

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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

UNITÉ DE RECHERCHE ET FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE
ÉDUCATION ET INGÉNIERIE EDUCATIVE

CULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE L'ÉDUCATION
SPECIALISÉE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
CENTER (DRTC) IN SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
SCHOOL IN EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF SPECIALIZED
EDUCATION

**BIAIS COGNITIFS LIES AU CHOIX DE FILIERE ET
SENTIMENTS D'EFFICACITE PERSONNELLE
PERCUE DES ETUDIANTS DANS L'ORIENTATION DE
L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR**

Mémoire rédigé et soutenu le 20 Juillet 2023 en vue de l'obtention du

Master en Sciences de l'Éducation

Filière : Intervention ; Orientation et Éducation Extrascolaire

Option : Orientation et Conseil

par

NOUBIWO-YEMENOU Paola-Welnel

Matricule : 16X3389

Licenciée en Psychologie Sociale

Jury

Qualités	Noms et grade	
Président	CHAFFI Cyrille Ivan, MC	UYI, FSE
Rapporteur	NOUMBISSIE Claude Désiré, MC	UYI, FALSH
Examineur	MENGOUA Placide, CC	UYI, FSE



SOMMAIRE

DÉDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABREVIATIONS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES FIGURES	vii
RÉSUMÉ	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	4
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE RECHERCHE.....	5
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE	21
CHAPITRE 3 : LES THÉORIES EXPLICATIVES DE LA RECHERCHE.....	38
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE	81
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE	82
CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	96
CHAPITRE 6 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSIONS ET PERSPECTIVES.....	111
SUGGESTIONS.....	118
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	119
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	x
ANNEXES	xiv
TABLE DE MATIÈRES	xviii

A MES PARENTS : Mme KAYI Régine Epse YEMENOU et feu M. YEMENOU Jean De
Dieu

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail ; nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à sa réalisation. Il s'agit de :

- Pr. Claude Désiré NOUMBISSIE pour l'aide précieuse et inestimable, la bienveillance et la confiance qu'il nous a accordées. Présent à chacun des moments, il a su nous encourager et nous guider avec patience.;
- Tous les enseignants de l'université de Yaoundé 1 en général et ceux du département EDS/IOE en particulier pour leur enseignement et disponibilité à notre égard en cas de difficulté au cours de la rédaction ;
- Les différents participants qui ont consenti à fournir des informations nécessaires à l'édification de ce travail de recherche ;
- Pr NKAKLEU Raphaël pour son appui financier durant notre parcours académique ;
- La famille TCHAMGA pour leur soutien incondtionnel ;
- M. TCHUEPO Désiré Aimé pour son soutien incondtionnel ;
- M NOMY ONGOLO Simon pour la collaboration, l'aide dans le traitement des données de l'enquête. Il a souvent bien voulu lire et relire mes manuscrits afin leur apporter des corrections ;
- Mlle FAMEDJIE Planiol pour son soutien affectif et moral ;
- Mlle MAWE Dolimene pour son encouragement, son soutien documentaire et méthodologique ;
- A tous nos frères pour leur amour, leur collaboration, et leur aide. Ils ont souvent bien voulu lire et relire nos manuscrits afin de leur apporter des corrections.

LISTE DES ABREVIATIONS

A : artiste
ANOVA : analyse de la variance
C : conventionnel
CEMAC : Communauté Economique et Monétaire de l'Afrique Centrale
CME : carrés moyens expliqués
CMR : carrés moyens résiduels
CMT : carrés moyens totaux
DDL : degré de liberté
E : entreprenant
E : environnement
ENS : enseignant
ENS : école normale supérieure
ENSP : école normale supérieure polytechnique
ET : écart type
FALSH : faculté des arts, lettres et sciences humaines
FS : faculté des sciences
FSE : faculté des sciences de l'éducation
HA : hypothèse alternative
HO : hypothèse nulle
HR : hypothèse de recherche
I : investigateur
INF : inférieur
JNOS : journée nationale de l'orientation scolaire
LMD : Licence Master Doctorat
MINESEC : ministère de l'enseignement secondaire
MINESUP : ministère de l'enseignement supérieur
P : personne
R : réaliste
RCA : République Centrafricaine
S : social
SCE : somme des carrés expliqués

SCR : somme des carrés résiduels
SCT : somme des carrés totaux
SEC : secondaire
SEP : sentiment d'efficacité personnelle
SPSS : Statistical package for social sciences
SUP : supérieur
Tas : théorie de l'apprentissage sociale
TIC : technologie de l'information et de la communication
TSC : théorie sociale cognitive
TSCOSP : théorie sociale cognitive de l'orientation sociale et professionnelle
UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
USA : Etats Unis d'Amérique
VD : variable dépendante
VI : variable indépendante
X : biais cognitifs
Y : sentiments d'efficacité personnelle
 $\sum xy$: somme des produits de X et Y
 $\sum X$: somme des observations de X
 $\sum Y$: somme des observations de Y
 $(\sum X)^2$: somme des carrés des observations de X
 $(\sum Y)^2$: somme des carrés des observations de Y
 R_{xy} : coefficient de corrélation
N : somme des paires d'observations
 \bar{X} : la moyenne
 $X_{ij} - \bar{x}$: écart à la moyenne
 $\bar{X}_j - \bar{x}$: écart entre les groupes définis par les facteurs
 $\bar{x}_{ij} - \bar{x}_j$: écart à l'intérieur du groupe

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: niveau du sep et attentes des résultats	44
Tableau 2 : plan factoriel de nos hypothèses de travail	84
Tableau 3 : tableau synoptique des variables, modalités et indicateurs	85
Tableau 4: Analyse de variance	94
Tableau 5 : Répartition des participants en fonction de leur sexe.....	96
Tableau 6: Comparaisons des scores moyens d'auto efficacité des participants en fonction du sexe	97
Tableau 7: Répartition des participants en fonction de leur âge	97
Tableau 8: Comparaisons des scores moyens d'auto efficacité des participants en fonction de l'âge	98
Tableau 9: Répartition des participants en fonction de leur niveau d'étude.....	98
Tableau 10: Comparaisons des scores moyens d'auto efficacité des participants en fonction du niveau d'étude	99
Tableau 11: Répartition des participants en fonction du biais de disponibilité	99
Tableau 12: Répartition des participants en fonction du biais de soutien	100
Tableau 13: Répartition des participants en fonction du biais d'ancrage.....	101
Tableau 14: Répartition des participants en fonction du biais de conformité.....	101
Tableau 15: Répartition des participants en fonction du sentiment d'auto efficacité perçu...	102
Tableau 16: <i>Corrélation entre</i> biais de disponibilité et sentiment d'efficacité personnelle ...	104
Tableau 17 : Régression le sentiment d'efficacité personnelle et le biais de disponibilité	104
Tableau 18: <i>Corrélation entre</i> biais de soutien et sentiment d'efficacité personnelle	106
Tableau 19: Régression le sentiment d'efficacité personnelle et le biais de soutien au choix	106
Tableau 20: <i>Corrélation entre</i> biais d'ancrage et sentiment d'efficacité personnelle	107
Tableau 21: Régression le sentiment d'efficacité personnelle et le biais d'ancrage	108
Tableau 22: <i>Corrélation entre</i> biais de conformité et le sentiment d'efficacité personnelle .	109
Tableau 23 : Régression le sentiment d'efficacité personnelle et le biais de conformité.....	110

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Schéma triadique dynamique	48
Figure 2 : Modèle de formation des intérêts selon Lent et al. (1994)	52
Figure 3 : Modèle du développement des intérêts professionnels fondamentaux au cours du temps.....	56
Figure 4. Modèle des facteurs personnels, contextuels et liés à l'expérience, qui affectent le comportement de choix.....	60
Figure 5: Model of task performance	63
Figure 6: Les quatre étapes de la circonscription des aspirations vocationnelles (d'après Gottfredson, 2005, p. 78).....	67
Figure 7: Relations entre les construits théoriques de Gottfredson (d'après Gottfredson, 1981).....	71
Figure 8: Circonscription du choix professionnel : l'exemple hypothétique d'un garçon de classe sociale et d'intelligence moyenne (d'après Gottfredson, 1996)	73

RÉSUMÉ

Les différentes erreurs ou distorsions cognitives de la pensée utilisées dans le processus de l'orientation sont créateur de biais et ne favorisent pas l'implication des étudiants, ce qui nous conduit à poser le problème de « *l'inadéquation du sentiment d'efficacité personnelle perçue des étudiants dans l'orientation universitaire* ». Afin d'y remédier à cette inadéquation, les biais cognitifs se montreraient plus efficace lorsqu'il s'agit de prendre les décisions en matière de choix de filière. Une connaissance exacte de ces biais permettrait une meilleure compréhension de l'implication des capacités individuelles des étudiants dans leur orientation. De ce problème, nous formulerons la question de recherche principale suivante « *les biais cognitifs ont-ils un impact indicatif sur le sentiment d'efficacité perçue lorsqu'il s'agit de choisir une filière ?* ». Et l'hypothèse principale qui en découle est « *les biais cognitifs ont un impact indicatif sur le sentiment d'efficacité personnelle perçue des étudiants dans l'orientation universitaire.* » l'objectif est de montrer l'impact des biais cognitifs sur le sentiment d'efficacité personnelle perçue des étudiants et qui contribuent ainsi à leur réussite et/ou abandon. Pour atteindre cet objectif, nous avons utilisé un questionnaire. Cette étude a concerné 125 étudiants scolarisés à l'aide d'un échantillonnage aléatoire simple. Les résultats de cette étude montrent que les biais de disponibilité, de soutien au choix et de conformisme ont un impact significatif sur le sentiment d'efficacité personnelle perçue des étudiants lorsqu'il s'agit de prendre la décision par rapport à leur filière. Il en ressort de cette étude que plus l'étudiant est favorisé par ses caractéristiques individuelles et socioéconomiques, plus il valorise le rendement de l'éducation au mépris du risque d'échec, par contraste il est défavorisé, plus il s'oriente en négligeant le rendement de l'éducation au profit de la précarité de succès. Pour traiter ce sujet on s'est donc basé sur hypothèse que « les biais cognitifs liés au choix de filière ont une influence significative sur le sentiment d'efficacité personnelle perçue des étudiants dans l'orientation universitaire. Avec Berger, il a été établi que « les individus ont parfaitement l'information sur le marché du travail avant de faire leurs choix de filières. De même Danffenbach et Fiorito (1982) ont montré d'importantes influences des variables monétaires dans le choix des filières. C'est le cas avec l'école des mines avec le caractère pécuniaire des minerais et le sous camerounais.

