projet d'étude ou un projet professionnel. L'aide à l'orientation permet de construire un projet scolaire et professionnel en fonction de son expérience, de ses intérêts personnels et professionnels, de sa motivation, et de ses aptitudes intellectuelles. Le fait d'atteindre soi-même des objectifs que l'on s'est fixés

constitue un objectif d'intervention particulièrement important, à cause des effets potentiels des expériences de maîtrise sur les sentiments d'efficacité. Les expériences de maîtrise, dont le niveau de difficulté augmente progressivement, peuvent nourrir un sentiment d'efficacité personnelle pour des tâches particulières. L'analyse de cette intervention révèle que l'implication est un élément primordial qui galvanise une minorité d'étudiants dans leur formation, voire pour les diplômés en quête d'emploi. Mais, il est à noter que seule l'implication du sujet dans ses activités est loin d'être suffisantes. Car les jeunes rencontrent plusieurs autres problèmes personnels et même professionnel qui ne leur permettent toujours d'être désirables sur le marché de l'emploi.

Okéné (2013), l'a bien compris expliquent que les africains aujourd'hui et en particulier les jeunes connaissent, ici et là, des problèmes qui sont d'ordre personnel, académique, social et professionnel auxquels ils ne sont pas toujours préparés à faire face. Les jeunes font face à des difficultés à se projeter et à construire personnellement leur avenir. Ils ne saisissent pas suffisamment les défis et les enjeux de l'orientation aujourd'hui et, par conséquent, ils sont loin d'être considérés comme des fins stratégiques. Pour Okéné (2013, p.56), « Ils font plus de choix (par accident) que de prise de décision, car leurs choix s'opèrent sans information préalable sur eux-mêmes et sur les exigences de leur environnement, sans délibération préalable confrontant les données précédentes ». Les jeunes Africains et leurs familles ont du mal à saisir qu'à chaque période de la vie correspondent des types de choix.

Pour qu'un étudiant soit en mesure de faire un choix judicieux, il doit être en mesure d'avoir un accès à l'information. C'est cette information qui guide l'apprenant à pouvoir faire un choix murir et réfléchir. D'après Pelletier (2004), le principe de collaboration se traduit par l'idée de donner accès à de l'information vivante et à de l'observation en direct. Les enseignants sont des collaborateurs essentiels pour l'infusion mais les parents sont aussi des sources de soutien et de motivation importantes pour leur enfant au niveau de la représentation du travail. L'approche orientante est une philosophie de travail prenant en compte l'orientation scolaire dans la vie quotidienne du jeune et impliquant l'ensemble des acteurs concernés. Elle « intègre l'orientation dans son projet éducatif et [...] revoit l'ensemble de ses pratiques pour en

évaluer les effets sur l'orientation des élèves et les réajuster le cas échéant » (Bégin, Bleau et Landry, 2000, p.12).

L'approche orientante s'inscrit dans une démarche qui veut donner le pouvoir à chaque jeune de s'orienter par lui-même, mais pas en le laissant livré à lui-même. L'approche orientante apporte une aide et favorise l'éducation aux choix, tout en considérant prioritairement le développement de l'individu, de sa personne. Nous comprenons dès lors que l'information n'est pas assez vivante en milieu universitaire dans la mesure où certains jeunes se trouvent en train de se rapprocher de l'administration pour avoir une information. Écoutons cet étudiant :

Moi je me suis rapprochée d'un responsable de mon département pour avoir de façon permanente les informations relatives au monde du travail. C'est comme cela comme cela qu'il m'a donné quelques pistes sur les différentes filières existantes et à la vue de tout cela j'ai pu choisir avec conviction ma filière en tant que Guide touristique.

Le spécialiste en conseil en vue de l'obtention des résultats dynamiques et durables pour le marché de l'emploi, il doit être informé et communiquer de façon permanente avec les responsables d'entreprise, ainsi qu'en organisant des rencontres personnelles avec des entreprises, des salariés, des jeunes, des « faiseurs d'opinion », etc. L'objectif poursuivi est de consolider et d'activer les compétences et les qualifications des jeunes diplômés en quête d'emploi.

L'orientation du spécialiste en conseil semble absente mais, il est très important pour l'apprenant. Ainsi, pour Okéne (2013), évoquer le mot « Orientation » renvoie au quotidien à l'action d'affecter un apprenant à telle ou telle filière d'étude, dans une formation professionnelle donnée ou à un poste de travail précis. C'est dans ce prisme que l'on perçoit l'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle en Afrique. On voit ainsi le champ de l'Orientation réduit à son seul angle administratif alors qu'elle comporte aussi un volet pédagogique consistant à préparer l'apprenant à devenir le véritable constructeur de son propre avenir. L'Orientation est aussi, l'action d'orienter, de donner une direction déterminée.

S'orienter par contre apporte des nuances de sens. Ici, la personne concernée agit elle-même, en principe, par aspiration et en être avisé, informé et responsable. Elle délibère, prend une part active au processus de sa prise de décision.

Pour certains encore le choix d'orientation à se décrire à partir des types de personnalité. Les travaux d'hollande (1997, P.6) vont dans le même sens lorsqu'il affirme que « les choix professionnels sont facilités lorsque l'individu se décrit comme appartenant à des types voisins, c'est-à-dire consonant ». Les individus commencent dès la naissance à acquérir, à travers les renforcements reçus, des répertoires de personnalité ou de comportements qui constitueront les éléments fondamentaux de leur personnalité. Pour dire que l'enfant s'identifie à son plus proche, c'est le cas des filles qui s'identifient à leurs mères, des élèves qui par imitation s'identifient à leurs enseignants. Il est évident que l'enfant qui s'identifie à son parent le prendra toute sa vie comme son idole et cherchera à tout prix à choisir un emploi qui tourne autour de l'emploi de ce parent. Pour accompagner l'élève dans le développement de son identité, il revient de lui donner de la rétroaction sur ses attitudes, ses réalisations ses comportements. Favoriser l'émergence d'un rêve de carrière en fournissant à l'élève des occasions de découvrir des formations existantes ainsi que de connaître le marché du travail et susciter la motivation et l'intérêt pour les études. Les visites d'entreprises ainsi que les échanges avec les professionnels constituent des sources de motivation chez le jeune.

Les apprenant ou les jeunes diplômés en quêtes d'emplois doivent disposer d'une information sur eux-mêmes et sur le monde du travail qui soit accessible et continue plutôt que limitée à des moments précis de décision. En fonction de cette typologie, on devrait favoriser lors de l'implantation de l'Approche Orientante, la mise en place de mesures grâce auxquelles les élèves peuvent acquérir des expériences dans des milieux ou environnements variés et où ils peuvent ils peuvent entrer en contact avec des personnes de types différents, d'où la fonction de mobilisation.

Super (1989), pense que le développement de carrière est un processus continu qui va de l'enfance jusqu'à la vieillesse, est influencé par différents facteur et est composé des différents rôles exercés par une personne au cours de sa vie. Il faut mettre l'accent sur le rôle

des caractéristiques individuelles lors du développement de carrière et sur la nécessité de développer la connaissance de soi des élèves (apprendre aux élèves à mieux se connaître, à construire leur identité, à la clarifier et à la transposer en termes professionnels). Tenir compte des facteurs environnementaux tels que l'importance du rôle des parents dans le développement de carrière de leur enfant, ainsi que ceux liés à la situation économique, coût des études et aux changements technologiques. Lors du développement des activités d'information et d'orientation scolaires et professionnelles, tenir compte des différents rôles que les jeunes sont ou seront appelés à exercer en s'inspirant du modèle de l'arc-en-ciel de la carrière. Aider les élèves à développer leur maturité vocationnelle et plus particulièrement ses diverses composantes à l'intérieur des activités scolaires et parascolaires. Favoriser le comportement exploratoire ou introduire des activités d'exploration professionnelle qui facilitent l'orientation scolaire et professionnelle des élèves en utilisant une diversité de méthodes.

5.2.3. De l'autodétermination professionnelle sur l'insertion des jeunes diplômés d'université

La théorie sociale cognitive de l'orientation n'explique pas uniquement, comme on l'a vu jusqu'ici, l'émergence des intérêts et les choix de carrière, elle s'intéresse aussi aux facteurs qui influencent le niveau de succès et de persévérance d'une personne dans les choix qu'elle entreprend. La TSCOSP, comme le montre Lent, considère :

que le niveau de réussite atteint au cours des études ou de la vie professionnelle met en jeu les interactions qui s'exercent entre les capacités de la personne, les sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et les niveaux de buts fixés (Lent, 2008, p.8).

L'analyse de corrélation met en évidence des corrélations positives entre l'autodétermination à la réussite professionnelle et l'accès à l'emploi (palier 1) $r(200) = .515, p < .001$; l'engagement (palier 2) $r(200) = .477, p < .001$; conservation de l'emploi (palier 3) $r(200) = .448, p < .001$; et enfin l'insertion professionnelle $r(200) = .582, p < .001$. autrement dit le degré d'autodétermination est corrélé par la capacité d'insertion du jeune diplômé. Bandura développe un concept central afin d'expliquer plus précisément encore la base de nos comportements. Il s'agit du sentiment d'efficacité personnelle. Ce sentiment, comme l'explique

Carré, peut être considéré comme « le fondement de la motivation, du bien-être et des réalisations humaines » (2004, p.41). Carré (2004, p.41) donne la définition suivante :

L'auto-efficacité perçue concerne les croyances des gens dans leurs capacités à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leurs existences. Les croyances d'efficacité forment le fondement de l'agentivité humaine (human agency). Si les gens ne pensent pas qu'ils peuvent produire les résultats qu'ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raisons pour agir ou persévérer en face des difficultés

Ceci montre qu'une orientation scolaire et socioprofessionnelle qui repose sur l'autodétermination de l'individu à s'en sortir dans la vie augmente significativement les chances de ce dernier à intégrer un milieu professionnel relativement stable.

Les travaux de Carré (2004), vont dans le même sens dans la mesure où il définit le sentiment d'efficacité comme étant une notion très proche de l'estime de soi. Il me semble alors important de distinguer ces deux concepts théoriques. Huard (2011), qui travaille sur la théorie de l'attachement explique que l'estime de soi correspond à :

la valeur qu'une personne se donne, à quel degré elle se voit, elle-même, comme précieuse, ayant de la valeur, comme quelqu'un qui en vaut la peine et qui mérite des efforts, comme une personne significative. Cet auteur précise alors que l'estime de soi repose sur deux fondations principales : le sentiment d'efficacité personnelle et le sentiment d'avoir de bonnes relations (huard, 2011, p.129).

Ainsi, on comprend que le sentiment d'efficacité « est une dimension de cette estime de soi : jusqu'à quel point le sujet croit-il en ses capacités de prendre avec succès les bonnes décisions ou d'agir efficacement ? » Bandura, (2011, p.132). Lecomte, qui explique dans son article certaines applications du sentiment d'efficacité personnelle, montre comment les

Différentes attitudes d'individus possédant un fort sentiment d'efficacité personnelle et les autres, possédant un faible sentiment d'efficacité personnelle, peuvent influencer sur leurs actions. En effet, l'auteur explique que : « *les personnes qui croient fortement en leurs*

possibilités abordent les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter, ce qui augmente l'intérêt qu'elles y trouvent ». Elles se fixent des objectifs stimulants et conservent une forte implication à leur égard, investissent beaucoup d'efforts. Par ailleurs, les diplômés se trouvent pour la plupart en quête de repère à leur arrivée à l'université. Écoutons ce diplômé :

Bien évidemment, l'orientation peut bel et bien influencer l'employabilité du jeune diplômé dans la mesure où en classe de terminale, j'essayais déjà de planifier ce que je ferais dès mon arrivée à l'université. Malheureusement quand tu arrives que tu ne trouves personne pour t'orienter, tu t'égares et tu es embarrassé. Tu te trouves dès lors en train de faire un mauvais choix de filière et les conséquences s'en suivra.