Mots clés : biais cognitifs, filières, sentiment d'efficacité personnelle, orientation

ABSTRACT

This thesis focuses on the cognitive biases related to the choice of sector and the feeling of self-efficacy perceived by students in the orientation of higher education. The orientation phenomenon is the subject of debate in the world in general and in Cameroon in particular. This shows an increase in the rate of student mobility. The scientific literature abounds in research of an explanatory, quantitative nature in the face of this phenomenon of cognitive bias in orientation, because they mainly appeal to the various actors and factors on which one can act on the choice of course for students in order to promote their development and their socio-professional integration. However, a large number of research shows that orientation to teaching refers to all the psychological and psychosocial processes that young people in school go through in certain training courses (Guichard and Huteau 2019). The various errors or cognitive distortions of thought used in the process of orientation create bias and do not favor the involvement of students, which leads us to pose the problem of "the inadequacy of the feeling of self-efficacy perception of students in university orientation". In order to remedy this inadequacy, cognitive biases would prove to be more effective when it comes to making decisions in terms of choice of sector. An exact knowledge of these biases would allow a better understanding of the implication of the individual capacities of the students in their orientation. From this problem, we will formulate the following main research question "do cognitive biases have an indicative impact on the feeling of perceived efficacy when it comes to choosing a sector?". And the main hypothesis that results from this is "cognitive biases have an indicative impact on the feeling of self-efficacy perceived by students in university orientation. The objective is to show the impact of cognitive biases on students' perceived self-efficacy and which thus contribute to their success and/or abandonment. To achieve this goal, we used a questionnaire. This study involved 125 school students using simple random sampling. The results of this study show that the biases of availability, choice support and conformism have a significant impact on the feeling of self-efficacy perceived by students when it comes to making the decision in relation to their course.

Key words: cognitive biases, pathways, sense of self-efficacy, orientation

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le sentiment d'efficacité personnelle renvoie aux jugements que se font les individus quant à leur capacité à organiser et à exécuter leurs séries d'actions requises pour réaliser les types déterminés de performances. Il s'agit de la croyance d'une personne en ses capacités de réaliser avec succès un comportement donné ou un ensemble de comportements. Pour Albert Bandura le système de croyances qui forme le sentiment d'efficacité personnelle est le fondement de la motivation, de l'action des réalisations et du bien - être humain. Notre travail traite de l'efficacité personnelle perçue que Bandura attribue à la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire les résultats souhaités. C'est ainsi que les individus guident leur vie en se basant sur ce sentiment. Ils sont peu enclins à agir s'ils ne pensent pas que leurs actes peuvent avoir les effets visés. Galand et Vanlede (2019) précisent que des croyances qu'a l'apprenant en ses capacités à réussir jouent un rôle crucial dans son engagement et ses performances. Pour Bandura, cela a un impact significatif qui s'implique par la forte influence des croyances d'efficacité sur l'autorégulation d'éléments variés comme les processus cognitifs.

En effet, les processus cognitifs sont un ensemble de processus mentaux qui se rapportent à la fonction de connaissance et mettent en jeu les fonctions cognitives. Jérôme Bruner assimile cela à la « révolution cognitive », processus de traitement de l'information. Les processus cognitifs constituent donc un ensemble de méthodes que nous utilisons pour incorporer de nouvelles connaissances et prendre des décisions en fonction de celles-ci. Toutes les fonctions travaillent conjointement pour intégrer la connaissance et créer une interprétation du monde qui nous entoure. Dans cette faculté de connaître tout ce qui concerne les moyens et les processus d'acquisition des connaissances, il peut donc y avoir des biais. Ceux-ci sont considérés comme des erreurs qui interviennent dans la pensée sociale caractérisée par la simplification à l'excès de la réalité sociale. Or cette réalité est plus complexe. Fiske et Taylor (2017) pensent que les préjugés, les stéréotypes et la discrimination peuvent être considérés comme les biais cognitifs dans la mesure où « traiter l'individu comme une exacte représentation du groupe est toujours incorrect d'une façon ou d'une autre ». Un biais cognitif est donc un schéma de pensée trompeur et faussement logique. Cette forme de pensée permet à l'individu de porter un jugement ou de prendre une décision rapidement. Il s'agit aussi des mécanismes de pensées qui provoquent une déviation de la perception et du jugement. Les biais conduisent le sujet à accorder de l'importance à des faits de même nature et peuvent être repérés

lorsque les paradoxes apparaissent dans un raisonnement. Ces biais sont aussi dus au fait que nous attribuons la formation de nos jugements et de nos décisions à un ensemble de pensées rationnelles alors qu'elle est souvent et /ou toujours influencée par des processus cognitifs dont on ne tient pas toujours compte puisque « silencieux ». Dans un jugement ou une prise de décision, nous accordons plus de poids aux arguments négatifs qu'aux positifs.

L'orientation de l'enseignement supérieur s'articule autour de la connaissance de soi et de la construction d'un projet en accord avec ses rêves, ses aptitudes et ses possibilités en s'appuyant sur son intelligence émotionnelle et ses compétences interculturelles. Cependant, ce processus d'orientation consiste à proposer à une personne en âge de scolarité et même aux adultes les différentes filières dans lesquelles elle pourrait s'insérer en fonction de ses intérêts, de son parcours intérieur et de sa personnalité. Notre travail portera sur les biais de raisonnement (biais de disponibilité), biais de jugement (ancrage mental), biais liés à la personnalité (conformisme). Ces biais peuvent avoir une influence sur le choix de filière. Guichard et Huteau (2022) pensent que l'orientation vise à aider les personnes dans leur réflexion et décision relative à leur construction de soi tout au long de leur vie au sein des sociétés donnant à chacun une telle opportunité : « les choix » de formations, de professions, de « style de vie » ne sont alors que des éléments certes majeurs dans nos sociétés de cette construction continue de soi. L'analyse des facteurs qui déclenchent la conduite, détermine son intensité, l'oriente vers certains buts et rendent compte de sa persistance constitue le domaine de la motivation. L'individu construit une représentation d'un objet-but donc l'atteinte paraît souhaitable pour satisfaire un besoin. L'objet-but est le plus souvent constitué d'attribut et la force de la motivation à l'atteinte sera la résultante de la combinaison de leur balance. Tandis que l'orientation universitaire qui est l'objet de notre travail s'utilise dans le contexte de l'orientation de l'enseignement supérieur. C'est un processus qui permet la répartition des jeunes bacheliers dans les différentes voies, modes ou types de formation qui concourent à la filière choisie en fonction du type de Baccalauréat obtenu. Il s'agit des conduites des jeunes et leur famille respective dans un contexte organisationnel en matière de choix, de stratégies, de projet relatif à leur avenir en insistant sur leur développement personnel et professionnel. Cette orientation peut être assimilée à des dispositifs d'aide visant à amener l'étudiant à s'autodéterminer et à maximiser leurs chances de réussite et d'insertion socioprofessionnelle.

Notre travail se divise en deux grandes parties comprenant chacune trois chapitres ; la première partie intitulée cadre théorique comprend : la problématique, la revue de littérature et les théories explicatives.

La problématique de l'étude met l'accent sur la formulation et la posé du problème que

tentera de solutionner notre recherche. Il s'agira également pour nous de présenter les objectifs poursuivis par l'étude, son intérêt et sa délimitation.

La question de biais cognitifs et de sentiments d'efficacité personnelle liée au choix de filière vise à recenser les différents écrits dans la littérature qui traite de la problématique sur l'orientation de l'enseignement supérieur au Cameroun en lien avec ces biais et à partir desquels va s'élaborer un cadre théorique qui viendra supporter les questions de recherche ;

Les approches théoriques de l'étude : dans ce troisième chapitre de cette première partie du travail, nous nous appuyons sur les concepts du sentiment d'efficacité personnelle et des biais cognitifs, nous convoquons également la théorie sociocognitive de l'orientation scolaire et professionnelle, la théorie de la circonscription et du compromis de Gottfredson.

La deuxième partie libellée cadre méthodologique comprend trois chapitres :

La méthodologie de l'étude, sera consacrée au méthode et technique d'investigation ainsi que la démarche utilisée pour la collecte des données.

La présentation et analyse des résultats : dans ce chapitre, nous proposons de présenter une analyse descriptive et inférentielles de nos résultats.

L'interprétations et discussion des résultats : nous interprétons et discutons les résultats au regard des éléments théoriques, notamment se renvoyant aux concepts et instruments élaborés par les théories explicatives de cette recherche.

Notre visé empirique dans ce travail de recherche est d'améliorer le style d'orientation des étudiants en particulier. Car en ressortant les difficultés et les biais cognitifs liés à l'orientation, nous pensons interpeller les décideurs politiques dans leur prise de décision et d'autre part les étudiants qui sont mis en exergue dans le processus de l'éducation à l'orientation qui est de plus en plus implémenter dans notre pays. Ceci tendrait certainement vers une adéquation entre le sentiment d'efficacité personnelle perçue des étudiants et l'orientation de l'enseignement supérieur.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE RECHERCHE

La problématique est une articulation discutée de différentes propositions empiriques et théoriques qui visent à définir le problème de la recherche (Fernandez & Catteeuw, 2016). Elle passe par l'organisation, le questionnement, la dialectisation, la théorisation des éléments qui entrent en jeu dans le phénomène étudié (Eymard, Thuilier & Vial, 2011). En suivant le cheminement proposé par ces auteurs, nous présenterons dans ce chapitre le contexte de l'étude, la position et la formulation du problème, la question de recherche, l'hypothèse de l'étude, l'objectif, le but, l'intérêt de l'étude et la clarification des concepts fondamentaux.

1.1.CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE RECHERCHE

Le souci des pouvoirs publics chargés de la matérialisation du droit à l'information et à l'orientation scolaires et universitaires des jeunes camerounais date du lendemain de l'indépendance nationale. Avant l'adoption de la convention des nations unies relatif aux droits de l'enfant en janvier 1993, la coopération française a contribué pendant plusieurs années à la formation des psychotechniciens à travers l'ouverture d'une filière en 1981. Huit ans plus tard, le Cameroun passe de l'ère de l'orientation diagnostique et prescriptive à celle de l'orientation éducative celle dite intégrale destinée à doter les étudiants des capacités à s'orienter tout au long de la vie tant sur les plans personnel, professionnel que social.

L'orientation « scolaire » pour commencer, renvoie à « 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 » (Guichard & Huteau, 2019). Si les objectifs de ces filières restent dans une dynamique d'enseignement généraliste, on parle effectivement d'orientations scolaires. En revanche, si les filières sont spécifiques dans leurs objectifs et qu'elles préparent à des professions particulières, on parle d'orientations professionnelles. Aborder l'orientation à travers le terme de « filière » indique ainsi en quoi le processus d'orientation peut, selon le type de formation envisagée, être « scolaire », « professionnelle » et universitaire. Cette précision montre déjà l'importance de la « filière » dans la dynamique de l'orientation. C'est la raison pour laquelle, dans notre travail, nous étudions les processus en jeu dans l'orientation universitaire mettant en avant les spécificités dans le choix des filières universitaires.

Le terme de filière laisse émerger celui de « sélection ». En effet, les sujets émettent des choix d'orientation qui vont les conduire à considérer un certain nombre de filières. Or,

l'institution va valider ces choix de façon plus ou moins sévère. La population scolaire étant répartie entre des filières d'inégale valeur quant aux bénéfices que l'on peut escompter tirer de leur fréquentation, les processus d'orientation peuvent être décrits comme des processus de sélection. Ainsi, définir les processus d'orientation comme des processus de « sélection », donne une première voie explicative à ce qui est en jeu dans cette dynamique particulière. Lorsque les jeunes bacheliers souhaitent s'inscrire dans l'enseignement supérieur, ils sont confrontés à un processus de sélection lié au type de filière envisagé.

L'orientation scolaire, au moment d'entrer dans l'enseignement supérieur sous-entend en fait la projection de l'individu dans son insertion professionnelle et sociale future. D'après Gottfredson (1981), la position qu'il occupe dans le passage de la formation laisse entrevoir un certain nombre de positions sociales et professionnelles futures qui vont être « possibles » ou « inaccessibles ». De ce fait, Guichard s'interroge à propos de l'orientation « quelle formation choisir, compte tenu des résultats scolaires, de l'architecture et des procédures (explicites et implicites) de répartition des élèves du dispositif scolaire et des attentes personnelles (et familiales) relatives à une future insertion sociale et professionnelle ? » L'orientation est donc l'action qui conduit l'enfant à se prononcer en dernier ressort comme garant de ses propres choix. Elle est donc un processus qui commence dès la naissance et prend fin avec les problématiques de réalisation de soi. Il n'y a pas de vie sans orientation. Cette clé de vie continue à travers la socialisation par le moyen de mise en œuvre des institutions éducatives et de formation professionnelle.

D'après le rapport d'Etat du système Educatif National (2013), le baccalauréat connaît une hausse générale des taux de succès depuis 1960. Aujourd'hui, ils dépassent les 80%, contre moins de 70 % en 1970 et à peine plus de 60 % dans les années 1960. Ce mouvement s'accompagne de disparités selon l'apparition des divers types de baccalauréats, avec une réussite plutôt supérieure aux autres dans les séries générales. Toutefois, l'écart entre le baccalauréat général et le baccalauréat technique va pratiquement disparaître au milieu des années 1990. Par ailleurs, à ce jour le taux de réussite du baccalauréat général est-il supérieur à celui du baccalauréat technique. Elle réapparaît ces dernières années : en 2019, les taux de succès sont ainsi de 88 % au baccalauréat général contre environ 79 % pour la technique.

Les bacheliers généraux représentent 75,2% des entrants de 2018-2019 en première année de l'enseignement supérieur universitaire. La part des bacheliers techniques est plus modérée (15,8 %). C'est en médecine (93,8 %), pharmacie (92,5 %) et en filière d'ingénieurs (88,6 %) que l'on retrouve majoritairement les bacheliers généraux, et dans ces trois filières, les bacheliers scientifiques constituent l'essentiel des effectifs. On retrouve également les

bacheliers généraux en sciences fondamentales et applications (83,5 %), en sciences de la vie, de la santé, de la Terre et de l'Univers (81,8 %) et en droit-sciences politiques (80,1 %). En revanche, seulement 52,8 % des entrants à l'université sont titulaires d'un baccalauréat général. Les bacheliers techniques y sont largement représentés (30,8% des nouveaux inscrits). Globalement, le genre semble influencer les choix de filière à travers les inscriptions dans les formations scientifiques ou littéraires universitaires. Les femmes sont majoritaires en langues, lettres-sciences du langage-arts et en sciences humaines et sociales. Les sciences fondamentales et applications ou encore les sciences et techniques accueillent en revanche une majorité d'hommes.

L'origine scolaire semble également influencer les choix d'orientation à l'université. Les bacheliers généraux et techniques ne se dirigent pas vers les mêmes formations, et ne peuvent pas s'y inscrire avec la même facilité selon les cas. En médecine par exemple, en 2018-2019, 91% des inscrits de première année ont un baccalauréat dit scientifiques, tout comme 88,1% des inscrits en formations d'ingénieurs. En revanche, 30,8% des inscrits sont titulaires d'un baccalauréat technique mais aussi on voit également une majorité d'inscrits titulaires de baccalauréats généraux (68,6%) contre seulement 29,7% de bacheliers techniques.

Enfin, l'origine sociale influe également sur les choix d'orientation à l'université. Dans la filière Santé, les enfants de cadres supérieurs sont les plus nombreux, ils représentent 43,3 % des effectifs, contre 5,3% pour les enfants d'ouvriers. Dans les filières Économie, Lettres, Sciences humaines et Langues, les enfants de cadres sont moins représentés (26 %) au profit des enfants de professions intermédiaires, d'ouvriers, de retraités et d'inactifs (presque 40 %). 15% seulement des étudiants. Deux tiers des entrants de 2019-2020 de première année de l'enseignement supérieur universitaire poursuivent dans la même discipline l'année suivante, qu'il s'agisse d'un redoublement en première année ou d'un passage en deuxième année. Seuls 10% se réorientent vers une autre filière universitaire. Mais 25% quittent le système universitaire. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils arrêtent leurs études. Certains d'entre eux poursuivent dans d'autres filières du supérieur. Au Cameroun, au cours de l'année 2019-2022, 5% des bacheliers abandonnent leurs études principalement parce qu'ils jugent que la filière suivie ne leur convient pas, où résulte d'une mauvaise orientation (61%) ou parce qu'ils manquent de motivation dans la poursuite de leurs études (21%). Dans l'enseignement supérieur, malgré la réforme de 1993, la qualité de formation s'est dégradée en raison principalement de la récession économique, suscitant ainsi le doute quant à l'utilité sociale et à la pertinence des prestations universitaires. Le taux de redoublement qui avoisine 35 % des effectifs dans certaines Universités d'Etat illustre à suffisance cette réalité.

Par ailleurs, des études soutiennent que le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes adultes influence ainsi leur choix de carrière et la poursuite de leurs études (Betz et Hackett, 1986 ; Lent et Hackett, 1987 ; Wheeler, 2015). Par conséquent, plus vastes sont les choix de carrières qu'il considèrera et meilleure sera sa préparation universitaire. Les travaux de Bandura (2019) ont permis de dégager quatre sources d'efficacité personnelle. Appliquées en contexte scolaire, celles-ci offrent des pistes d'interventions intéressantes pour soutenir l'engagement et la réussite des étudiants. Selon Bandura (cité par Brewer, 2008), les réussites en début de parcours aident à construire la croyance en ses propres capacités. Lorsque les étudiants du collégial entreprennent un nouveau programme de formation, les succès rencontrés dès le début du processus d'apprentissage auront une influence notable sur leur croyance en leur capacité à apprendre et à réussir dans le programme en question. Plus les étudiants sont amenés à croire en l'utilité et en l'efficacité des apprentissages réalisés, plus fortes deviennent leurs croyances en leur potentiel en développement. Ces convictions influencent alors l'attention, l'effort et la persévérance des étudiants dans leurs études et les rendent plus aptes à recourir de manière optimale aux différentes ressources disponibles pour soutenir l'apprentissage. Ces facteurs de réussite doivent donc être considérés dans le cadre de l'élaboration locale des programmes d'études.

Le conseil d'orientation, à l'heure de la mondialisation, présente pour l'Afrique subsaharienne en général et le Cameroun en particulier de grands défis, tant il est vrai que les mutations concernant la formation et l'emploi sont importantes et requièrent l'ouverture au Monde (Ahearne & Schillewaert, 2023 ; Benraiss, Boujenah & Tahssain, 2017). Un certain nombre de défis sont inhérents à la pratique de l'orientation scolaire et universitaire au Cameroun. Ces défis concernent des rubriques comme la formation des acteurs de l'orientation scolaire, la définition de leur rôle auprès des jeunes et de leurs familles, l'ouverture de ces acteurs aux formations professionnelles et à l'emploi, leur capacité à répondre aux besoins des jeunes en termes d'orientation vers des formations qualifiantes, etc. La conscience de la nécessité de préparer les jeunes aux grands défis de la modernité exige non seulement la prise en compte de leur performance actuelle pour le choix des filières (comme c'est encore le cas au Cameroun), mais encore celle de leur motivation et des exigences universitaires actuelles qui s'inclinent vers des formations de qualité. Un accompagnement efficace des jeunes doit donc s'inscrire dans leurs projets et perspectives d'avenir, qui tiennent compte de l'environnement socioprofessionnel et des compétences (Baudouin, 2007).

Jadis strictement fondé sur le choix des filières au sein des lycées et universités, l'orientation-conseil au Cameroun se transforme progressivement, pour dépasser les

performances immédiates de référence et s'insérer dans un projet professionnel plus vaste, tenant non seulement compte des performances actuelles des jeunes, mais aussi des contraintes socioculturelles, affectives, psychologiques et sociales qui peuvent expliquer ces performances. L'on intègre en même temps aujourd'hui, l'analyse de l'environnement des formations et celui de l'emploi, dans le cadre des représentations que l'apprenant se fait de son avenir.

Au Cameroun comme ailleurs, les professionnels de l'éducation ont à cœur la réussite du plus grand nombre d'étudiants. Plus que jamais, la réussite scolaire interroge les professionnels de l'éducation qui sont sans cesse à la recherche de meilleures connaissances et stratégies d'interventions novatrices pour mieux accompagner les étudiants dans leurs apprentissages. Toutefois, avant de parler, de travailler à la réussite des étudiants, encore faut-il que les principaux intéressés, y croient. La théorie de l'auto efficacité développée par Bandura (1977, 1986, 2003) devient alors fort pertinente pour tout intervenant soucieux de contribuer à la réussite des étudiants. Il en ressort très globalement des études dans cette lignée que l'efficacité personnelle perçue d'une personne serait assez prédictive de sa réussite ultérieure à travers l'orientation dans de nombreux domaines. Par exemple il a été montré à plusieurs reprises que les élèves possédant un fort sentiment d'auto-efficacité sont ceux qui persévèrent le plus, qui cherchent à donner du sens à ce qu'ils apprennent, qui gèrent le mieux leur anxiété, qui obtiennent les meilleures performances et qui globalement réussissent plutôt à l'école. Ces conséquences positives ne s'observent le plus souvent que lorsque le résultat à atteindre dépend au moins en partie de l'action de l'apprenant « un ensemble important de recherches montre que les croyances que les individus développent sous forme de sentiment d'efficacité personnelle perçue jouent un rôle clé dans la poursuite d'étude et dans la carrière professionnelle. Plus ces personnes ont une efficacité perçue répondant aux exigences attachées aux niveaux scolaires à atteindre et fonctions professionnelles à remplir plus les personnes envisagent avec sérieux un large éventail de choix d'étude et plus l'intérêt relatif à ce type d'étude est fort » (Joël, 2007). Nous pouvons aussi voir l'action de l'auto-efficacité sur le retard scolaire car contrairement aux idées reçues, le retard scolaire ne diminue en rien la perception des compétences des étudiants dans la filière choisie ? Le redoublement n'a pas d'effet négatif sur la perception du choix scolaire. De ce fait, les étudiants qui ont redoublé ne semblent pas se dévaluer par rapport à leurs camarades et tendent avoir une meilleure perception de leur choix scolaire. Mais il n'est pas non plus exclu qu'on puisse voir une stratégie de préservation de soi, un besoin de maintenir une image de soi altéré par le poids du stigmate de redoublant sur le plan affectif et motivationnel, cela pourrait par exemple se traduire par un abaissement des prétentions. La diversification des formations entraîne donc des disparités de trajectoires aussi

bien au moment de l'orientation dans l'enseignement supérieur que dans les poursuites d'études. Certains étudiants s'engagent dans de longues études alors qu'à priori ils n'y étaient pas destinés quand d'autres s'engagent dans des filières courtes mais les détournent de leurs objectifs d'insertion immédiate en poursuivant leurs études. Cela pose la question de ce qui est en jeu au moment du choix d'orientation

1.2.OBJET DE RECHERCHE

L'enseignement supérieur camerounais a procédé à la réforme de ses programmes en 1993 avec comme résultat la création de six (6) universités d'Etat reparties sur l'ensemble du territoire national, l'introduction des concepts d'unités de valeur et de modules pour la structuration des filières d'enseignement et la semestrialisation de la formation. Pour faire une évaluation participative de la réforme de 1993, le ministère camerounais de l'enseignement supérieur (MINESUP) a organisé les assises des programmes de 1999, qui ont abouti à la publication par arrêté ministériel les programmes des six universités d'Etat.