Le spécialiste en conseil doit aider Le jeune diplômé en quête d'emploi à se trouver un sens à son orientation en lui donnant des repères qui lui permettront de fixer des buts qui l'aideront à créer un cadre pour interpréter et réagir aux événements qui se présentent tel que la recherche de l'emploi, tel que prendre des décisions lorsqu'on est confronté à des difficultés sur le marché de l'emploi. Fixant une norme par rapport à laquelle la performance va être évaluée.

C'est donc les buts qui confèrent leur sens véritable à la compétence. Le spécialiste en conseil doit ainsi s'attendre à ce que l'apprenant investisse différemment dans l'activité selon qu'il recherche un emploi s'inscrivant dans un plan de carrière ou juste un job ponctuel. De manière générale le spécialiste en conseil doit amener l'apprenant à évaluer ce qu'il pense être capable de faire, puis il estime la probabilité de réussir les buts qu'il s'est fixé avant de se donner les moyens d'y parvenir avec succès. Par ailleurs le spécialiste en orientation doit amener le jeune en quête d'emploi à poursuivre des buts proximaux dans de meilleures dispositions pour améliorer sa capacité à évoluer sur le marché de l'emploi et à être compétitif sur le marché du travail. Les buts ou les objectifs que l'on se fixe constituent donc en soi des délais. Lesquels structurent et orientent les actions et le cheminement vocationnel des individus en quête d'emploi.

De ce fait, l'étudiant doit être motivé, il doit être capable de faire des choix. Ainsi Pelletier (2012) développe le paradigme de la « compétence adaptative » en orientation. Pour Ryan et Deci (1985), la motivation intrinsèque désigne le fait pour l'individu de faire une activité parce qu'il la trouve intéressante et qu'elle lui apporte satisfaction ou plaisir. L'individu qui agit sous l'impulsion de la motivation intrinsèque le fait parce que l'activité elle-même est pour lui source de gratification. La personne est intéressée à ce qu'elle fait et manifeste de la curiosité, explorant de nouveaux stimuli et travaillant à maîtriser des défis toujours plus grands.

La motivation extrinsèque, par opposition, implique que l'individu entreprend une activité en fonction d'une conséquence qui lui est extérieure. Parmi les exemples les plus évidents de motivation extrinsèque figure le cas où l'individu agit avant tout pour obtenir une récompense ou pour éviter une punition. Pour ce dernier, le cœur de l'orientation se situe dans la construction progressive d'expériences de réussite, dans la construction d'un état de confiance dans ses capacités à agir et à entreprendre. Ainsi, « l'approche éducative doit pouvoir prendre en compte non seulement les choix à faire mais aussi les forces de motivation nécessaires à la poursuite des buts. Écoutons cette déclaration :

Je me vois entrain d'exercer dans ces communes décentralisées qu'on a au Cameroun et je me vois également en train de mettre sur pieds de par ma filière des sites touristiques non aménagés. Mon rêve à moi a toujours été d'être mon propre employeur. Et pour y arriver je dois de prime abord être employer quelque part dans le but d'acquérir certaines bases qui m'aiderons à m'auto employer demain.

Il poursuit comme suit :

C'est la raison pour laquelle je dois me concentrer et stabiliser mes connaissances pour atteindre mes objectifs. Je vois déjà ma carrière professionnelle réussir car je suis une personne qui aime ce qu'elle fait et qui s'adonne vraiment. Je crois en moi et en Dieu et je sais aussi que tout est possible pour celui qui croit.

Le besoin de réussite engage des conduites et des efforts bien réels contrairement au simple souhait de ressembler à quelqu'un et de vouloir être une personne riche et célèbre.

Pouvoir personnel et besoin de réussite entretiennent ainsi un sentiment d'efficacité, d'estime de soi et une volonté d'autoformation. L'action motivée, enfin, s'inscrit dans le temps. Entre la situation actuelle et l'état souhaité s'intercalent un agir et du temps pour agir. L'élève découvre alors que l'avenir est une référence à considérer dans les choix actuels. Ce qui est bon pour soi dans le moment présent n'est pas nécessairement ce qui est bon pour le futur. Cela pourra peser de tout son poids dans des décisions à prendre. Il pourra accorder une plus grande importance au possible à venir qu'au réel présent. Il accepte donc de penser à long terme au profit d'un plus grand bénéfice, ce qui mène à un avenir davantage choisi plutôt que seulement subi. En effet, L'approche orientante « émerge du besoin d'assurer et de soutenir le plus efficacement possible la réussite éducative des élèves » Pelletier (2004). Il s'agit de donner sa part au rêve, mais surtout de rendre plus motivant le contexte scolaire, d'apporter un sens accru aux apprentissages par les liens à faire avec le monde du travail et avec la démarche d'orientation de chacune et de chacun.

L'analyse révèle que l'étudiant est déterminé à réussir même dans sa future carrière professionnelle Holland (1997, p.45) précise que « *l'autonomie est d'abord une question d'identité, de projet, d'image de soi* ». Le spécialiste en orientation doit amener l'apprenant voir le jeune diplômé à comprendre que en se fixant des buts, et des objectifs professionnels dans le cadre de la recherche d'emploi, il se donne ainsi les moyens d'organiser, de diriger et de soutenir son propre comportement, et cela même sur de longues périodes et en l'absence de renforcements externes.

Autrement dit, le jeune diplômé face au marché de l'emploi doit développer la capacité d'exercer une influence sur lui-même par le défi personnel et par la réaction évaluative à ses propres performances constitue un mécanisme cognitif majeur de motivation et de conduite de soi. Ce n'est pas qu'une question de volonté, il ne suffit pas de se décider « *autonome* » pour l'être ou le devenir. D'une part, l'individu est contraint : par la vie en général, par son histoire, par les circonstances, par l'organisation, par les autres individus, par le groupe, par sa profession, etc. D'autre part, l'autonomie (ou sa quête) s'obtient, se construit contre la contrainte, elle suppose une posture active. Silller déclare :

Moi j'imagine ma carrière professionnelle comme une vie en rose dans la mesure où, qui veut peut puisque mon désir c'est de réussir je crois fermement que c'est possible. Je me vois créer ma propre structure, car je n'aime pas dépendre des autres. Ça c'est mon habitude. Je peux même déjà affirmer que je dois réussir c'est certain.

Pour Pelletier (2012), l'étudiant doit être motivé, il doit être capable de faire des choix. Ainsi, il développe le paradigme de la « compétence adaptative » en orientation. Pour ce dernier, le cœur de l'orientation se situe dans la construction progressive d'expériences de réussite, dans la construction d'un état de confiance dans ses capacités à agir et à entreprendre. Ainsi, « l'approche éducative doit pouvoir prendre en compte non seulement les choix à faire mais aussi les forces de motivation nécessaires à la poursuite des buts. De ce qui précède on note que le processus d'autodétermination à la réussite favorise l'insertion professionnelle voir l'employabilité du jeune diplômé en quête d'emploi. Dans la mesure où le processus relatif au niveau de réussite est la finalité de toute formation et c'est à ce niveau que s'établit le projet professionnel. Par ailleurs elle est la finalité des phases d'infusion et de collaboration.

Pour rendre le contexte scolaire plus motivant, pour que la phase de motivation soit effective de prime abord, le spécialiste en orientation devra donner un temps de réflexion à l'enfant ou à l'adolescent pour déterminer le métier qu'il voudrait faire plus tard. Ceci avec des méthodes plus ou moins riches, complexes et originales. Souvent moins et parfois très tôt dans le parcours de scolarisation. Spécialistes en orientation doit mobiliser les élèves autour de situations qui leur permettent d'identifier ce qui les motive à agir : qu'elles sont les conditions qui m'invitent à m'investir spontanément ? Pour quels buts suis-je prêt à mettre en danger, ou, au moins, à sortir de ma zone de confort ? Qu'est-ce que j'aime faire ? Dans quoi est-ce que je me sens particulièrement capable ou, au contraire, démunis ? La différence entre les deux démarches est importante.

Le spécialiste en conseil doit aider le jeune diplômé en quête d'emploi à se fixer des buts qui l'aideront à créer un cadre pour interpréter et réagir aux événements qui se présentent tel que la recherche de l'emploi, tel que prendre des décisions lorsqu'on est confronté à des difficultés sur le marché de l'emploi. Fixant une norme par rapport à laquelle la performance va

être évaluée. C'est donc les buts qui confèrent leur sens véritable à la compétence. Le spécialiste en conseil doit ainsi s'attendre à ce que l'apprenant investisse différemment dans l'activité selon qu'il recherche un emploi s'inscrivant dans un plan de carrière ou juste un job ponctuel. De manière générale le spécialiste en conseil doit amener l'apprenant à évaluer ce qu'il pense être capable de faire, puis il estime la probabilité de réussir les buts qu'il s'est fixés avant de se donner les moyens d'y parvenir avec succès.

5.3 Perspectives théoriques et professionnelles

5.3.1. Perspectives théoriques

À la lecture des résultats, force est de constater que nombre d'éléments du modèle sociocognitif de Lent et al (2008) appliqués à l'insertion professionnelle sont confirmés. Dans cette perspective, on note un effet de l'intérêt professionnel, du choix professionnel, de l'autodétermination, des difficultés perçues sur les stratégies d'autorégulation d'une part et sur le niveau de maîtrise des stratégies à adopter par le jeune diplômé lors de recherche d'emploi d'autre part. On a observé un effet faible du SEP sur la maîtrise des techniques de recherche d'emploi, et donc la performance. Au terme de la vérification des hypothèses, il ressort que les trois propositions sont acceptées, ce qui suppose que l'hypothèse générale est confirmée :

À HR1, les résultats mettent en évidence des corrélations positives entre l'intérêt professionnel et l'accès à l'emploi (accès à l'emploi) $r(200) = .353, p < .001$; l'engagement (palier 2) $r(200) = .355, p < .001$; conservation de l'emploi (palier 3) $r(200) = .293, p < .001$; et enfin l'insertion professionnelle $r(200) = .405, p < .001$. ce qui laisse sous-entendre qu'un niveau d'intérêt professionnel élevé entraîne des niveaux élevés d'accès à l'emploi. Ceci montre que plus un individu s'auto-oriente dans une filière d'étude à cause de l'intérêt qu'il porte pour le métier auquel elle le destine, plus il est facile pour lui qu'après sa formation, il accède à un travail dans le domaine, qu'il le conserve et qu'il s'y insère. Ce qui atteste qu'il existe un lien significatif entre le processus d'intérêt professionnel et la capacité d'insertion professionnelle des diplômés.

Selon Vincens (1997), L'entrée dans la vie active au sens statistique renvoie à la prise d'un emploi (avec certaines conditions de continuité) ou la recherche d'un emploi (avec certaines conditions de disponibilité). L'entrée dans la vie active s'observe lorsqu'un individu consacre la majeure partie de son temps à l'emploi ou à la recherche d'emploi puisqu'aux autres activités telles que les études et les loisirs. On peut cependant lire Nicole-Drancourt (1994) qui s'est intéressée à la question de l'engagement professionnelle et du moment où elle apparaît dans la vie d'une cohorte d'individus nés en 1960, selon la vision de ces individus. L'auteur entend par entrée dans la vie active : « la prise d'un emploi répondant à certaines conditions de continuité, de volume d'heures ouvrées ou la recherche d'un emploi » (p.25).