En 2004, le ministère camerounais de l'enseignement supérieur a publié un recueil des textes pour la gouvernance universitaire qui s'appuie sur une loi d'orientation de 2002 avec une articulation clarifiée entre organisation publique et organisation privée de la formation universitaire et la reconnaissance de la formation à distance.

La Communauté Économique et Monétaire de l'Afrique Centrale (Cemac), sous l'instigation et la volonté des Chefs d'État, s'oblige à introduire dans ces universités, dès cette année 2007, le système LMD et l'application systématique des principes du Cames (Conférence Africaine et Malgache de l'Enseignement Supérieur). Les millions d'étudiants, la massification de l'éducation, le vieillissement des enseignants, la vétusté des infrastructures, la fuite des cerveaux ont amené les plus Hautes Autorités de la Cemac à rénover son système universitaire par les TIC.

Pour aboutir aux directives dites de la CEMAC, plusieurs colloques et conférences ont été organisés pour servir de cadre de réflexion. On peut citer celui tenu à la faculté des sciences de l'Université Marien Ngouabi de Brazzaville du 28 au 30 novembre 2006, sur le thème suivant : « Le système LMD dans la formation scientifique universitaire : bilans et perspectives, enjeux et défis, apports à la rénovation pédagogique ».

Nous retiendrons une des conclusions de ces assises. « *Outre la sensibilisation des différents acteurs impliqués dans la mise en place du système LMD, certaines universités se sont attelées à la refondation des programmes au niveau des différents établissements. Sur ce point, il faut distinguer ceux qui l'ont déjà fait et ceux qui sont en train de le faire. Dans la liste*

des universités ayant déjà refondu leurs programmes en Unités d'Enseignement (EU) et affectés des crédits à ces UE, nous pouvons citer l'Université Omar Bongo (Gabon), les universités de Douala, Yaoundé II et Ngaoundéré au Cameroun et l'Université Marien Ngouabi (Congo). Il convient de souligner le cas de l'Université de Buea (Cameroun) en tant qu'établissements d'une région anglophone pratique déjà le système LMD. Au Tchad, certains établissements ont refondu et semestrialité leurs programmes, mais le système de crédits n'a toujours pas été adopté. Les universités de Yaoundé I (Cameroun) et celle de Bangui (RCA) sont actuellement dans la phase de refondation de leurs programmes. Le Système de la Guinée Equatoriale étant différent de celui autre des pays de la région, l'accent est en ce moment mis sur la sensibilisation. La révision systématique des programmes s'est faite au cours de l'académique 2006-2007 dans tous les pays de la Cemac ».

Par arrêté ministériel, plusieurs états de la CEMAC ont mis en place un Comité de Pilotage du système « Licence, Master, Doctorat » (LMD), avec pour mission :

- d'élaborer un cadre général pour l'introduction du système LMD ;
- de concevoir la réglementation nécessaire à la mise en place du nouveau système, dans le respect des orientations définies par les organes compétents de la Communauté Economique et Monétaire d'Afrique Centrale (CEMAC), en vue de permettre l'émergence d'un « espace commun d'enseignement Supérieur » ;
- de coordonner les activités des comités techniques des institutions nationales d'enseignement supérieur et d'en assurer le suivi.

D'autres textes règlementaires ont été pris par les états qui ne l'avaient pas encore fait portant sur l'organisation de la thèse de doctorat et de l'habilitation à diriger des recherches ; et/ou création des diplômes de Master.

Les résultats attendus par les Hautes Autorités de la CEMAC sont notamment l'harmonisation, l'attractivité et la qualité de l'offre de formation universitaire

Depuis une cinquantaine d'années, la dynamique d'orientation est au centre des préoccupations sociale, politique et éducative. De nombreux chercheurs ont conceptualisé les déterminants à l'œuvre dans l'élaboration des choix d'orientation : Bourdieu et Passeron (1964) adoptent un point de vue sociologique avec leur modèle de reproduction sociale, quand d'autres développent l'angle psychologique du processus d'orientation, et notamment l'apport de la notion de projet (Dubet, 1973 ; Boutinet, 1990,1992, 1993 ; Dumora, 1990 ; Guichard, 2006). Nous souhaitons contribuer à l'effort de construction de connaissances en développant un modèle explicatif des choix d'orientation au moment de l'entrée dans l'enseignement supérieur

et des poursuites d'études.

La présente étude porte sur les biais cognitifs dans le choix de filières et du sentiment d'efficacité personnelle perçue dans l'orientation universitaire de l'enseignement supérieur. Le lycée est une période charnière pour le développement personnel et professionnel, on remarque que tous les élèves profitent du même cursus. La seule différence se jouant sur le choix de l'établissement. Nous pouvons donc dire que le choix de la filière à l'université va dépendre du type de baccalauréat obtenu puisque certains types ferment plus de porte que d'autres, il est alors nécessaire que les élèves soient accompagnés dans leur choix. La majorité des étudiants entrant à l'université se plaignent d'un manque d'accompagnement, allant jusqu'à parler de rejet de la part du système éducatif. Face à cette situation ils cherchent du soutien auprès de leur proche qui le plus souvent propose une solution bancale se traduisant par le manque d'expérience de certains parents (en termes d'orientation bien étendue). L'orientation post -secondaire constitue une question épineuse au Cameroun et dans beaucoup de pays. Le conseiller d'orientation, pièce maîtresse pour la réussite, dispose suffisamment d'expérience pour guider la plupart des étudiants dans leur quête de réussite personnelle. Ils vont emmener les étudiants à comprendre que certains secteurs d'activités correspondent plus à leur profil que ceux préalablement choisis. Enfin, ils pourront effectuer une validation de compétence pour définir un profil complet, et ainsi choisir la meilleure orientation possible. Grâce à tout ce travail effectué en amont, l'étudiant évitera un changement de parcours, trop souvent perçu comme un échec.

L'entrée à l'enseignement supérieur est un moment crucial pour les jeunes qui achèvent leurs parcours secondaires. Il s'agit d'affirmer leur choix, leur goût et de jalonner leur avenir. Ils sont appelés à se constituer comme sujet c'est-à-dire acteur de leur propre éducation. L'étude des erreurs greffées sur l'orientation universitaire fascine parfois l'étudiant sans qu'il ait une réelle connaissance de l'environnement et des facteurs psycho-sociaux environnementaux qui pourront influencer ou modifier leur parcours dans la filière choisie. La mise au point des stratégies de promotions de l'éducation peut également être facilitée par la compréhension de la manière dont les étudiants procèdent lorsqu'ils prennent les décisions concernant leur avenir académique et professionnel. C'est donc dans ce sillage qu'on peut avoir recours à l'approche orientant et à ses modèles éducationnels et motivationnels. Ces modèles nous permettront d'expliquer les facteurs qui influenceront les expériences vécues par les étudiants au sein des systèmes académiques et sociaux de l'université et détermineront en conséquence leur degré d'intégration académique et social. Ces modèles considèrent que l'étudiant entre à l'université avec tout un bagage fait de ses caractéristiques personnelles, familiales et scolaire ainsi que des buts poursuivis ici sont essentiellement celui d'obtenir un diplôme et de son engagement.

L'intégration académique est mesurée d'une part en termes de performance et de développement intellectuel de l'étudiant et, d'autre part par l'identification de l'étudiant aux normes du système académique, autrement dit par le degré de congruence entre les valeurs et objectifs de l'étudiant et ceux de l'institution. L'intégration sociale est définie par l'interaction dynamique entre les étudiants et les autres membres du système (professeurs, pairs, etc.) et est évalué par le degré de congruence entre l'étudiant et l'environnement social de l'institution principalement à travers les interactions sociales qui se nouent avec le groupe de pairs et celle informelles avec les enseignants dans le cadre pédagogique. Nous pouvons insister sur le fait que la qualité des expériences vécues au sein des systèmes académiques et sociaux peut aussi modifier les engagements initiaux des étudiants dans la mesure où ce sont ces engagements ultérieurs qui peuvent déterminer soit leur persévérance, soit l'abandon.

Mais que personne ne s'attende, à la fin de ce modeste travail à une réponse ou solution magique au problème de l'orientation universitaire mais plutôt à une tentative d'explication des facteurs pouvant favoriser ou non les jeunes bacheliers postulant faire des études universitaires.

1.3.PROBLÈME DE RECHERCHE

En interrogeant la problématique du choix des filières universitaires avec la probabilité de réussite, Duru et Mingat (1979) montrent qu'il y a un arbitrage entre le rendement de l'éducation et la possibilité d'un échec. En effet, les individus choisissent les voies d'études qui ont pour eux le plus grand intérêt en supposant donc que le choix du bachelier s'effectue en situation d'information parfaite. Les résultats de cette étude montrent que le choix d'une filière par un bachelier est fonction des connaissances des débouchés professionnels de cette filière. Autrement dit, les étudiants préfèrent d'autant plus une discipline qu'elle débouche sur des carrières professionnelles intéressantes, en tenant compte des atouts qu'ils disposent au moment du choix de leurs filières.

De manière factuelle, Duru et Mingat (1979) ont utilisé les données sur 1250 étudiants inscrits pour la première fois dans 8 filières à l'Université de Dijon en 1974 pour montrer que d'une façon générale, plus l'étudiant est favorisé par ses caractéristiques individuelles et socioéconomiques, plus il valorise le rendement de l'éducation au mépris du risque d'échec. Par contraste, plus il est défavorisé plus il s'oriente en négligeant le rendement de l'éducation au profit de la probabilité de succès. Les résultats de leurs estimations révèlent que l'âge est un facteur associé négativement à la réussite dans presque toutes les disciplines retenues, les plus jeunes réussissent mieux. De plus, en ignorant l'effet indirect de la catégorie socioprofessionnelle d'origine sur la série du baccalauréat, on observe que l'effet direct de

l'origine sociale est beaucoup plus prononcé dans les filières littéraires.