La sortie du système éducatif est un autre élément d'identification de l'état initial selon Vincens (1997). Considérant le sens linéaire donné à l'entrée dans la vie active, cet élément était considéré comme une mesure adéquate de l'état initial de l'insertion professionnelle il y a de cela déjà plusieurs années. Il suffisait de comptabiliser les individus qui ne se réinscrivaient pas dans un établissement d'enseignement pour étudier le point de départ de l'insertion d'une cohorte d'individus. Malgré les multiples trajectoires reconnues aujourd'hui, la sortie du système éducatif reste un des éléments légitimes d'identification de l'état initial de l'insertion professionnelle, car elle renvoie à un changement d'état chez l'individu, celui-ci consacrant plus de temps à d'autres activités liées au travail qu'à celle de la formation.

À HR2, les résultats mettent en évidence des corrélations positives entre le choix professionnel et l'accès à l'emploi (palier 1) $r(200) = .424, p < .001$; l'engagement (palier 2) $r(200) = .381, p < .001$; conservation de l'emploi (palier 3) $r(200) = .298, p < .001$; et enfin l'insertion professionnelle $r(200) = .443, p < .001$. L'étude révèle que révèle qu'un niveau de choix professionnel élevé entraîne des niveaux élevés d'accès à l'emploi. On note ici que ces modalités d'insertion professionnelle s'affirment plus chez les diplômés qui ont délibérément choisi la profession à laquelle leurs formations universitaires les destinent. Aussi, la connaissance de soi et l'estime de soi, ont un lien significatif avec le choix de l'individu de manière globale.

Holland (1996), pense que le choix d'une profession est l'expression de la personnalité. « *Les facteurs de l'orientation professionnelle sont avant tout les facteurs collectifs participant au déterminisme social* ». Pour lui, les membres d'une même profession ont des personnalités similaires, leurs comportements face à des problèmes et situations qu'ils affrontent sont identiques. Ils recherchent les environnements professionnels qui leur permettent d'exprimer les mêmes aptitudes, les mêmes valeurs et d'assumer les mêmes rôles. Selon Holland (1996), choisir un métier c'est exprimer sa personnalité. Donc le choix professionnel est la recherche d'un environnement correspondant à la personnalité permettant d'utiliser au maximum les valeurs et attitudes et d'assurer les rôles professionnels agréables

Le spécialiste en conseil doit aider Le jeune diplômé en quête d'emploi à se fixer des buts qui l'aideront à créer un cadre pour interpréter et réagir aux événements qui se présentent tel que la recherche de l'emploi, tel que prendre des décisions lorsqu'on est confronté à des difficultés sur le marché de l'emploi. Fixant une norme par rapport à laquelle la performance va être évaluée. C'est donc les buts qui confèrent leur sens véritable à la compétence. Le spécialiste en conseil doit ainsi s'attendre à ce que l'apprenant investisse différemment dans l'activité selon qu'il recherche un emploi s'inscrivant dans un plan de carrière ou juste un job ponctuel. De manière générale le spécialiste en conseil doit amener l'apprenant à évaluer ce qu'il pense être capable de faire, puis il estime la probabilité de réussir les buts qu'il s'est fixé avant de se donner les moyens d'y parvenir avec succès.

Le spécialiste en conseil amener le jeune diplômé en quête d'emploi à développer des attentes par rapport à différentes filières universitaires ou professionnelles à partir d'une variété d'expériences d'apprentissage direct ou d'apprentissage par observation (par exemple dans des activités d'apprentissage scolaires, stages académiques, jobs d'été/d'appoint, etc.) et à partir de l'information qu'ils ont acquise auprès d'autres personnes sur différents domaines professionnels. Sur la base de ces informations et expériences que les personnes vont construire un projet professionnel qui donnera des pistes pour pouvoir se mouvoir sur le marché de l'emploi. Autrement dit, le projet professionnel correspond aux attentes que nourrit une personne quant à sa vie ou devenir professionnel. (Herzog, 2006)

Vinciens (1997) nomme ensuite l'obtention du diplôme comme élément d'identification de l'état initial. Certes, l'obtention du diplôme est souvent la porte d'entrée du marché du travail. Cependant, comme la population à l'étude sont des individus ayant des diplômés mais n'étant pas insérés, cet élément doit être sollicité dans une perspective à long terme (donc dans le sens d'un projet) plutôt qu'à court terme, le cas échéant. Considérant les multiples trajectoires d'insertion professionnelle, il est possible de croire que l'obtention d'un diplôme constitue un objectif parmi d'autres chez le jeune diplômé en quête d'emploi.

Dans une perspective d'analyse de l'insertion selon la relation formation-emploi, le début des études professionnelles constitue un dernier élément identifiant l'état initial selon Vincens (1997). Pour certains jeunes adultes non diplômés, le début des études professionnelles représente un début de processus vers l'insertion sur le marché du travail. Cependant, tel que le souligne l'auteur, cet élément se situe à la limite des dimensions objective et subjective. En effet, l'avenir sur le marché du travail se préjugerait mieux selon certaines formations, certains titres ou certains diplômes livrés (Vincens, 1997).

Dans la littérature relevée par Vincens (1997.), l'emploi stable est souvent représenté comme état final de l'insertion professionnelle (Laflamme, 1984). Vincens propose l'idée de dépasser la notion d'emploi stable (pour discuter d'autonomie financière et de la probabilité de la maintenir. De plus, en s'appuyant sur la notion d'intégration professionnelle proposée par Laflamme (1993b) et la notion de l'horizon des jeunes salariés de Glaude et Jarousse (1988, dans Vincens, 1997), Vincens propose «que la définition de la fin de l'insertion implique une projection dans le temps, une capacité d'apprécier le futur» (Vincens, 1997, p.28).

Enfin, un dernier repère proposé par Vincens sur l'état final de l'insertion professionnelle est la stabilisation (Ibid.). Cette notion renvoie à la définition sur la période d'insertion qui se termine lorsque l'individu a atteint une « position stabilisée » dans le marché de l'emploi. Ainsi, il rappelle

Qu'un individu peut très bien occuper durablement des positions instables [...] tout en ayant acquis une expérience suffisante et donc terminée (sic) sa période d'insertion. On renvoie ainsi

davantage à la notion d'expérience acquise permettant de trouver
une position plutôt favorable dans un système d'emploi alors
instable travail

Bien que la dimension subjective invite les individus à définir eux-mêmes leur propre insertion professionnelle, l'idée d'emploi définitif ou d'attente, d'autonomie financière, de capacité à apprécier le futur et de stabilisation dans le marché de l'emploi sont des repères supplémentaires permettant d'identifier le moment où l'insertion professionnelle semble réussie pour de jeunes diplômés en quête d'emploi.

Définit la transition selon la perspective que défend Rose (1986) selon laquelle la transition professionnelle « *est un processus singulier au sens où existent des périodes relativement isolables de la vie au cours desquelles les individus changent progressivement de statut et d'occupation* ». Aux fins d'analyse, le modèle de Vincens est adopté ici puisqu'il permet de mieux saisir l'insertion professionnelle de jeunes diplômés en quête d'emploi. Cependant, c'est un modèle où « la notion d'insertion s'est constituée dans des économies où la salarisation et l'éducation initiale se développaient et où la très grande majorité des actifs parvenaient à stabiliser leur situation » Vincens (1997, p.30).

A HR3 : , les résultats mettent en évidence des corrélations positives entre l'autodétermination à la réussite et l'accès à l'emploi (palier1) $r(200) = .515, p < .001$; l'engagement (palier 2) $r(200) = .477, p < .001$; conservation de l'emploi (palier 3) $r(200) = .448, p < .001$; et enfin l'insertion professionnelle $r(200) = .582, p < .001$. ce qui laisse entrevoir qu'un niveau d'autodétermination à la réussite élevée entraîne des niveaux élevés d'accès à l'emploi Ceci montre qu'une orientation scolaire et socioprofessionnelle qui repose sur

L'autodétermination de l'individu à s'en sortir dans la vie augmente significativement les chances de ce dernier à intégrer un milieu professionnel relativement stable. L'attitude motivée renvoie une tendance générale des personnes à fonctionner par projets dans leur existence, c'est-à-dire à construire puis à réaliser des projets. Cette tendance est décrite comme un ensemble de trois composantes : le pouvoir personnel, le besoin de réussite, et la perspective

temporelle. La connaissance des trois composantes permet de comprendre comment l'absence de chacune d'elles entraîne une difficulté d'orientation quasi insurmontable et comment leur présence commune place le sujet dans un état intentionnel et motivé. C'est dans ce sens que le concept de « *sentiment d'efficacité personnelle* » (2003, p.629) initié par Albert Bandura, réunit les éléments qui motivent à choisir et à s'engager dans un but donné, y persévérer et faire des efforts pour réussir

Le besoin de réussite engage des conduites et des efforts bien réels contrairement au simple souhait de ressembler à quelqu'un et de vouloir être une personne riche et célèbre. Pouvoir personnel et besoin de réussite entretiennent ainsi un sentiment d'efficacité, d'estime de soi et une volonté d'autoformation. L'action motivée, enfin, s'inscrit dans le temps. Entre la situation actuelle et l'état souhaité s'intercalent un agir et du temps pour agir. L'élève découvre alors que l'avenir est une référence à considérer dans les choix actuels. Ce qui est bon pour soi dans le moment présent n'est pas nécessairement ce qui est bon pour le futur. Cela pourra peser de tout son poids dans des décisions à prendre.

Il pourra accorder une plus grande importance au possible à venir qu'au réel présent. Il accepte donc de penser à long terme au profit d'un plus grand bénéfice, ce qui mène à un avenir davantage choisi plutôt que seulement subi. En effet, L'orientation efficace en rapport avec l'insertion du jeune diplômé « émerge du besoin d'assurer et de soutenir le plus efficacement possible la réussite éducative des élèves » Pelletier (2004). Il s'agit pour le spécialiste en conseil de donner sa part au rêve, mais surtout de rendre plus motivant le jeune en quête d'emploi, d'apporter un sens accru aux apprentissages par les liens à faire avec le monde du travail et avec la démarche d'orientation.

Les résultats de HR1, HR2 et HR3, sont fortement corrèles. C'est dire que la moyenne sur un effectif de 20 diplômés des départements d'archéologie et Tourisme près de 15 ont du mal à s'intégrer le marché du travail et préfère auto-emploi. En effet, les départements d'archéologie et ceux de Tourisme de l'université de Yaoundé I sont des départements à visé professionnel, dotée de partenariat (Département de Tourisme) avec des minies structures qui permet à nos étudiants d'acquérir des compétences requises en milieu professionnel. À cela

s'ajoute, les stages en entreprise qu'effectuent ces étudiants ces derniers tout au long de leur formation. Ceci étant, ces perspectives laissent apparaître qu'il existe des facteurs susceptibles de rendre plus professionnalisante la formation à l'université de Yaoundé I spécialement dans ces différents départements, pour accroître la réussite et la qualification. Ces facteurs sont :

Sur le plan théorique, cette étude rappelle les éléments de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle de Lent (2008), au regard de l'insertion professionnelle du jeune diplômé. Par ailleurs elle indique les axes qui permettent à un jeune diplômé de s'insérer professionnellement et de manière efficace. L'analyse de la théorie de TSCOSP informe que pour qu'une personne puisse établir un lien étroit entre école et monde du travail, dans le but de s'insérer professionnellement dans le futur, il doit bénéficier de ces trois Processus qui sont : le processus d'intérêt personnel, le processus du choix professionnel et le processus de l'autodétermination à la réussite. Ainsi, le travail de l'orientation vise le développement en tant qu'être, dans toutes ses dimensions (être créateur, auteur de sa vie).

Il peut alors être l'occasion de faire émerger de nouvelles possibilités. L'analyse des résultats laisse apparaître que l'insertion professionnelle n'est pas un acquis par les étudiants car, ces derniers ne sont pas aidés dans leur processus d'orientation, bref ils considèrent l'orientation comme une action et non comme un processus. En effet on remarque le plus souvent que les cours n'intègrent pas les notions de l'emploi ou du monde de travail.

Premièrement, pour que l'étudiant s'approprie sa recherche d'orientation scolaire et professionnelle et soit ainsi dans une dynamique de projet personnel. Le système éducatif universitaire doit doter les apprentissages de Sens pour permettre au jeune en quête d'emploi de trouver des repères et pouvoir s'insérer. Pour ce faire l'établissement scolaire et l'équipe éducative doivent offrir à l'apprenant tout au long de sa scolarité, tous les éléments (ressources, activités pédagogiques) nécessaires à son orientation et qui feront le lien entre ses apprentissages, les disciplines et le monde du travail. La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle doit être basée sur l'idée que le développement de l'étudiant et son appétence pour les études sont liés à sa réflexion sur son avenir scolaire et professionnel.

Comme les modalités d'orientation voit son application tant dans les services d'orientation et les structures y afférents, il est entendu que les termes programme, services et activités d'information et d'orientation scolaires et professionnelles utilisés dans ce document sur les conditions idéales d'implantation d'une approche orientante qui prends en compte les modalités d'orientation, référeront autant aux aspects de l'information et de l'orientation scolaires et professionnelles qui sont intégrés dans les domaines d'apprentissage et les autres activités de vie scolaire qu'aux services d'aide (counseling, information scolaire et professionnelle) rendus aux élèves individuellement ou en groupe dans l'école et aux autres activités d'information et d'orientation scolaires et professionnelles extrascolaires. Nous tenons aussi à rappeler d'une façon particulière les propos de Siller :

J'ai des personnes qui m'ont orienté dans mon département, à partir de ceux sur quoi ils m'ont expliqué, Je réalise que ma place était en tourisme. Mais une équipe destinée à cet effet qui est stable et reconnu dans le département, je ne pense que la mise sur pieds de cette équipe est déjà officiel. Ainsi, l'orientation ne saurait être une action mais un processus.

Roy (2000) met au point une méthode dite d'« orientation active », centrée sur la vie active du lycéen. Présentée comme une démarche pédagogique, celle-ci vise notamment à organiser l'implication de l'ensemble des membres de la communauté éducative autour du projet d'orientation de l'élève. Cette première section vise à cerner la manière dont cette démarche a été prise. Huard (2011, p.315) souligne par ailleurs que « *la vie n'est pas un problème à résoudre, mais une réalité à expérimenter* ». Le nœud de l'orientation pourrait justement se situer à ce niveau : s'orienter dans l'existence c'est expérimenter sa vie, c'est faire des essais, c'est exercer son droit à l'erreur et cultiver un rapport positif à l'incertitude. À la lumière des éléments précédemment évoqués, on peut s'interroger sur la pertinence d'évoquer le phénomène orientation comme un « problème » à résoudre. Il serait certainement plus juste de désigner la finalité d'une approche éducative de l'orientation comme un moyen de mettre le sujet en position de traiter lui-même (et de manière éclairée) son expérimentation, son expérience de l'orientation, et donc son expérience de la vie en général.

Deuxièmement La question de l'orientation s'ancre en effet dans un ensemble d'expériences de réussite qui permet à l'individu d'acquérir une certaine confiance dans ses compétences, d'établir ainsi des décisions fiables et *in fine* de persévérer dans ses choix grâce au développement de compétences adaptatives (Pelletier, 2012). Pour l'étudiant 3 :

De temps en temps le responsable en atelier nous amène travailler et je peux vraiment vous assurer c'est du concret. Nous avons notre particularité qui s'appuie plus sur la pratique et nous travaillons régulièrement en atelier. au sortie de l'atelier nous avons déjà un savoir-faire

C'est d'ailleurs ce qui fait la professionnalisation dans l'enseignement. La professionnalisation voudrait que le jeune diplômé à la sortie de son cursus, soit en mesure d'avoir des aptitudes et attitudes qui le permettront d'être compétitif sur le marché de l'emploi.

À l'instar de Barbier (2002) et de son travail sur *L'activation de la protection sociale*, on peut supposer que placer aujourd'hui l'orientation universitaire sous le signe de l'activation. N'est pas neutre en termes de politique publique. Le qualificatif d' « orientation active » semble être l'activation, voire la mise en activité, et il se joue à ce niveau un nouveau regard des politiques publiques sur l'orientation, traversant une vision « pédagogisme » de l'orientation. La formulation de l'expression orientation « active » est d'ailleurs tautologique : pourrait-il exister une orientation « inactive » ? L'orientation ne serait-elle pas de fait dirigé vers l'action ? À ce sujet Yannick répond :

Si l'absence d'orientation peut ruiner l'avenir d'un jeune voir même l'égaré. Nous avons rencontré des personnes dire qu'ils sont incapables d'expliquer en réalité le but de leur filière dans la mesure où ils se rendent compte qui ne sont pas en bonne place. Certaines mêmes avances aveuglement. C'est ainsi Naturellement quelqu'un peut rater sa vie à cause du manque qu'ils se trouvent bloqué à un moment donné car ils n'ont pas été suivie depuis la base est une erreur pour moi de n'avoir pas été orienté.

L'analyse de cette intervention nous fait montre que l'absence d'orientation peut être un frein à l'insertion professionnelle du diplômé en quête d'emploi, voire à l'épanouissement de l'individu dans ses choix.

Pour Super, (1989) l'orientation a pour but d'aider, il s'agit moins d'aider l'étudiant à réaliser son choix d'orientation en tant que tel que de lui fournir un contexte d'apprentissage propice au développement de compétences transversales, disciplinaires, vocationnelles et relatives au développement de carrière. Ainsi, c'est un double mouvement de développement des compétences qui s'opère, pour l'apprenant d'une part, et d'autre part pour l'ensemble de l'équipe éducative puisqu'elle permet à des professionnels issus du monde scolaire (enseignants, conseillers en information, conseillers d'orientation, conseillers pédagogiques, etc.) de mobiliser un ensemble de compétences et de prendre conscience des tenants et aboutissants de l'intervention éducative dans ce domaine. Dupond et Bedard (2011) entendent par intervention éducative « l'ensemble des actions posées par un formateur (enseignant, stagiaire, formateur universitaire, etc.) en vue de poursuivre dans un contexte. Ainsi, on peut suivre les propos de cet étudiant :

Je m'applique beaucoup dans mon travail, Également, je prends les conseils et le travail que je dois effectuer au sérieux. Sur ce, je peux vous affirmer sans hésitation que je vais réussir dans ma carrière professionnelle. Déjà mon rêve a toujours été d'être mon propre employeur demain. Et pour que cela soit efficace je dois pour un début travailler au service d'autrui dans le but d'acquérir certaines bases qui me donnerons des pistes pour m'auto-employé demain. C'est la raison pour laquelle je dois être concentré pour mieux atteindre mes objectifs. Enfin en tant que jeune je prône surtout la création et l'innovation. Vous savez qu'il faut toujours chercher à innover car ce qui nous tue en Afrique et au Cameroun en particulier c'est l'imitation qui prône. Les camerounais ont cette mentalité-là de vouloir toujours faire comme les autres au lieu d'innover. Je pense qu'il faut essayer de créer et même en créant il faut toujours innover.

Nous retenons qu'au sein de l'Université actuelle, l'orientation dans son approche éducative, ne peut être envisagée comme une simple réplique de l'orientation scolaire et lycéenne. Si on peut constater une tendance à la diversification des voies de formation pour l'ensemble du système éducatif, l'homogénéisation de la forme scolaire contraste avec l'hétérogénéisation cette fois de la forme universitaire. L'on peut postuler que l'architecture de l'orientation universitaire et ses propriétés façonnent des contextes d'action Particuliers, qui construisent à leur tour la manière dont se posent les questions d'orientation aux individus et la manière dont les acteurs de l'orientation y répondent.

CONCLUSION GENERALE

L'objectif de cette étude consistait à examiner la pertinence des facteurs inhérents aux modalités d'orientation qui influencent la capacité d'insertion professionnelle des jeunes diplômés sur le marché du travail. Nous avons observé que malgré les formations reçues en milieu universitaire les diplômés au sortie ou pendant leur cursus ne parviennent pas à s'insérer sur le marché de l'emploi. Face au nouveau marché du travail, plus instable et plus compétitif, on constate que les jeunes diplômés ne sont pas assez préparés pour répondre aux besoins du marché du travail. Dans nos universités cette réalité semble plus évidente, puisque les jeunes diplômés ne parviennent pas à établir un lien entre la formation reçue et l'offre sur le marché de l'emploi. Le modèle adéquationniste de l'emploi fondée essentiellement sur l'obtention d'un emploi stable en relation avec la formation, appelle un profil de travailleur défini par sa correspondance substantielle au poste, au métier ou à la fonction, postule qu'une bonne correspondance entre, formations initiales et emploi correspondrait à un optimum, vers lequel mènerait une conduite rationnelle des agents (jeunes employeurs).

Les modalités d'orientation ne s'ajoutent pas aux objectifs de l'école ou de l'université mais elle s'intègre dans les activités régulières. Ainsi, la première mission, qui est d'instruire, peut se traduire par l'intervention d'un spécialiste en conseil qui fait référence à des métiers ou à des professions à l'intérieur de son programme disciplinaire pour contextualiser des apprentissages, intensifier leur portée ou faciliter leur intégration par l'apprenant. La deuxième mission, qui est de socialiser, peut concerner un élève qui s'engage dans des activités parascolaires lui permettant d'établir des contacts avec des personnes issues du monde du travail. La troisième mission, qui est de qualifier les jeunes à l'emploi, est plus étroitement liée aux modalités d'orientation. Elle peut s'effectuer par des activités ou des services qui visent la connaissance de soi, l'estime de soi et le développement vocationnel.

Selon Lent (2008), pour s'insérer de manière autonome dans le monde professionnel nécessite de tenir compte d'un ensemble de paramètres dans le processus d'orientation tels que l'intérêt professionnel qui revoit à l'individu qui s'intéresse réellement à tel ou tel champ professionnel en fonction de ses compétences, de ses croyances en son efficacité personnelle dans ce domaine et de ses attentes par rapport aux résultats. Deuxièmement du processus du choix professionnel qui renvoie à la possibilité pour l'individu de faire un choix singulier. Enfin

du paramétré relatif au facteur de réussite, donc le sep est le moteur principal pour tout processus d'orientation scolaire. Portant, la possibilité pour un étudiant en fin de cursus de trouver un emploi est lié à la qualité de sa formation au regard des attentes du marché du travail mais aussi à sa capacité à se mettre en situation de valoriser ses compétences auprès des employeurs. Car, les formations reçues à l'université de manière générale ne cadrent pas avec le profil recherché sur le marché de l'emploi. Il note un énorme fossé entre la formation reçu et l'offre sur le marché de l'emploi. Okene (2013) écrit :

Ils font des choix par accident que par prise de décision car leurs choix s'opèrent sans information préalables sur eux-mêmes et sur les exigences de leur environnement, sans délibération préalable confrontant les données précédentes. Généralement, leurs décisions d'orientation sont impulsives, hésitantes, émotives, soumises ou accommodantes, intuitives ou mixtes (Okené (2013, p.64)

Nous avons donc souligné que ce fait résulte de l'inadéquation entre formation reçus et l'offre sur le marché de l'emploi. Cette situation peut être dû au fait de la défaillance de l'application des modalités de l'orientation tel que perçu par Lent. Pour Lent (2008), l'essentiel de l'orientation ne porte pas exclusivement sur les élèves qui rencontrent des difficultés, mais bien sur l'ensemble de la population. L'orientation ainsi définir implique qu'il faille travailler ensemble (dans et à l'extérieur de l'école), collaborer, pour permettre à l'élève, de construire un projet personnel et professionnel cohérent. « *L'orientation consiste essentiellement à faire se rencontrer compétences transversales et compétences vocationnelles* » (p. 81). Ainsi, une conception intégrée de l'information et de l'orientation scolaire et professionnelle dans la formation des élèves contribue à la mobilisation de leurs compétences disciplinaires et transversales ainsi qu'à celles relatives à leur développement de carrière. De ce fait, les modalités d'orientation vise le développement de jeunes diplômés en quête d'emploi dans toutes les dimensions à travers trois phases que sont les intérêts professionnels, le choix professionnel, l'autodétermination de l'apprenant. Une telle démarche favorisera les apprentissages des élèves et leur permettra de mieux se connaître et de mieux connaître leur environnement.