Néanmoins, la principale faiblesse dans cette étude, est la difficulté de modéliser les facteurs subjectifs qui influencent le choix de filières de certains individus (Duru et Mingat (1979). En effet, loin des facteurs objectifs que sont les caractéristiques individuelles, sociales et économiques, certains individus ont des préférences ou plutôt des goûts personnels indépendants des variables objectives. C'est toujours dans la même optique que Berger (1988) en utilisant les données du National Longitudinal Survey of Young Mens (U.S.A.), a montré que les individus dans leurs choix de filières privilégient beaucoup plus les revenus anticipés de leur formation que les caractéristiques socio-économiques dont ils sont dotés au moment du choix de leurs voies d'études. En d'autres termes, les choix de filières sont plus influencés par les flux futurs de revenus anticipés que par les revenus de départ. L'hypothèse fondamentale et implicite dans ce résultat de Berger est que « les individus ont parfaitement l'information sur le marché du travail avant de faire leurs choix de filières ». Par ailleurs, Fiorito et Dauffenbach (1982) ont eux aussi confirmé l'hypothèse d'importantes influences des variables monétaires dans le choix des filières. Quant à d'autres études qui ignorent les déterminants non pécuniaires, ils ont suggéré qu'il serait intéressant d'en tenir compte au risque d'obtenir des résultats biaisés.

Dépassant le cadre d'analyse de la plupart des études sur le choix de filières qui supposent soit une probabilité constante de succès dans toutes les filières universitaires, soit une variable de revenu anticipé constante, Fiorito et Dauffenbach (1982) ont introduit dans les modèles traditionnels de choix de filières, la variable individuelle de revenu anticipé pour expliquer la probabilité qu'un étudiant avec des caractéristiques spécifiques choisisse une filière parmi celles qui lui sont offertes.

Cependant les jeunes africains se heurtent souvent, dans leurs études aux problèmes de choix et à la difficulté d'apprentissage (handicap, démotivation, méthodes d'apprentissage). Ils ont du mal à choisir leurs filières d'études scolaires ou universitaires, leurs types de formations professionnelles, les institutions scolaires ou universitaires de renom. En effet, ils choisissent, parfois sans informations sur la base de la proximité, du matraquage médiatique, d'une recommandation, etc. Ils étudient sans projets scolaires, universitaires et professionnels clairs. Ils y évoluent sans savoir s'ils s'approchent ou non de leurs objectifs une fois engagée dans la filière choisie. Pour les jeunes étudiants, la démarche proposée a pour objectif de mieux se connaître pour mieux s'orienter, mieux se connaître, identifier ses motivations, repérer ses points forts et domaines d'intérêts, cibler des orientations cohérentes et réalistes, avec filières universitaires, écoles ou lycées correspondants, établir un plan d'actions pour explorer, valider, choisir ou prioriser ses vœux, préparer sa communication et s'entraîner à l'entretien de

motivation

Dans cette optique, une appréciation de l'implication de la dimension de l'auto efficacité nous paraît importante dans le choix d'une filière D'où l'inadéquation entre le sentiment d'efficacité personnelle perçue et l'orientation universitaire. Ce problème s'inscrit dans l'orientation universitaire.

➤ **Problématique spécifique**

Par problématique spécifique, on entend par un aspect particulier d'un sujet plus large. Elle a pour finalité de clarifier les questions de recherche, de définir les objectifs spécifiques de la recherche et de guider la recherche dans la bonne direction. Ainsi défini, la recherche porte sur les « biais cognitifs liés au choix des filières et le sentiment d'efficacité personnelle perçue des étudiants ». Toutefois, cette recherche a pour cibles principales certaines filières de la Faculté des Arts, Lettres et sciences Humaines (FALSH) de l'université de Yaoundé I. A l'observation, on constate une mobilité importante dans les filières telles que la Géographie, Philosophie, Lettres Modernes Françaises, Sociologie et Psychologie. Ce qui permet de reproblématiser la question du choix des filières dans l'orientation universitaires et les exigences actuelles (professionnalisation).

1.4. QUESTIONS DE RECHERCHE

« Une recherche commence toujours par la définition d'un objet précis d'étude et d'une question qui s'y rapporte » (Tsafack, 2004, p.8, cité par Ndie, 2006, p. 23). C'est de celle-là que découle le problème à résoudre et se met sous la forme interrogative.

La question est d'autant plus urgente que pour un pays en construction tant au niveau primaire, secondaire de son économie, l'essentiel des offres de formations plus de 2/3 du secteur tertiaire (MINSUP, 2009). Des raisons retenues de ce renoncement est cité en première place dans la précarité du choix des filières par les jeunes étudiants postulant faire les études supérieures. Dans cette perspective, certains auteurs évoquent les conditions difficiles dans lesquels ils définissent leur choix. La transition entre l'enseignement secondaire et supérieur est souvent perçue comme une phase stressante pour les étudiants notamment ceux qui quittent le foyer familial. Cette transition implique de nombreux changements dans leur vie telle qu'une charge de travail plus importante, la pression exercée par la réussite des études, l'éloignement de la famille et la création d'un nouveau réseau social (Paul & Brier, 2011). Larousse et Whipple (2005) mentionnent également que les étudiants doivent rapidement assumer de nouvelles responsabilités d'adulte et vivre sans la surveillance immédiate des parents.

Ainsi les positions tranchées, la discussion est vive et embarrassante car les raisons

semblent de part et d'autre bien fondées et pertinentes.

Dans le cadre de notre travail, nous sommes posés une série de questions se présentant ainsi qu'il suit :

Initialement, notre recherche sur l'orientation universitaire découle d'une préoccupation à prendre en compte le sentiment d'efficacité personnelle lors du choix d'une filière. Parlant de l'orientation universitaire, notre intérêt s'est porté sur le sentiment d'efficacité personnelle et les biais cognitifs qu'interviennent dans le choix d'une filière. Pour répondre à cette préoccupation, nous avons formulé la question de recherche suivante : existe-t-il un lien entre le sentiment d'efficacité personnelle perçue des étudiants et les biais cognitifs lorsqu'il s'agit de choisir une filière.

De cette question générale de recherche découle trois questions spécifiques. Elles ont été élaborées à partir des composantes de l'intérêt individuel en sciences à savoir : des connaissances ou schémas cognitifs relatifs au domaine, des émotions positives envers le domaine et un schéma de valeurs qui représentent une importance personnelle pour le domaine (Ainley & Ainley, 2011). Parmi celles-ci, nous avons :

- Existe-t-il une influence entre le biais de disponibilité et le sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant dans sa filière choisie ?
- Existe-t-il une influence entre le biais de soutien au choix et le sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant dans la filière choisie ?
- Existe-t-il une influence entre le biais d'ancrage et le sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant dans filière choisie ?
- Existe-t-il une influence entre le biais de conformisme et le sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant dans la filière choisie ?

1.5.OBJECTIFS ET BUT DE RECHERCHE

Legrain (1997, pp.1000) définit l'objectif comme le but précis que se propose l'action. Ils sont le point de départ d'un projet de recherche et indiquent pourquoi vous voulez entreprendre cette étude mais ce que vous pensez pouvoir accomplir en la réalisant. Mieux encore c'est le but que veut atteindre le chercheur en traitant du sujet.

1.5.1. Objectif général de la recherche

D'autres travaux de recherche (Lent et Hackett, 1987) montrent qu'avant même l'entrée

dans la vie professionnelle, le sentiment d'efficacité personnelle contribue fortement à l'orientation d'une personne, car il prédit :

- L'éventail d'options professionnelles considérées ;
- L'intérêt et la préférence pour une profession ;
- La poursuite de la scolarité qui prépare à cette profession ;
- La persévérance et le succès dans le domaine choisi.

Ainsi l'objectif principal de notre étude est de montrer l'impact des biais cognitifs sur sentiment d'efficacité personnelle des étudiants et qui contribuent ainsi à leur réussite scolaire. À partir de leurs expériences cognitives, sociales, physiologiques et affectives en milieu universitaire, les étudiants se forment peu à peu une perception de leurs propres aptitudes favorisant la réussite de leurs études. Considérant le rôle central des croyances d'efficacité personnelle sur les choix, les comportements et la motivation des étudiants, une attention toute particulière au soutien du développement du sentiment d'efficacité personnelle s'avère essentielle. Les fondements de la théorie de l'auto efficacité de Bandura (2003) nous incitent donc à opter pour des activités de formation qui proposent aux étudiants des défis réalistes et stimulants, qui les encouragent à persévérer et à croire en leur potentiel, qui exploitent le modelage par les pairs et les partages d'expériences tout en se réalisant dans un climat de bien-être. Il appartient maintenant aux enseignants d'exploiter ces différentes stratégies au sein de leur pratique afin de faire un geste concret en faveur de la réussite de certains de leurs étudiants.

Les objectifs spécifiques décrivent les opérations concrètes sur le terrain afin de réaliser le projet de recherche. Elles correspondent exactement aux différents axes tracés par les hypothèses issues des questions secondaires de la question de recherche. Afin d'atteindre l'objectif général ci- dessus, nous allons de façon spécifique.

1.5.2. Objectifs spécifiques de la recherche

⇒ Améliorer l'accueil, le suivi et la formation des étudiants. Il s'agit de l'amélioration des procédures d'accueil et d'orientation à l'entrée de l'université : politique de filières à la fois mieux identifiées et plus sélectives avec singulièrement des passerelles permettant de changer de filière en cours de cycle ; encadrement et suivi de l'orientation des étudiants en premier cycle ; prévision des besoins et débouchés professionnels à moyen terme en coordination avec les acteurs économiques et administratifs.

- ⇒ vérifier l'existence et surtout la pertinence du lien de dépendance entre le sentiment d'efficacité perçue dans l'orientation universitaire et les qualités cognitives liées aux choix de filières.
- ⇒ d'appréhender les expériences vécues par les étudiants au sein du système académique et social de l'université, leur engagement, leur perception et leur intention de persévérance (réussite et / ou échec) dans les filières choisies afin de bien structurer leurs avenir professionnels et leur carrière.

1.5.3. But de la recherche

Faire un choix de filière pour ses études universitaires nécessite un travail élaboré au préalable. Bien s'informer sur les différentes filières, leurs caractéristiques et leurs débouchés est un travail important pour un parcours post-baccalauréat réussi. Le futur bachelier doit se montrer curieux. Dans ce sens, les parents peuvent encourager leurs enfants à effectuer des recherches sur internet ou même chercher avec eux pour pouvoir en discuter, sans pour autant en décider à leur place.

Notre but dans cette étude est d'offrir à la communauté éducative et scientifique une banque de donnée susceptible d'élucider les prises de décisions sur l'un des problèmes exacts de l'orientation universitaire au Cameroun. Elle constitue aussi une base de données pour les recherches ultérieures sur l'orientation en tenant compte du contexte socio-économique et culturel du Cameroun plus précisément sur l'orientation universitaire.