La démarche méthodologique s'inscrit dans la méthode mixte (quantité et qualité). Car cette recherche s'inscrit dans le paradigme pragmatique et a adopté un devis explicatif relationnel. Dans cette logique, la recherche comprend trois modalités, et chacune des trois modalités est adossée sur une hypothèse de recherche. Dans la première Modalité, l'hypothèse de recherche stipule que le processus d'intérêt professionnel influence la capacité d'insertion professionnelle des jeunes diplômés sur le marché de l'emploi. Dans la deuxième Modalité, l'hypothèse de recherche stipule que le choix professionnel influence la capacité d'insertion professionnelle des jeunes diplômés sur le marché du travail. Dans la troisième Modalité, l'hypothèse de recherche stipule que l'autodétermination à la réussite influence la capacité d'insertion professionnelle des jeunes diplômés sur le marché du travail. Nous avons utilisé le questionnaire et l'entretien comme principaux instrument de collecte des données. Le questionnaire a été administré à un échantillon de 200 étudiants issu de la méthode d'échantillonnage à choix raisonné. Les entretiens de type semi-directif ont permis de recueillir des informations auprès de 05 étudiants appartenant au niveau licence et master des deux départements respectifs (département de tourisme et hôtellerie, département d'art plastique).

Les trois variables indépendantes de l'étude ont pour fondement théorique les travaux de Lent (2008). Cependant, la variable dépendante de l'étude trouve sa justification théorique sur les travaux de Brown, et Lent (1994) et de Vinciss (1997). La première variable indépendante de l'étude représente les facteurs inhérents au processus d'intérêt professionnel. La deuxième variable indépendante de l'étude représente les facteurs associés au processus du choix professionnel. La troisième variable indépendante de l'étude représente les facteurs associés au processus à l'autodétermination de l'individu à sa réussite. Les données collectées par le questionnaire construit à partir d'échelle de likert à 6 niveaux ont été traitées à l'aide des outils statistiques (test de du Khi deux, le test de corrélation de Pearson, le (Z- test). Ce qui nous a permis de produire les résultats de la statistique différentielle suivant les trois études :

Premièrement, les résultats mettent en évidence des corrélations positives entre l'intérêt professionnel et l'accès à l'emploi (accès à l'emploi) 1 $r(200) = .353, p < .001$; l'engagement (palier 2) $r(200) = .355, p < .001$; conservation de l'emploi (palier 3) $r(200) = .293, p < .001$; et enfin l'insertion professionnelle $r(200) = .405, p < .001$. Autrement dit le degré d'intérêt

professionnel prédit le niveau d'insertion professionnelle en général et particulièrement le niveau d'accès à l'emploi, d'engagement et de conservation de l'emploi.

Deuxièmement, les résultats mettent en évidence des corrélations positives entre le choix professionnel et l'accès à l'emploi (palier 1) $r(200) = .424, p < .001$; l'engagement (palier 2) $r(200) = .381, p < .001$; conservation de l'emploi (palier 3) $r(200) = .298, p < .001$; et enfin l'insertion professionnelle $r(200) = .443, p < .001$. Autrement dit, le degré d'intérêt pour un individu de choisir une voie professionnelle, à s'intéresser à des activités pour lesquelles ils sont doués prédit le niveau d'insertion professionnelle en général et particulièrement le niveau d'accès à l'emploi, d'engagement et de conservation de l'emploi)

Troisièmement, les résultats mettent en évidence des corrélations positives entre le choix professionnel et l'accès à l'emploi (palier 1) $r(200) = .515, p < .001$; l'engagement (palier 2) $r(200) = .477, p < .001$; conservation de l'emploi (palier 3) $r(200) = .448, p < .001$; et enfin l'insertion professionnelle $r(200) = .582, p < .001$. Autrement dit, le degré d'intérêt pour un individu de choisir une voie professionnelle, à s'intéresser à des activités pour lesquelles ils sont doués prédit le niveau d'insertion professionnelle en général et particulièrement le niveau d'accès à l'emploi, d'engagement et de conservation de l'emploi.

Ce qui confirme les trois hypothèses de recherche. Ces résultats montrent que les facteurs inhérents aux modalités d'orientation influencent la capacité d'insertion professionnelle des jeunes diplômés sur le marché du travail. Ces facteurs sont consécutifs aux trois variables indépendantes de l'étude. Les facteurs liés au l'intérêt professionnel concernent la première variable indépendante. Les effets inhérents au choix professionnel concernent la deuxième variable de l'étude et les facteurs inhérents à l'autodétermination à la réussite concernent la troisième variable de l'étude. Cependant, il faut souligner que la prise en compte dans le processus d'orientation de l'intérêt professionnel et le choix professionnel par rapport à facteurs d'autodétermination à la réussite est la clé de voute pour une insertion professionnelle réussie. Nous avons également relevé que le facteurs genre au niveau de la variable indépendante influence la capacité d'insertion professionnelle des diplômés.

En ce qui concerne la première hypothèse, le facteur intérêt professionnel influence la capacité d'insertion professionnelle des diplômés. Car les diplômés universitaires du genre

féminin sont plus enclins à s'investir dans leur processus d'autodétermination à la réussite que les ceux du genre masculin. En s'appuyant les travaux Pelletier (2004), nous avons attribué ce phénomène à la connaissance de soi. Il se dégage qu'il existe une relation positive entre la connaissance de soi et la détermination du sujet à pouvoir s'insérer. Ce qui va dans le sens que les analyses de Bandura (1986) selon lesquelles, un sentiment d'efficacité élevée produit des bons résultats. Autrement dit, le sentiment d'efficacité personnelle engendre une autodétermination à la réussite élevée. Selon les analyses de cet aspect théorique de Lent (2008, p.8), nous avons appris que

le niveau de réussite atteint au cours des études ou de la vie professionnelle met en jeu les interactions qui s'exercent entre les capacités de la personne, les sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et les niveaux de buts fixés. Par exemple, une personne qui a un bon sentiment d'efficacité personnelle et des attentes positives vis-à-vis de l'activité qu'elle a choisie, se fixera des objectifs de performance élevés, organisera ses compétences de manière efficace et insistera davantage en cas d'échec (*Brown et Lent, 2006, p.72*).

Dans le même ordre d'idées, Nuttin (1985) pense que la préparation à l'action se fait par l'intention d'agir. Les buts et les projets organisent cette intention autour des objectifs finaux, fixes (Michel, 1989), ce qui permet de constater la causalité du comportement et le plaisir provoqué par la réalisation de ces objectifs.

En ce qui concerne la deuxième hypothèse, il a été prouvé que les facteurs inhérents aux modalités d'orientation influencent la capacité d'insertion des diplômés sur le marché du travail. En effet, l'accent a été mis sur le processus choix professionnel à travers un but clair ou un choix qui permet de faire des liens entre leurs attributs personnels et une voie professionnelle qui convient (par exemple un choix qui peut éveiller leurs intérêts, satisfaire leurs valeurs et qui valorise leurs talents). Il revient donc au spécialiste en conseil lors de l'exercice de sa fonction, d'édifier le jeune en quête d'emploi sur le modèle de compétence et l'orientation vers des fonctions professionnelles dans la mesure où le « système technique de l'emploi » sollicite divers savoir-faire qui diffèrent de ceux que requiert la « profession » dans le « système professionnel de l'emploi ». Il doit briefer le chercheur d'emploi sur Certaines compétences sont essentielles

pour son insertion professionnelle : l'art de communiquer et de créer des contacts, la capacité d'adaptation, celle de faire face à des événements inattendus, la prise de responsabilité quant aux résultats, etc. Ces compétences sont étroitement liées aux contextes dans lesquels elles se manifestent.

Pour la troisième hypothèse, il a été démontré que les facteurs inhérents à l'autodétermination à la réussite influence la capacité d'insertion des diplômés sur le marché du travail. Ce résultat suffit pour valider les travaux de Hard (2011) à condition de prendre en compte la motivation comme un élément lié directement à l'autodétermination d'un individu.

Il s'agit ainsi d'organisation qualifiante et de formation tout au long de la vie. (Barbier, 1997). Ce qui a conduit à la conclusion selon laquelle le processus d'intérêt professionnel la variable forte dans le processus d'orientation et d'insertion. Dans la troisième étude, il a été démontré que les facteurs inhérents à l'autodétermination du diplômé à sa réussite. Le spécialiste en conseil devra cultiver un climat motivationnel axé sur la maîtrise ou la performance. Le spécialiste qui instaure un climat de maîtrise met l'accent sur l'importance de l'apprentissage et du développement intellectuel, il encourage les jeunes diplômés à travailler de façon soutenue en fournissant des efforts, il reconnaît les progrès réalisés et il se soucie d'adapter les tâches pour qu'elles soient intéressantes aux yeux des apprenants (Kaplan et al. 2002). Ainsi l'orientation favorise le développement de compétences chez les jeunes en quête d'emploi.

Il ressort que les étudiants ce niveau ont besoins d'un spécialiste en orientation pour les accompagner tant sur le plan psychologique que professionnel. Par ailleurs, par rapport aux résultats, on note qu'il y a absence de collaboration au sein du système éducatif. Il ressort de que les étudiants ont besoin des conseils des partenaires éducatifs pour assurer une carrière réussie. Enfin, il est noté que les étudiants manquent de motivation vie à vie du processus apprentissage ce qui ralentir d'ailleurs leur progrès. D'où la nécessité pour les spécialistes en orientation de d'accompagner les étudiants dans les montages de projet pendant la phase théorique comme pratique. Toutes ces notes montrent que la formation universitaire n'est pas assez solide pour amener l'étudiant à conquérir sur le marché de l'emploi avec assurance.

Dans les perspectives théoriques, nous avons montré à partir de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle a permis de comprendre la complexité des

relations entre l'individu et les contextes liés à sa carrière, entre les facteurs cognitifs et interpersonnels et entre les influences internes et externes sur le développement de carrière et qu'il existe de nombreuses limites affectant le « libre choix » d'une profession, d'où la nécessité de tenir compte des facteurs internes et externes qui l'affectent (Lent, Brown, & Hackett, 2002), et particulièrement des contextes liés à la formation et à la carrière. Cependant, il est important de mettre en évidence le fait que « choisir une voie professionnelle n'est pas un acte singulier ou un acte de type statistique » (Lent, 2008, p.6). Au contraire, Lent met bien en évidence l'idée qu'un choix professionnel n'est jamais posé une fois pour toute mais qu'« il reste sujet à de futurs remaniements parce que les individus et leurs environnements évoluent » (Lent, 2008, p.6).