1.6. INTÉRÊT ET ORIGINALITÉ DE LA RECHERCHE

L'intérêt de cette étude se décline sur deux principaux plans. Le plan scientifique et le plan socio-professionnel.

Une telle étude nous semble intéressante dans la mesure où elle touche une question qui est au cœur des politiques d'orientation et met en valeur les raisons pour lesquelles les étudiants n'arrivent pas à définir et confirmer leur choix de filières ce qui traduirait leur persévérance et / ou abandon pendant leur parcours académique. Elle servira de support pour former les étudiants ouverts aux autres cultures et sensibles aux problématiques internationales, capables de communiquer et de travailler dans un contexte international, relèvent plusieurs conclusions de rencontres des recteurs des universités.

Elle met également en évidence l'insuffisance de l'influence des perceptions de l'orientation par les étudiants face au SEP dans la filière choisie en ce sens où l'orientation se propose d'une part d'être un instrument de la politique de l'emploi en régularisant les flux

scolaires, universitaires en les dirigeants vers diverses formations professionnelles qui permettront d'accéder aux emplois prévus par le plan professionnel et d'autre part d'aider les individus à être épanouir et s'insérer dans la société. Elle présente des fondements solides susceptibles de permettre aux étudiants, d'étayer leurs réflexions sur les questions relatives entre autre l'apprentissage, la formation, orientation scolaire, universitaire et professionnelle, ainsi que l'insertion socioprofessionnelle des étudiants. Elle invite en effet les enseignants et les formateurs en matière d'orientation non pas à faire plus ou à endosser des rôles supplémentaires mais bien à travailler autrement dans le cadre professionnel afin de renforcer l'efficacité de leurs actions.

1.7.LIMITE ET TYPE RECHERCHE

1.7.1. Limite de la recherche

Dans cette partie, nous délimiterons notre étude au triple plan (thématique, géographique et temporel).

Au plan thématique

Notre recherche aborde le problème de l'inadéquation du sentiment d'efficacité personnelle perçue de l'étudiant dans l'orientation. Ainsi notre étude va aider les étudiants dans la prise de décision en rapport avec leur choix de filière en s'accordant sur la mission fondamentale issus de l'article 2 extrait de la LOI N° 005 du 16 avril 2001 Portant orientation de l'Enseignement Supérieur qui est celle 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 et de ses objectifs fixés dans l'article 6 de ladite loi ; le cahier de charge des conseillers d'orientation (MINESEC , 2009) indique ce qui devait être fait au préalable pour aider les étudiants à opérer un choix pour assurer leur avenir professionnel et intégration sociale. De plus cette étude place l'individu ou le groupe au centre de sa propre réalité. En effet elle nous donne une compréhension exacte du fait que l'homme ne fonctionne pas par les réponses automatiques à des stimuli, mais exerce une auto-influence qui lui permette de façonner sa réalité.

Au plan spatial ou géographique

Nous avons souhaité réaliser notre étude dans la ville de Yaoundé, Capitale Politique du Cameroun. Cette ville étant le siège des institutions où nous retrouvons une mixité de jeunes de tout horizon sans distinction de classe sociale ni d'appartenance religieuse.

Elle se limite sur le plan spatial dans la région du centre, département du Mfoundi,

arrondissement de Yaoundé 1 (université de Yaoundé 1).

Sur le plan temporel, elle a débuté le 09 Décembre 2019 par une recherche exploratoire sur le terrain. Elle prendra fin par le dépôt de nos documents auprès des autorités universitaires compétentes.

1.7.2. Type de recherche

Notre étude sera une recherche quantitative car elle est centrée sur l'orientation universitaire. Ainsi l'univers de notre étude sera l'ensemble des étudiants de l'université de Yaoundé 1. Nous restreindrons l'immensité de cet univers à une population cible qui est l'ensemble des étudiants ayant subi ou non une orientation lors des préinscriptions au sein de ladite faculté pendant la période de préinscriptions.

Parvenu au terme de ce chapitre, il était question d'aborder la problématique de l'orientation universitaire. A propos du choix des filières en rapport avec l'auto efficacité personnelle et les biais cognitifs, plusieurs études ont été faites. Nous les explorerons dans le chapitre revu de la littérature.

CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE

La revue de la littérature plus précisément appelée revue de la documentation scientifique consiste à « *consulter des livres, des revues spécialisées et des actes de colloques scientifiques traitant du thème abordé dans le projet de recherche* » (Nkoum, 2015, p.46). Nous avons effectué ces différentes consultations recommandées sur le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que les biais cognitifs dans l'orientation universitaire. Il nous revient donc dans ce chapitre de présenter de fond en comble ces différents états des lieux

2.1. DEFINITIONS DES MOTS CLÉS ET CONCEPTS DE RECHERCHE

Nous définirons les concepts suivants : cognition, biais, sentiment d'efficacité personnelle, orientation et orientation universitaire.

2.1.1. La cognition

Etymologiquement le mot cognition vient du latin « *cognitio* » qui veut dire action de connaître, dérivé de « *cognoscere* » qui signifie chercher le savoir, s'enquérir, prendre connaissance par les yeux. On appelle cognition, la faculté de connaître et par extension la connaissance elle-même. Elle englobe l'ensemble des processus mentaux qui ont trait à la fonction de connaissance permettant l'acquisition du savoir. Ces processus qui sont des fonctions cognitives orchestrées par le cerveau recouvrent le langage, la mémorisation, le raisonnement, l'apprentissage, l'intelligence, le jugement, la perception, la prise de décision qui fait partie du développement intellectuel et de l'expérience. C'est aussi l'ensemble des processus mentaux qui se rapportent à la fonction de connaissance et mettent en jeu les fonctions cognitives. Ces processus cognitifs ont été mis à jour par un petit groupe de psychologues d'Harvard dans les années (1955 - 1960) notamment Jérôme Bruner et Georges Miller dans ce qui a été désigné comme « la révolution cognitive ».

Aujourd'hui, le terme cognition peut également être utilisé pour désigner non seulement les processus de traitement de l'information dit de « haut niveau » tels que le raisonnement, la prise de décision et les fonctions exécutives en générales mais aussi des processus élémentaires comme la perception, la motricité et les émotions en ce sens où les émotions font partie des fonctions cognitives car le raisonnement et la prise de décision ne peuvent pas se faire sans émotions. De plus, la cognition est souvent entendue au-delà du seul cadre de la cognition humaine pour inclure tous les processus « intelligents » y compris chez les animaux non humains ou mis en œuvre au sein des systèmes artificiels comme des ordinateurs.

Les sciences cognitives rassemblent l'ensemble des domaines scientifiques consacrés à l'étude de la cognition notamment les neurosciences, la psychologie, la linguistique, l'intelligence artificielle, les mathématiques appliquées à la modélisation des fonctions mentales. Cette recherche transdisciplinaire est souvent fédérée par des hypothèses relatives à la nature de la cognition conçue comme simulation ou des propriétés émergentes dans des systèmes complexes.

La définition la plus acceptée de la cognition est la capacité des êtres vivants à traiter les informations à partir de la perception (stimuli qui nous proviennent du monde extérieur par les sens), les connaissances acquises par l'expérience et nos caractéristiques subjectives qui nous permettent d'intégrer tous ces informations pour valoriser, interpréter le monde. Par conséquent quand nous référons à la cognition, nous faisons références à tout ce qui s'associe à la connaissance c'est-à-dire le cumul d'informations que nous avons acquies grâce à l'apprentissage ou à nos expériences. C'est aussi la capacité que nous avons d'assimiler et de traiter les données qui nous parviennent de différentes manières pour les transformer en connaissances. Plusieurs disciplines ont abordé l'étude de la cognition mais c'est la psychologie qui a été la première à étudier comment le traitement de l'information avait des influences sur la conduite et quelles relations avaient les différents processus mentaux sur l'acquisition de nos connaissances. Des auteurs comme Piaget et Vygotsky ont révolutionné le panorama scientifique grâce à leurs théories sur le développement et l'apprentissage cognitif lesquels restent encore d'actualité aujourd'hui. C'est dans cette optique que nous pouvons définir le processus cognitif comme l'ensemble de méthodes que nous utilisons pour incorporer de nouvelles connaissances et prendre des décisions en fonction de celle-ci. Toutes ces fonctions cognitives travaillent conjointement pour intégrer la connaissance et créer une interprétation du monde qui nous entoure. Les processus peuvent être naturels ou artificiels ; conscients ou inconscients mais généralement, ils sont très rapides et surviennent sans même que nous nous rendions compte.

L'adjectif cognitif qualifie ce qui est relatif à la cognition, à la faculté de connaître tout ce qui concerne les moyens et processus d'acquisition de connaissances. Notamment activité cognitive, biais cognitif, fonction cognitive. Toutefois, la définition du terme « cognition » et des processus qui l'accompagnent est encore l'objet de nombreux débats parmi les scientifiques. Les processus de la cognition doivent être différenciés des processus mentaux qui correspondent à la fonction affective ; objet de la psychologie dynamique.

2.1.2. Le biais

Les biais sont des erreurs qui interviennent dans la pensée sociale caractérisée par la simplification à l'excès de la réalité sociale, laquelle est généralement plus complexe qu'on ne le pense. La pensée naïve ne se donne que rarement la peine d'être rigoureuse et objective dans l'élaboration, la compréhension et l'explication des faits. Elle fonctionne suivant un principe d'économie cognitive. La perspective de l'avarage cognitif met l'accent sur la dimension économique des stéréotypes (Fiske & Taylor, 1991). Les stéréotypes, les préjugés et la discrimination peuvent être considérés comme des biais cognitifs dans la mesure où « *traiter l'individu comme une exacte représentation du groupe est toujours forcément incorrect, d'une façon ou d'une autre. En effet, personne ne sera jamais totalement identique à l'image que l'on peut se faire d'un groupe, tout comme aucun individu n'incarne à lui seul la moyenne du groupe sur telle ou telle dimension* » (Fiske, 2008, p. 492). Les individus sont en effet des stimuli complexes. Pourtant, ce que nous faisons habituellement lorsque nous entrons en relation avec un inconnu, c'est de prendre appui sur nos croyances antérieures en rapport avec les idées que nous avons sur son groupe d'appartenance. L'utilisation des stéréotypes simplifie le traitement de l'information concernant autrui. Nous traitons un individu comme un membre interchangeable de son groupe d'appartenance.

En plus des biais qui mettent les gens dans des situations difficiles, à cause de leur appartenance groupale, la société stigmatise certains individus. Des handicaps mentaux et physiques sont par exemple stigmatisant. Les stigmates concernent les personnes qui sont individuellement pointées comme étant défavorisées dans une société donnée. Un stigmate est de ce fait une dévaluation due à un marquage identitaire ; il colle littéralement au groupe et à chaque individu en tant que membre du groupe.

Par ailleurs, les biais cognitifs sont des aspects du mécanisme de la pensée, qui provoquent une déviation de la perception et du jugement. Le terme de biais cognitif fait référence à une déviation systématique par rapport à la réalité. Ainsi, ils conduisent le sujet à accorder des importances différentes à des faits de même nature et peuvent être repérés lorsque les paradoxes apparaissent dans un raisonnement. Autrement dit, ils renvoient aussi au fait que nous attribuons la formation de nos jugements et de nos décisions à un ensemble de pensées rationnelles alors qu'elle est souvent et/ou toujours influencée par des processus cognitifs dont on ne tient pas compte puisque « silencieux ». Autrement dit, nous loupons systématiquement des facteurs qui ont modifié notre jugement final. Dans un jugement ou une prise de décisions, nous accordons plus de poids aux arguments négatifs qu'aux positifs c'est le biais de négativité

aussi nommée effet d'asymétrie positive-négative. Si nous les observons sous l'angle du problème qu'ils abordent, il devient bien plus simple de comprendre le pourquoi de leur existence, en quoi ils sont utiles et les compromis avec la réalité qu'ils induisent. A ce titre, ce sont autant de biais cognitifs que le levier d'action pour traiter l'information et pouvoir prendre des décisions pertinentes, rapidement et au moindre effort. Fondamentalement, les biais cognitifs nous aident à faire face à quatre situations ordinaires telles que faire face à trop d'information, combler le manque de sens, intégrer la nécessité d'une réaction rapide et de faciliter le processus de mémorisation.

- a) Faire face à trop d'information : afin d'éviter de se perdre dans un trop plein d'information, notre cerveau doit écrémer et filtrer un nombre incroyable d'informations, notre cerveau doit écrémer et filtrer un nombre incroyable d'informations
- b) Combler le manque de sens : pour nous aider à construire du sens à partir des informations qui nous parviennent afin de les rassembler et créer notre propre vision du monde.
- c) Intégrer la nécessité d'une réaction rapide : dans le but d'agir vite notre cerveau prend des décisions afin d'augmenter nos chances de survie, de sécurité ou de succès.
- d) Faciliter le processus de mémorisation : afin de permettre à notre cerveau de se rappeler des parties les plus importantes des informations utiles qu'il a traitées.

De plus nous pouvons aussi noter qu'un biais cognitif est une erreur dans la prise de décision ou le comportement adopté face à une situation donnée résultant d'une faille ou d'une faiblesse dans le traitement des informations disponibles. L'étude des biais cognitifs fait l'objet de nombreux travaux en psychologie cognitive, en psychologie sociale et plus généralement dans les sciences cognitives. Le terme biais fait référence au fait que l'erreur ainsi commise présente un caractère relativement systématique dont les déterminants sont à rechercher dans les mécanismes mis en jeu dans le traitement cognitif appliqué à la situation. Les travaux en psychologie ont identifié de nombreux biais cognitifs propres à l'esprit humain à travers de multiples domaines (perception, statistiques, logique, causalité, interactions sociales, etc). Ces biais cognitifs ne sont généralement pas conscients. Leur caractérisation est importante aussi bien dans les domaines judiciaires que scientifiques. Par exemple, ils impliquent d'analyser avec soin les témoignages avant de conclure leur véracité. La publicité exploite souvent des biais cognitifs pour faire passer ses messages (raisonnement fallacieux, oubli de la fréquence de base). De ce fait, dès leurs premiers travaux dans les années 1970 ils ont proposé une vision

nuancée des heuristiques qui bien que menant à des biais, peuvent parfois conduire à des jugements raisonnables.

2.1.2.1. Liste des biais cognitifs

Il s'agit ici d'énumérer les biais cognitifs regroupés en catégories :

- Biais sensori-moteurs : s'agissant des processus sensori-moteurs, on parle plutôt d'illusions que de biais.
- Biais attentionnels
 - Défaut d'attention : avoir ses perceptions influencées par ses propres centres d'intérêts
- Biais mnésique
 - Biais rétrospectif ou l'effet « je le savais depuis le début »
 - Effet de récence : mieux se souvenir des dernières informations auxquelles on a été confronté
 - Effet de simple exposition : avoir préalablement été exposé à quelqu'un ou à une situation le/la rend plus positive
 - Effet de primauté : mieux se souvenir des premiers éléments d'une liste mémorisée
- Biais de jugement
 - Ancrage mental : influence laissée par la première impression
 - Biais d'attribution : façon d'attribuer la responsabilité d'une situation à soi ou aux autres
 - Biais d'auto complaisance : se croire à l'origine de ses réussites mais pas de ses échecs
 - Biais d'immunité à l'erreur : ne pas voir ses propres erreurs
 - Biais égocentrique : se juger sous un meilleur jour qu'en réalité
- Biais rétrospectif ou l'effet « je le savais depuis le début »
 - Effet de halo : une caractéristique positive chez une personne rend positifs ses autres traits
 - Effet Dunning-Kruger : les moins compétents dans un domaine surestiment leur compétence, alors que les plus compétents ont tendance à sous-estimer leur compétence
 - Illusion de savoir : se fier à de mauvaises croyances pour appréhender une réalité et ne pas chercher à recueillir d'autres informations.
 - Biais d'engagement : tendance à poursuivre l'action engagée malgré la confrontation à des résultats de plus en plus négatifs
- Biais de raisonnement

- Biais de confirmation d'hypothèse : préférer les éléments qui confirment plutôt que ceux qui infirment une hypothèse
- Biais de représentativité : considérer certains éléments comme représentatifs d'une population
- Biais de disponibilité : ne pas chercher d'autres informations que celles immédiatement disponibles
- Biais d'appariement : se focaliser sur les éléments contenus dans l'énoncé d'un problème
- Cadrage : la façon de présenter une situation influe sur la façon dont elle est interprétée
- Dissonance cognitive : réinterpréter une situation pour éliminer les contradictions
- Effet rebond : une pensée que l'on cherche à inhiber devient plus saillante
- Illusion des séries : percevoir à tort des coïncidences dans des données au hasard
- Réification du savoir : considérer les connaissances comme des objets immuables et extérieurs
- Biais liés à la personnalité
 - Biais culturel : biais lié au fait d'appartenir à un type de culture donné.
 - Biais linguistique : ou hypothèse Sapir-Whorf selon laquelle les caractéristiques d'une langue influent sur la cognition de ceux qui la parlent
 - Conformisme : cherché à ressembler à la majorité.

2.1.2.2. Biais cognitifs liés au choix de filières

Le choix d'une filière suppose qu'on connaît les débouchés, que l'on est capable d'y poursuivre ses études tout en s'y sentant bien, comme il suppose également une démarche qui s'inscrit dans une optique de long terme, se basant sur la combinaison des compétences dont on dispose et des options de carrières.

Cependant l'orientation propose trois repères pour faire un bon choix : cherchez ce qui vous motive (c'est l'étape la plus difficile pour ceux qui n'ont aucune idée ; vérifiez les débouchés (il est fondamental de s'informer sur les perspectives des métiers ou des secteurs qui vous intéressent) ; trouvez les études qu'il vous faut (celle que vous allez réussir).

Par ailleurs divers travaux ont ainsi identifié des biais dans de multiples domaines : jugement, de probabilité et prise de décision (Allais, 1953 ; Kahneman & Tversky, 1982), raisonnement déductif et inductif (Frederick, 2005 ; Kahneman & Tversky, 1972), ou encore relations sociales (Drozda Senkowska, 1999). Dans le cadre de la prise de décision, les biais cognitifs ont été étudiés pour expliquer l'écart entre les décisions rationnelles selon les modèles de la théorie de la décision et les décisions effectivement prises par les individus (Kahneman,

2003 ; Kahneman & Frederick, 2007 ; Kahneman & Tversky, 1982). Plusieurs travaux ont montré que lorsqu'un biais cognitif apparaît, les stratégies pour lever ce biais conduisent à inhiber l'utilisation d'heuristiques de nature intuitive pour mobiliser des raisonnements logiques (Houdé, 1995 ; 2001). En effet, des expériences sur les biais de raisonnement, chez l'adulte et chez l'enfant, montrent que ces biais cognitifs ne résultent pas d'un manque de connaissance, mais bien d'une incapacité à inhiber une heuristique conduisant à des prises de décision ou à des résolutions de problèmes inadéquates (Houdé, 1995 ; Houdé & Tzourio-Mazoyer, 2003). L'inhibition est une forme de contrôle cognitif qui permet de résister aux automatismes, à l'intuition, à l'activation spontanée de connaissances et d'heuristiques (Houdé 2000). Pour sortir des biais de raisonnement résultant du conflit entre système intuitif et système logique, les individus doivent inhiber le système de type intuitif (Evans, 2008).

Les travaux en psychologie cognitive ont aujourd'hui étendu l'étude des biais cognitifs individuels aux problèmes de créativité et ont mis en évidence l'existence d'effets de fixation dans des situations de conception (Smith, Ward & Finke, 1995). Diverses études (Abraham & Windmann, 2007 ; Smith, Ward, & Schumacher, 1993 ; Smith, Ward, & Finke, 1995; Jansson & Smith, 1991) ont montré comment les individus s'appuient sur leurs connaissances existantes et sur des attributs génériques pour répondre à des tâches créatives, conduisant à l'exploration restreinte de la trajectoire de moindre de résistance (Ward et al ; 2005), c'est –à dire la stratégie la plus couramment employée.

À noter, au-delà du cognitif, lié à l'intellect, l'interférence inconsciente ou consciente de facteurs émotionnels (biais émotionnel) ou instinctifs. En fait, certains biais cognitifs résultent de biais émotionnels qui perturbent le processus cognitif. Toute prise de décision mettant en jeu, pour prendre une image, la tête, le cœur et/ou les tripes, est naturellement plus exposée à certains biais. Il s'avère donc utile de reconnaître les affects agissants en surveillant ces trois "organes" avant de décider. L'individu n'étant pas isolé dans ses décisions, la psychologie sociale (phénomènes de groupe et de foule) apporte aussi un éclairage. Le biais cognitif est, selon les cas, exclusivement dû à l'individu, ou lié à la pression sociale sur cet individu. Certaines techniques de persuasion, propagande et manipulation mentale cherchent à exploiter ce travers

2.1.3. Le sentiment d'efficacité personnelle

Généralement le concept de sentiment d'efficacité personnelle renvoie aux jugements que se font les individus quant à leur capacité à organiser et à exécuter les séries d'actions requises pour réaliser des types déterminés de performances. Autrement dit la croyance d'une

personne en ses capacités de réaliser avec succès un comportement donné ou un ensemble de comportements.

D'après Bandura, le système de croyances qui forme le sentiment d'efficacité personnelle est le fondement de la motivation et de l'action, et partant, des réalisations et du bien-être humains. Comme il l'indique régulièrement, avec une clarté et une force de conviction rares, « si les gens ne croient pas qu'ils peuvent obtenir les résultats qu'ils désirent grâce à leurs actes, ils ont bien peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés » (Carré, 2003 préface in Bandura, 2003).

Selon Bandura (2003), « l'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (p. 12). Pour l'auteur, les individus guident leur vie en se basant sur ce sentiment. En effet, ils sont peu enclins à agir s'ils ne pensent pas que leurs actes peuvent avoir les effets visés. Dans ce sens, Carré (2004/5) souligne qu'il s'agit du fondement de la motivation, du bien-être et des réalisations humaines.