Ainsi, plutôt que de concevoir le choix professionnel comme un phénomène figé, il s'agit de le comprendre comme « un processus continu, soumis à une multiplicité d'influences, au cours duquel les occasions de choix sont nombreuses » (Lent, 2008, p.6)

Toutefois, qu'il est important de remarquer qu'en pratique, les choix ne sont pas toujours aussi linéaires. Les gens rencontrent parfois des contraintes qui les empêchent de suivre seulement leurs intérêts. Qu'il ne suffit pas seulement de mettre l'accent sur la prise de sens au travers de l'autonomisation du jeune diplômé à son orientation, il faut aussi contrôler la capacité à faire un choix « choisit » et non « subit » de ce dernier en tenant compte de ses goûts, à collaborant davantage avec tout le système éducatif. Il faut donc contribuer à la responsabilisation des individus en leur permettant de gérer leur propre parcours professionnel de manière plus sécurisée.

Par ailleurs, l'orientation doit être comprise comme un processus continu, qui se réalise tout au long de la vie avec des temps de maturation, des moments de remises en question qui varient d'un individu à l'autre, inscrite dans une double perspective d'épanouissement personnel et d'insertion sociale. L'individu est appelé à être un citoyen responsable qui s'épanouit au contact de la société et qui la fait progresser et par ailleurs fondé sur une analyse conjointe des caractéristiques personnelles et des opportunités de formation scolaire et professionnelle qui permettra une prise de décision. » L'orientation scolaire et professionnelle constituent un des éléments importants dans la construction de soi, dans la mesure où l'orientation à l'école et l'occupation d'un poste futur jouent des rôles capitaux dans la socialisation et la subjectivation

de l'individu (c'est-à-dire dans la structuration de certaines représentations de soi et dans la connaissance de soi, de son environnement familial et de son environnement professionnel. C'est la raison pour laquelle on peut proposer dénoncer de la manière suivante le sens fondamental du problème de l'orientation tel que les individus le rencontrent hic et nunc : « comment (bien) orienter ma vie dans la société humaine à laquelle j'appartiens »

On peut cependant poser que, dans les sociétés individualistes contemporaines, les problèmes d'orientation soumis aux individus dépassent très largement les domaines scolaires ou professionnels. Les questions d'orientation scolaire et professionnelle trouvent leur sens fondamental dans l'obligation faite à chacun de conduire une réflexion sur soi en vue d'orienter son existence. Il s'agit bien d'une réflexion individuelle sur soi. Mais, les enjeux en sont fondamentalement sociaux et humains dans la mesure où cette réflexion conduit l'individu à affirmer certains principes, certaines valeurs et à s'interroger sur leur validité et leur universalité.

Selon, Pearson « *l'individu est au centre du dispositif et les besoins sociaux passent au second plan* » (Guichard et Huteau, 2006, p.5). Autrement dit l'apprenant doit être au centre de son processus d'orientation. À cet effet, le choix d'une profession aura tout son sens et se fera dès lors grâce à l'amour du travail, et l'insertion se fera de manière efficace. L'orientation est donc liée aux traits de valeurs, d'intérêts, d'aptitudes et de caractéristiques personnelles de l'individu. L'environnement de travail doit donc être en adéquation avec l'ensemble de ces traits. Le rôle du spécialiste en conseil revient alors à montrer à l'individu ses forces et faiblesses afin de lui proposer des professions lui correspondant. De ce fait, l'orientation à la pour être efficace doit tenir compte de trois points essentiels : la nécessité que l'individu se connaisse lui-même, ses caractéristiques et aptitudes ; la nécessité que l'individu connaisse le monde professionnel et ses caractéristiques ; la nécessité d'agencer ces deux types de connaissances pour permettre un choix opportun d'orientation.

Dans les perspectives empiriques, Nous avons caractérisé le concept d'intérêt professionnel dans un contexte d'orientation. Dans ce sens l'orientation peut devenir un dispositif fournissant des expériences aux élèves favorisant la construction d'un projet professionnel et peut donc « *intégrée au sein du cursus de l'élève* » (franquet, 2000), l'intégration de l'orientation dans la vie quotidienne de l'élève nécessite une attention

particulière et demande une structure d'actions réfléchie dans les cours, au travers de la mise sur pieds des projets orientants. Étant donné que l'orientation concerne l'individu à chaque et qu'elle intervient sous diverses formes, on peut poser l'hypothèse que si on désire la développer, il sera judicieux de solliciter de nombreuses ressources, faisant partie ou non du monde scolaire, qui devront travailler ensemble, collaborer, pour permettre à l'élève, *in fine*, de construire un projet personnel et professionnel cohérent. En fait, l'école orientante « *intègre l'orientation dans son projet éducatif (...) revoit l'ensemble de ses pratiques pour en évaluer les effets sur l'orientation des élèves et · les réajuster le cas échéant* » {Bégin, Bleau et Landry, 2000, p. 12}. L'approche orientée à travers la prise en compte des intérêts professionnels se traduit donc par la volonté d'aider les élèves à mieux se connaître, à être davantage motivés sur le plan scolaire et à établir des liens entre leur vécu à l'école et leurs projets de carrière (Gingras, 2007).

Les notions relatives à l'information et à l'orientation peuvent évidemment trouver place dans les programmes disciplinaires, notamment en servant d'éléments de contextualisation des apprentissages. Plus particulièrement, le programme propose aussi un domaine général de formation intitulé « Orientation et entrepreneuriat » qui suggère des axes de développement : conscience de soi, de son potentiel et de ses modes d'actualisation ; appropriation des stratégies liées à la capacité du diplômé à se mouvoir sur le marché de l'emploi.

Grâce à l'exploitation des données, cette recherche interpelle la communauté éducative sur la nécessité d'œuvrer en synergie pour la formation et l'insertion professionnelle des étudiants en général en implantant et en maintenant les modalités d'orientation dans le processus d'enseignement. Les parents et les autres membres de la communauté éducative doivent apporter leur contribution en collaborant avec tous les membres de la communauté éducative. Dans la même lancée cette recherche, cette recherche incite les responsables et les autres acteurs de notre système éducatif de mettre en place des formes d'adaptation pédagogiques et le dispositif d'accompagnement que l'enseignant et le Conseiller d'orientation pourraient mettre en œuvre.

La formation universitaire ne s'attelle pas au travers de l'orientation assurée une insertion professionnelle au jeune diplômé. Ainsi, beaucoup de jeunes éprouvent encore des difficultés à pouvoir s'insérer dans le marché de l'emploi ceci est peut-être due à la formation reçue qui n'est pas assez solide, elle est due en d'autres termes à la défaillance des modalités d'orientation. La

formation pour la qualification n'est peut-être pas mise en exergue par le système éducatif. L'organisation d'un système éducatif ne répond toujours pas à cette séparation des tâches à assumer et à leur répartition efficace entre différents acteurs qui concourent à la même mission éducative. L'enseignement demeure encore sous le modèle bureaucratique.

L'exploitation de ce domaine peut favoriser l'acquisition de certaines compétences transversales proposées : exploiter l'information, exploiter les techniques de l'information et de la communication et structurer son identité. Le renouveau pédagogique constitue donc un processus orientant en soi. Comme conclusion scolaire et lycéenne. Si on peut constater une tendance à la diversification des voies de formation pour l'ensemble du système éducatif, l'homogénéisation de là. On peut postuler que L'architecture de l'orientation universitaire et ses propriétés façonnent des contextes d'action Particuliers, qui construisent à leur tour la manière dont se posent les questions d'orientation aux individus et la manière dont les acteurs de l'orientation y répondent,

Nous retenons qu'au sein de l'Université actuelle, l'orientation dans son approche éducative, ne peut être envisagée comme une simple réplique de l'orientation.

Par ailleurs, malgré l'urgence sociale que représente la mise en place d'une réforme des procédures d'orientation qui intègre en son sein les modalités d'orientation tel que l'intérêt professionnel, le choix professionnel et l'autodétermination à la réussite. Il est nécessaire qu'un projet de ce type soit testé à petite échelle à l'Université de Yaoundé 1 en particulier et dans nos universités aux Cameroun en général. Qu'avant de l'envisager pour tout le pays. Il conviendrait alors, d'une part, d'observer le fonctionnement effectif de cette nouvelle procédure (afin de remédier aux problèmes qui pourraient surgir) et, d'autre part, de vérifier si les changements qui s'y esquissent vont bien dans le sens d'une bonne amélioration de l'orientation en vue de la qualification des individus sur le marché de l'emploi.

REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUE

- Aballéa, F., (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche sociale*, 124, pp.39-49.
- Akerlof, G., (1982). "Labor Contracts as Partial Gift Exchange", *Quarterly Journal of Economics*, n°97, pp.543-569.
- Akerlof G. (1984). «Gift Exchange and Efficiency Wage Theory: Four Views», *American Economic Review, Papers and Proceedings*, n°74, pp.79-83.
- Akerlof G., Yellen J., (1986). "Introduction", dans G. Akerlof et J. Yellen (eds), *Efficiency Wage Models of the Labour Market*, Cambridge University Press. Blanchard O.,
- Aktouf, O., (2014). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations : Une introduction à la démarche classique et une critique*. Presse de l'Université du Québec.
- Anderson, J.R., (1981). *Cognitive skills and their acquisition*. Erlbaum.
- Ardoino, J., (2000). *Les avatars de l'éducation*. Presses Universitaires de France.
- Argyris, C., et Schon, D.A., (1989). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. Jossey Bass.
- Bandura, A., (1986). *Self-efficacy, the exercise of control*. Freeman.
- Banque Mondiale (2003). *Genre et développement économique : vers l'égalité des sexes dans les droits, les ressources et la participation. Rapport de la Banque mondiale sur les politiques de développement*. Éditions Saint-Martin.
- Banque Mondiale., (2011). *Rapport sur le développement dans le monde, 2012, (abrégé) : Égalité des Genres et Développement*. Consulté le 22 février 2017.
- Barbier, J.-M., (2005). Voies nouvelles de la professionnalisation. In M. Sorel et R. Wittorski (Eds.), *La professionnalisation en actes et en questions*. L'Harmattan, pp.
- Barbier, J.-M., (2005). Voies nouvelles de la professionnalisation. In M. Sorel et R. Wittorski (Eds.), *La professionnalisation en actes et en questions*. L'Harmattan.
- Barbier, J.M., et Galatanu, O., (éd., 2004). *Les savoirs d'action: une mise en mot des compétences?* L'Harmattan, collection Action et Savoir
- Bardin, (1997). *L'analyse de contenu*. PUF.

- Bateson, G., (1984). *La nature de la pensée*. Seuil.
- Bégin, Bleau & L. Landry. (2000) *L'école orientante, la formation de l'identité à l'école*. Éditions Logiques.
- Bessy, C., Eymard-Duvernay, F., (1996). *Les Intermédiaires du marché du travail*. PUE CEE.
- Billett, S., (2009). Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. In M. Durant et L. Filiettaz (Eds.), *Travail et formation des adultes*. Presses universitaires de France, pp.37-63.
- Blanchard, O., Summers, L., (1987). "Hysteresis in Unemployment", *European Economic Review*, n°31, pp. 288-295.
- Blanchet, A., et Gotman, ** (1992). *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique*. De boeck Université.
- Blinder, A., (1988). "The Challenge of High Unemployment", *American Economic Review, Papers and proceedings*, vol.78, n°2, pp.1-15.
- Bourdoncle, R. (1991a). La professionnalisation des enseignants -la fascination des professions. *Revue Française de Pédagogie*, 94, pp. 73-92.
- Bourdoncle, R. (1991b). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R., (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 105, pp. 83-114.
- Bourdoncle, R., (2000). Autour des mots : professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, pp.117-132.
- Boutinet, J.P., (2002). Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement. *Education Permanente*, 153, pp. 241-250.
- Bregger, J., E. (2007). *Tendances de l'emploi en Afrique*. Bureau International du Travail 87.
- Bujold, C., et Gingras, M., (2000). *Choix professionnel et développement de carrières*.**
- Cahier Economique du Cameroun (2012). *Dynamiser le marché du travail point sur la situation économique du Cameroun*. Doc n°3/2012.

- Carré, P., et Charbonnier, O., (2003). Les apprentissages professionnels informels. L'Harmattan.
- Carré, P., Moisan, A., et Poisson, D., (1997). *L'autoformation*. PUF.
- Chabaud, D., Ehlinger, S., Peret, A., (2005), *Accompagnement de l'entrepreneur et légitimité institutionnelle. Le cas d'un incubateur*, 4^{ème} Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat, Paris.
- Carré, P. (2004). Bandura: une psychologie pour le XXI^e siècle ? *Savoirs*, 5, 9-50.
- Cosnefroy, L. (2004). Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires. *Revue française de pédagogie*, 147(1), 107-128.
- Cosnefroy, L. (2010). Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 170, 5-15.
doi:10.4000/rfp.1388
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- DSCE (2006). Document de stratégie nationale de réduction de la pauvreté en milieu urbain. Yaoundé, République du Cameroun.
- Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ?* Essai anthropologique de la formation. Presses Universitaires du Septentrion.
- Delory-Momberger, C., (2004). *Les histoires de vie: de l'invention de soi au projet de formation*. Anthropos, Education.
- Demazière, D. (2009). L'ancien, l'établi, l'émergent et le nouveau : quelle dynamique des activités professionnelles ? *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 101, 41-54.

- Demazière, D., et Gadéa, C., (Éds.) (2009). *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents, nouveaux défis*. La Découverte, coll. « Recherches ».
- Demazière, D., et Gadéa, C., (Éds.) (2009). *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents, nouveaux défis*. La Découverte, coll. « Recherches ».
- Depelteau, N. (2003). *La démarche d'une recherche en science humaine*. Les Presses Universitaires de France.
- Dewey, J., (1967). *Experience and education*. Mac Millan.
- Doeringer, P. B., Piore, M. J. (1971), *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*, Health Lexington Books, (Mass), seconde édition avec nouvelle introduction, 1985, Sharpe.
- Doise, W., et Mugny, G., (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Inter
- DSCE (2008) Document de stratégie pour la croissance et l'économie. Cadre de référence de l'action gouvernemental pour la période 2010-2020
- Dubar, C., (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin
- Dubois, M. (1996). « Projections à deux ans des principales filières de l'enseignement supérieur ». Note d'information de la Direction de la programmation et du développement du ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, n°96.18.
- Dugué, E., (1999). La logique compétence : le retour du passé. *Éducation permanente*, 140, pp.7-18.
- Dumont (F.) et coll. (Dir.). *Traité des problèmes sociaux*, Institut québécois de recherche sur la culture.
- Dunlop, J., (1944). *Wages Determination under Trade Unions*, Macmillan.
- Dupont, et Bedard, (1991). L'éducation à la carrière ; la place de l'école. In *Pour une approche éducative en orientation*. Gaétan Morin édition, pp.395-426
- Dupray, A., (2000). « Permanence et évolution de la mobilité professionnelle : de la fin des années soixante aux années quatre-vingt-dix », Communication aux Ateliers de l'INED, 28 mars. Elster
- Durand, J.-P., (2000). Les enjeux de la logique compétence. *Annales des Mines*, 62, pp.16-24.

- Endrizzi, L., (2009). Emploi bousculée par l'orientation. *Dossier d'actualité de la VST*. N°47 ; septembre 2009. Institut Nationale de Recherche Pédagogique. (INRP).
- Engestrôm, Y., Engestrôm, R., et Karkkainen, M., (1995). Polycontextuality and boundary crossing expert cognition. *Learning and instruction*, 3, 5, pp.19-36.
- Eraut, M., (2007, août). Theoretical and practical knowledge revisited. Papier présenté au XII^e colloque EARLI, University of Szeged, Budapest, Hongrie.
- Eyraud, F., Marsden, D., Silvestre, J.-J., (1990), « Marché professionnel et marché interne du travail en Grande-Bretagne et en France » *Revue internationale du travail*, vol. 129, n° 4.
- FNE (2005). Faits et chiffres. Yaoundé : Fonds National de l'Emploi.
- FNE. La démarche de recherche d'emploi. Consulté en mai 2012 à l'adresse <http://www.fnecm.org/index.php/demarche-de-recherche-dun-emploi>
- Fonkoua, P. (2006). Quels futurs pour l'éducation en Afrique? Paris : L'Harmattan
- Forgeot, G., Gautié, J., (1996). « Chômage des jeunes et relation formation-emploi ». *La Lettre du Centre d'études de l'emploi*, 43 (juin), pp. 1-10.
- Fortin,** et Gagnon, J., (2016) *fondement et étape des processus de recherche. Méthodes qualitatives et quantitatives*. Cheneliere Education.
- Francequin, G., (1999). « L'aide psychologique aux étudiants ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 28, pp. 667-696.
- 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, URL : <http://journals.openedition.org/rfp/59>, consulté le 11 mai 2018.
- Gelpe, D. (2009). Processus d'autorégulation chez des sujets engagés dans un dispositif d'aide à la recherche d'emploi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38(4), 499-520.
- doi:10.4000/osp.2337

- Ghiglione, R., et Matalon, B., (1998). *Les enquêtes sociologiques : théorie et pratique*. Armand Colin
- Gingras, M., (2008). L'école en chantier : Une voie de solution novatrice pour le développement de l'approche orientante. *Bulletin d'information continue de l'association québécoise d'information scolaire et professionnelle (AQISEP)*
- Groupe provincial de soutien pour une approche orientante l'école et Polyvalente de Disraeli (2004). *Rapport du projet pilote de recherche-action en lien avec l'approche orientante pour les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Sherbrooke
- Guichard, J., (1999). « Comment démocratiser la transition lycée-enseignement supérieur ? » *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 28, pp. 595-625.
- Guichard, J., et Huteau, M., (2006) *Psychologie de l'orientation*. Dunod.
- Holland, J. L., (1997). *Making vocational choice: A theory of vocational personalities and work environments*. Prentice Hall.
- Honoré, B., (1992). *Vers l'œuvre de formation*. Le Harmattan.
- Hugues, E.-C., (1996). *Le regard sociologique*. EHESS. Identification du processus, (documents, séminaires n°142), Centre d'études
- Institut National de la Statistique (2005). *Première enquête sur l'emploi et le secteur informel au Cameroun*. Rapport principal-phase II. Yaoundé.
- Institut National de la Statistique, (2012). *Deuxième enquête sur l'emploi et le secteur informel au Cameroun*. Rapport final phase 1 et 2. Yaoundé
- Jorro, A., (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Bibliothèque nationale, Octobre 2014
- Laflamme, G. (1996). Inflation des diplômés et insertion professionnelle des jeunes : situation des diplômés du secondaire professionnel et du cégep technique sur le marché de l'emploi. *Revue des sciences de l'éducation*, XXII(1), 47-72.

Lave, J., et Wengers, E., (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Légault, M-J., (2008). *L'approche orientante. Production des ressources éducatives*. Commission scolaire de la rivière du Nord.

Lemaire, S., (1998). « Que deviennent les bacheliers après leur bac ? » Note d'information de la Direction de la programmation et du développement du ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, n° 98.05.

Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(1), 57-90. doi:10.4000/osp.1597

Lent, R.W., & Brown, S.D. (2006). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14, 12-35.

Lent, R., W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of vocational behavior*, 45(1), 79-122.

Lent, R., W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: a social cognitive analysis. *Journal of vocational behavior*, 47, 36-49.

Linhart, D., (1996). L'incertaine modernisation des entreprises françaises. *Actualité de la formation permanente*, 142, pp. 27-30.

Maroy, C., et al. (2010). La professionnalisation de l'enseignement primaire et secondaire, une comparaison entre la Belgique francophone et le Québec (1990-2010). *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 24, pp. 39-53.

MINEDUP. (2012). *Guide des conseillers d'orientation*. Document du Minedub

MINESUP, (2003). *Recueil des textes de l'enseignement supérieur au Cameroun*. Minesup, ISSN 978-9956-745-52-10

- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *À chacun son rêve. Pour favoriser la réussite, l'Approche orientante*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Direction de l'Adaptation scolaire et des Services complémentaires. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mucchielli, A. (2003). *L'identité*. Paris : P.U.F.
- Mucchielli, A. (2011). *Les motivations*. Paris : P.U.F.
- Moisan, G., (2002). *L'école orientante : un concept en évolution. Rapport du ministre de l'éducation*. Institut québécois de recherche sur la culture.
- Mvesso, A., (2005). *Pour une nouvelle éducation au Cameroun*. Presses universitaires de Yaoundé.
- Mvogo, D., (2004). *Réflexion sur le fondement de l'université camerounais*. Presses universitaires de Yaoundé. Les éditions clé.
- OCDE (2013). *Regards sur l'éducation 2013. Les indicateurs de l'OCDE*. OCDE.
- Okéné, R. (2009). *Défis et perspectives de l'orientation-conseil au Cameroun, Paris : l'harmattan*.
- Okéné, R. (2013). *L'orientation des jeunes en Afrique*. L'harmattan.
- Paillé, P., et Mucchielli, A., (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. Collection U. Sciences humaines & sociales.
- Paradeise, C., (1985). Rhétorique professionnelle et expertise. *Sociologie du travail*, 1, pp. 17-31.
- Parsons, T., (1939). The professions and social structure. *Social Forces*, 17/4, pp.457-467.
- Pelletier, D., Bujold, ** et al. (1994). *Pour une approche éducative en orientation*. Ed. Gaétan Morin.
- Pelletier, D., et al. (2004). *L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle*. Tome 1 : l'aventure. Septembre éditeur.

Pelletier, G., Cros, F., et al. (2004). *Accompagner les réformes et les innovations en éducation : consultance, recherche et formation*. Le Harmattan.

Perrenoud, P. (1999 c). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? *Pédagogie Collégiale* (Québec) Vol. 12, n° 3, mars, pp. 14-22.

Perrenoud, P., (2000 b). *L'école saisie par les compétences*. In Bosman, C., Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (s/dir.). *Quel avenir pour les compétences ?* De Boeck.

Perrenoud, P., (2000 d). Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? In s/dir. Altet, M. et Bourdoncle, R. *Recherche et Formation*, n° 35. *Formes et dispositifs de la professionnalisation*. INRP, pp. 9-23.

Perrenoud, P., (2000). *Construire des compétences dès l'école*. ESF éd.

Perrenoud, P., (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Université de Genève.

Perrenoud, P., (2005). *Développer les compétences, mission centrale ou marginale de l'université ?* Conférence au Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU). 12-15 septembre. Genève.

Pugin, V. (2008). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Millénaire : Le Centre des Ressources Prospectives du Grand Lyon. Décembre.

Quiesse, J.-M., Ferre, D., Rufino, A., (2007). *L'approche orientante : une nécessité. Tome 1: oser l'approche orientante, pourquoi ?* Qui plus Est.

Quiesse, M. J. et Ferre, D., (2008). Dossier Orientation in *Cahiers Pédagogiques/CRAP*, n°463, mai. Paris.

Reverdy, C., (2014). De l'université à la vie active. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 91, mars. ENS de Lyon.

Rey, B., (1996). *Les compétences transversales en question*. ESF.

Rey, B., Carette, V., Defrance, A., et Kahn, S., (2007). *Les compétences à l'école*. De Boeck Education.

Rey, O., (2008). De la transmission des savoirs à l'approche par compétences. *Dossiers d'actualité de la VST*, n° 34. Institut national de recherche pédagogique (INRP).

- Rose, J. (1984). En quête d'emploi : formation, chômage, emploi. Paris : Economica.
- Rose, J. (1999). Peut-on parler de stratégies d'insertion des jeunes ? Dans M. Gauthier & J.-F.
- Stroobants, M., (1993). *Savoir-faire et compétence au travail : une sociologie de la compétence de la fabrication des aptitudes*. Éditions de L'Université.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M., (1996). The life-span, life-space approach to careers in D. Brown, L. Brooks & Associates (eds.), *Career choice and development* 3rd ed., Jossey-Bass. Pp. 121–178.
- Tremblay, D.-G., (1994). Chômage, flexibilité et précarité d'emploi : aspects sociaux. Dans
- Trottier, C., (2001). *La sociologie de l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes*.
- Trottier, C., Laforce, L., & Cloutier, R., (1998). *Les représentations de l'insertion*
- Trottier, C., Perron, M. & Diambomba, M. (1995). *Les cheminements scolaires et l'insertion*
- Vouillot, F., (2002). « Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.

INDEX DES MOTS

A

Accompagnement · 303
 Approche · ix, 267, 270, 308
 Approche orientante · 308
 Aptitude · ix
 Autodétermination · 193, 204, 205, 206, 210, 211, 213, 214,
 216, 217, 219, 237

C

Cadre de référence · 304
 Capacité · 169, 175, 176, 177, 233, 237
 Carrière · 138
 Choix · viii, 138, 142, 169, 204, 205, 206, 208, 210, 211,
 213, 214, 215, 216, 217, 219, 233, 234, 303
 Choix professionnel · viii, 142, 169, 204, 205, 206, 208,
 210, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 233, 234, 303
 Chômage · 305, 310
 Cognitive · 138, 301
 Communication · 305
 Compétence · ix, 167
 Connaissance de soi · 167
 Conseil · 17, 110
 Conseiller d'orientation · 297
 Conservation de l'emploi · 218, 220, 221, 222, 225, 227,
 228, 229, 233, 237, 238
 Consulté · 301, 305
 Croissance · ix, 7

D

Développement · ix, x, 2, 62, 301

E

Ecole · 256, 260
 Education · v, ix, 302, 303, 305, 310
 Efficacité · 68, 167, 252
 Efficacité personnelle · 167
 Emploi · ix, 7, 305
 Enseignement · ix, 13, 62
 Entrepreneuriat · 303

F

Formation · ix, 8, 9, 302, 304, 309

G

Gouvernement · 308
 Guide · 136, 269, 308

H

Hôtellerie · x, 30, 179, 181, 184, 200, 209, 210, 222

I

Insertion professionnelle · 110, 230, 233
 Intérêt · viii, 204, 205, 206, 208, 209, 211, 213, 214, 216,
 217, 219, 229, 230
 Intérêt professionnel · viii, 204, 205, 206, 208, 209, 211,
 213, 214, 216, 217, 219, 229, 230

M

Marché du travail · 107, 112
 Mobilisation · 170, 176

Motivation · 170, 175, 176

O

Orientation · xi, 46, 51, 54, 62, 68, 80, 83, 265, 269, 297,
305, 306, 310

Orientation professionnel · 54

Orientation scolaire · 51, 305, 306

P

Processus · 142, 167, 169, 176, 283, 306

Professionnalisation · 124, 129, 311

Professionnalité · 134

Professionnelle · ix, 8, 9, 113, 269

R

Recherche · 301, 302, 304, 305, 307, 309

Résultats · 232

S

Savoir · 100, 302, 310

Segmentation · 102

Sens · 283

Social · 309

Stratégie · ix, 4, 7

T

Tourisme · x, 30, 179, 184, 186, 200, 201, 209, 210, 222,
282

U

Universitaire · 62, 269

V

Valeur · 42

INDEX DES AUTEURS

A

Aktouf · 191, 302

Allard · 160

Amin · 186

Ardoino · 66, 302

Auer · 122, 123

B

Barbier · 286, 295, 302, 303

Bargh · 208

Bedard · 87, 287, 306

Beduwé · 114, 115, 126, 127

Bernier · 121

Berthoud · 142, 245

Betz · 146

Beuret · 18

Blanchet · 191, 192, 303

Borow · 161

Braquet · 123

Bregger · 2, 304

Bronfenbrenner · 161

Brown · 22, 24, 33, 139, 140, 141, 146, 147, 165, 242, 245,
249, 252, 292, 294, 296, 308, 309, 312

C

Cadre de référence · 305

Caillaud · 115

Caillé · 52

Campbell · 188

Capacité · 170, 176, 177, 178, 233, 237

Capuccini · 136

Carrière · 138

Catteeuw · 173, 191, 192

Charles · 115

Chartrand · 208

Choix · viii, 138, 143, 170, 204, 205, 206, 208, 210, 211,
213, 214, 215, 216, 217, 219, 233, 234, 304Choix professionnel · viii, 143, 170, 204, 205, 206, 208,
210, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 219, 233, 234, 304

Chômage · 306, 312

Christensen · 179

Clot · 128

Cloutier · 158, 312

Cognitive · 138, 302

Communication · 306

Compétence · ix, 168

Connaissance de soi · 168

Conseil · 17, 110

Conseiller d'orientation · 299

Conservation de l'emploi · 218, 220, 221, 222, 225, 227,
228, 229, 233, 237, 238

Consulté · 302, 306

Cosnefroy · 142, 253, 254, 304

Coulet · 127, 128

Creswell · 179

Croissance · ix, 7

D

Dadoy · 136

Danvers · 53, 62, 305

Denis Anne · 123, 124

Descombes · 142, 143, 144, 245

Développement · ix, x, 2, 62, 302

Devoto · 136

Doray · 110

Doringier · 103, 106

Dupont · 83, 86, 87, 88, 142, 245, 306

E

Ecole · 257, 260
 Education · v, ix, 303, 305, 307, 311
 Efficacité · 69, 168, 252
 Efficacité personnelle · 168
 Ehlinger · 76, 81, 82, 83, 304
 Emploi · ix, 7, 306
 Endrizzi · 2, 306
 Enseignement · ix, 13, 63
 Entrepreneuriat · 304
 Evola, · 15

F

Fernandez · 173, 191, 192
 Fiske · 188
 Follenfant · 208
 Fonkeng · 184
 Formation · ix, 8, 9, 303, 305, 310
 Fortin et Gagnon · 211
 Fournier · 33, 34, 112
 François · 146

G

Galland · 84
 Gayraud · 126
 Gazier · 109, 115, 116
 Gendre · 142, 245
 Gingras · 17, 254, 267, 298, 304, 307
 Gotman · 191, 192, 303
 Gouvernement · 309
 Grawitz · 195
 Guichard & Huteau, · 14
 Guide · 137, 269, 309

Guiose, · 202

H

Hackett · 139, 146, 147, 149, 242, 264, 296, 309
 Herma · 76, 267
 Herman · 112, 151
 Herzog · 76, 79, 80, 143, 264, 265, 280
 Holland · 93, 94, 95, 96, 144, 254, 276, 279, 307
 Hotchkiss · 161
 Hôtellerie · x, 30, 180, 182, 185, 201, 209, 210, 222
 Huard · 255, 273, 285
 Huteau · 39, 53, 61, 62, 63, 68, 97, 99, 107, 108, 253, 297,
 307

I

Insertion professionnelle · 111, 230, 233
 Intérêt · viii, 204, 205, 206, 208, 209, 211, 213, 214, 216,
 217, 219, 229, 230
 Intérêt professionnel · viii, 204, 205, 206, 208, 209, 211,
 213, 214, 216, 217, 219, 229, 230

J

Jakobi · 188
 Johnson · 179
 Jorro · 28, 29, 101, 125, 137, 308
 Jourdan · 112

K

Katz · 107

L

Lafon · 52
 Laforce · 158, 312
 Landry · 113, 160, 269, 298, 303
 Langlois, · 161
 Légal · 208
 Lelord · 72, 73, 74, 75
 Lemistre · 115, 117
 Lent · 20, 22, 23, 24, 29, 32, 33, 35, 36, 100, 138, 139, 140,
 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 164, 165,
 173, 176, 193, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249,
 251, 252, 261, 262, 263, 264, 265, 272, 278, 284, 290,
 291, 292, 294, 296, 308, 309
 Lewis · 103
 Loarer · 127

M

Maillard · 133
 Maingari · 114
 Marché du travail · 107, 113
 Marcyan, · 127
 Mayen · 128
 Mbilla · 9
 Meyer · 91, 208
 Mgbwa et Matouwé · 14
 Mias · 39, 41, 42, 43, 44, 45
 Michel · 142, 253, 265, 266, 294
 Migliorini · 136
 Mobilisation · 171, 177
 Monette · 33, 34
 Mora · 114, 115, 117, 118
 Mosconi · 205
 Motivation · 171, 176, 177
 Mvesso · 5, 6, 12, 13, 256, 257, 260, 310

Mvesso (2005, p.22) · 5, 12

Mvessomba · 207

Mvogo · 12, 15, 261, 310

N

Nana · 176

Nuttin · 143, 265, 294

O

Okéné · 11, 19, 27, 40, 41, 47, 48, 50, 51, 268, 310

Oli · 136

Orientation · xi, 46, 52, 54, 63, 68, 81, 83, 84, 266, 270, 298,
 307, 311

Orientation professionnel · 54

Orientation scolaire · 52, 307

Ouellette · 160

P

par Manto (2014), · 6, 149

Paradeise · 133, 310

Pelletier · 17, 21, 51, 100, 101, 167, 174, 269, 274, 275,
 276, 283, 286, 294, 310

Peret · 81, 82, 83, 304

Perron · 112, 312

Piore · 103, 104, 105, 106, 119, 120, 305

Poupart · 192

Processus · 143, 168, 170, 177, 284, 307

Professionnalisation · 125, 130, 312

Professionnalité · 135

Professionnelle · ix, 8, 9, 114, 270

Q

Quivy · 31, 189, 200, 201
Quivy et Campenhoudt · 31, 189, 200, 201

R

Recherche · 302, 303, 305, 306, 308, 310
Résultats · 232
Reuchlin · 40, 49
Roe · 143
Rogers · 59, 60, 61
Rose · 34, 126, 159, 282, 311
Roy · 188, 259, 285

S

Saviskas · 167
Savoir · 101, 303, 311
Segmentation · 103
Sens · 284
Social · 310
Sonntag · 134
Stratégie · ix, 4, 7
Stroobants, · 128, 311
Sullivan · 161
Super · 77, 96, 97, 98, 99, 271, 287, 312
Svoie · 192

T

Taylor · 69, 70, 146
Tourisme · x, 30, 180, 185, 187, 201, 202, 209, 210, 222,
283
Tremblay · 64, 65, 112, 312

U

Universitaire · 62, 270

V

Valeur · 42
Vangelisti, · 162
Veneau · 133
Vincens · 111, 126, 127, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158,
159, 160, 176, 278, 279, 281, 282

W

Webb · 166
Weiss · 135, 137
Wittorski · 114, 115, 116, 118, 128, 132, 134, 302, 303, 312

Y

Yannick · 123, 124, 241, 286