Galand et Vanlede (2004/5) précisent que « les croyances qu'a l'apprenant en ses capacités à réussir jouent un rôle crucial dans son engagement et ses performances » (p. 93). Lecomte (2004/5) ajoute, se référant par exemple à une recherche de Collins (1982) impliquant le domaine des mathématiques, que le sentiment d'auto efficacité est un meilleur prédicteur des performances intellectuelles que les compétences seules.

Pour Bandura (2003), cet impact significatif s'explique notamment par la forte influence des croyances d'efficacité sur l'autorégulation d'éléments très variés, comme l'action, les processus cognitifs, la motivation et les états émotionnels et physiologiques.

Bandura (2003) précise que le sentiment d'auto efficacité n'est pas une information globale, mais qu'il s'applique spécifiquement à un domaine, et même à des sous-domaines. Ainsi, un élève peut avoir des niveaux différents de croyances en ses aptitudes, selon qu'il s'agisse des Mathématiques, du français ou de l'histoire. Plus finement encore, notamment en mathématiques, elles peuvent varier en fonction qu'il s'agisse de numération, de calcul ou de géométrie.

Les différents auteurs précités s'accordent à dire que le sentiment d'efficacité personnelle ne concerne pas les compétences réelles d'un individu, mais ce qu'il croit pouvoir en faire dans une situation donnée (Bandura, 2003 ; Galand et Vanlede, 2004/5; Lecomte, 2004/5). Il s'agit donc d'une information subjective, et les mêmes performances engendrent des degrés de satisfaction différents d'un individu à l'autre, en fonction de différents facteurs.

Comme évoqué précédemment, l'un des intérêts du sentiment d'efficacité personnelle

pour l'enseignant est une modubilité plus grande que les deux autres axes du concept de compétence perçue, à savoir le concept de soi et l'estime de soi (Gurtner, 2007). Bandura s'applique d'ailleurs à différencier le sentiment d'efficacité perçue du concept de soi. Ce dernier est « une vision composite de soi qui est censée être formée par l'expérience directe de l'individu et par les évaluations formulées par des personnes importantes pour lui » (Bandura, 2003) Bandura souligne que le concept de soi porte sur des images de soi globales, contrairement à sa propre théorie. Selon Galand et Vanlede (2004/5), c'est d'ailleurs précisément le fait que le sentiment d'efficacité personnelle varie d'un domaine d'activité à un autre qui le rend plus flexible et permet aux croyances d'efficacité d'être plus accessibles à des interventions éducatives que des croyances globales. Bandura (2003) veille également à différencier le concept d'efficacité personnelle perçue de celui d'estime de soi, notions souvent associées à tort. « L'efficacité personnelle perçue concerne les évaluations par l'individu de ses aptitudes personnelles, tandis que l'estime de soi concerne les évaluations de sa valeur personnelle. Or, il n'y a pas de relation systématique entre ces deux groupes de données » (p. 24).

Le sentiment d'efficacité scolaire peut aussi être influencé par les messages adressés à l'apprenant : soutiens, critiques, encouragements, conseils, attentes, etc. Les individus sont sensibles à la perception de leur compétence qu'ont leurs parents, leurs pairs et leurs formateurs, et leur propre évaluation reflètent en partie ces perceptions (Cole, Maxwell & Martin, 1997 ; Philipps, 1987). Ces perceptions sont communiquées de façon verbale, mais aussi non-verbale. Des études indiquent par exemple que les formateurs manifestent, souvent sans en être conscients, leurs attentes vis-à-vis 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. (Brophy & Good, 1986 ; Weinstein, Marshall, Brattesani & Middlestadt, 1982).

Cependant, une des formes d'influence verbale les plus étudiées dans le champ de la formation est le feedback évaluatif informant l'apprenant sur l'état de ses performances. Au-delà du degré de maîtrise de la tâche que ce feedback communique, nombre de recherches montrent que la forme de celui-ci a une incidence non négligeable sur la compétence perçue de l'apprenant à qui il s'adresse.

Une recherche de Mc Colskey & Leary (1983) montre par exemple que, comparé à un feedback normatif (performance individuelle par rapport à celles des autres), un feedback autoréférence (performance par rapport à d'autres mesures de compétence individuelle) informant d'un échec entraîne plus d'espoir pour la performance future. Des études menées par Butler (1987, 1988) indiquent que des feedbacks sous forme de commentaires sur les

améliorations possibles d'un travail entraînent un intérêt et une performance plus élevés que des feedbacks sous forme de notes, de félicitations, ou de notes plus des commentaires. Une étude de Baron (1988) montre qu'un feedback négatif général, peu respectueux, attribuant la mauvaise performance à des facteurs internes et contenant des menaces, entraîne une diminution du sentiment d'efficacité et des objectifs que se fixe l'apprenant, mais que ce n'est pas le cas si ce feedback négatif est spécifique, respectueux, sans attribution, et accompagné de recommandations.

De plus Jackson (2002) a mené une étude expérimentale visant à tester l'hypothèse selon laquelle un message d'encouragement devrait améliorer la performance des étudiants, et ce par l'intermédiaire d'une élévation de leur niveau d'auto-efficacité. De façon logique, l'impact positif du sentiment d'efficacité personnelle se poursuit au cours des études supérieures. Les étudiants qui ont un sentiment élevé de leur efficacité parviennent mieux à réguler leur apprentissage et réussissent mieux que ceux qui sont assaillis de doutes sur leurs capacités intellectuelles (Wood & Locke, 1987). Une méta-analyse d'études sur la réussite scolaire, menées auprès d'enfants et d'adultes montre que les croyances d'efficacité contribuent significativement à la performance scolaire (Multon et al. 1991). Les croyances en l'efficacité personnelle ont un impact nettement plus important sur la performance scolaire que les résultats personnels, sociaux et professionnels supposés influencer la performance (Shell, Murphy & Bruning, 1989). Par ailleurs le sentiment d'efficacité collectif peut être défini comme la croyance collective d'un groupe qui peut être efficace. Il s'agit « de la croyance collective du groupe qui peut exécuter une tâche spécifique avec succès ». En ce sens, le sentiment d'efficacité collective est bien une extension du sentiment d'efficacité personnelle. Il intègre trois éléments clefs :

- une croyance partagée : efficacité collective est une croyance partagée par les membres du collectif.
- une perception des capacités de coordination de groupe : c'est une différence majeure avec le sentiment efficacité personnelle. Elle correspond aux croyances concernant les capacités des membres du collectif à coordonner et combiner leurs ressources.
- un jugement de la volonté des membres à mobiliser leurs ressources pour le groupe. Il est nécessaire que les membres disposant des ressources suffisantes pour réussir la tâche soit prêt à les utiliser au sein du collectif

2.1.4. L'orientation

Dans cette partie, avant de donner les différentes assertions de l'orientation, nous allons

d'abord définir ce qu'est l'éducation, en ce sens qu'orienter c'est aussi participé à l'éducation des individus afin de favoriser notre insertion socio professionnelle.

Dans les années antérieures, en Afrique subsaharienne en général et au Cameroun en particulier, l'éducation était beaucoup plus traditionnelle et se pratiquait par l'intermédiaire des adultes. L'éducation, moteur de développement de la nation mais également moyen de réussite de l'individu tant sur le plan social que professionnel, est une voie incontournable dans la vie des hommes C'est dans cette optique que Durkheim (1911) affirme que l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et mentaux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné. Pour lui l'éducation est une chose sociale, pratique sociale, travail de la société sur elle-même. Toute société fabrique toujours par son système d'éducation les hommes dont elle a besoin. En tant que défenseur d'une éducation selon le devoir, Durkheim insiste sur l'effort, l'imposition, la transmission par les adultes de la culture nécessaire à l'intégration sociale. La fameuse expression école sous- l'arbre est un exemple palpable de l'éducation traditionnelle, au cours de laquelle les adultes soit relataient des histoires, soit apprenaient aux jeunes à lire, écrire etc... en vue de former le type d'hommes dont la société a besoin. Ainsi dit l'éducation est primordial pour nous de comprendre que l'Orientation est un terme polysémique. Notons que l'on ne saurait parler d'orientation sans conseil du fait que ces deux concepts sont indissociables et qui émerge ensuite comme des éléments essentiels de chaque activité éducationnelle. Le conseil est un service spécial de l'orientation, c'est un processus d'aide permettant à chaque individu de connaître lui-même son présent si possible sa situation future afin d'assurer son insertion sociale.

Depuis 1945, l'Orientation-conseil a connu des évolutions notables partant de l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle, à l'orientation intégrale depuis 1996. L'Orientation intégrale est celle qui est centrée sur l'épanouissement de l'individu dans son entièreté qu'il soit en situation scolaire (maternelle, lycée, université), en situation professionnelle ou dans une situation de transition. Le terme *orientation* est, comme le soulignent Guichard & Huteau (2005), assez ambigu. En effet, alors qu'au début du XX^e siècle, l'orientation ne désignait qu'« une démarche reposant sur une investigation de nature psychologique et visant à favoriser la transition de l'école à l'emploi » (Guichard & Huteau, 2006a, p. 3), elle concerne également aujourd'hui l'adulte et son cheminement personnel et professionnel. La signification du terme orientation s'est développée au cours des années et en 2004, le Conseil de l'Union Européenne en a proposé la définition suivante : L'orientation se

rapporte à une série d'activités qui permettent aux citoyens, à tout âge et à tout moment de leur vie, de déterminer leurs capacités, leurs compétences et leurs intérêts, de prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi et de gérer leurs parcours de vie personnelle dans l'éducation et la formation, au travail et dans d'autres cadres où il est possible d'acquérir et/ou d'utiliser ces compétences. L'orientation se définit donc par la faculté de l'individu à prendre des décisions réfléchies quant à leurs choix de carrière. Les concepts de choix et d'autonomie sont sous-jacents à cette définition puisque l'individu pourra actualiser ses capacités, en regard de ses propres considérations, à un moment donné. L'orientation doit être comprise comme une aide apportée à l'individu lui permettant de se déterminer qui a comme principe le développement de son autonomie. Dans ce sens, on ne parlera plus de conseil en orientation scolaire, mais bien d'une réelle éducation à l'orientation qui prend place durant toute la scolarité des élèves et qui vise à développer chez ceux-ci des compétences leur permettant d'opérer des choix (au niveau de leur cursus scolaire et *in fine* de leur future carrière) et d'être en mesure de s'orienter tout au long de leur vie (Paul & Suleman, 2005).

Pour la littérature scientifique et pour les politiques éducatives, l'orientation scolaire est un concept, une notion liée au développement de l'individu et recherchant l'intégration de celui-ci dans la société. Sur le terrain, l'orientation se traduit également par les liens qu'elle permet de tisser entre les individus, par les possibilités d'actions pédagogiques et didactiques qu'elle permet d'exploiter ou encore par les apports qu'elle entraîne dans le travail quotidien de l'enseignant. Dans les recherches que nous avons mené à l'Université de Mons, plusieurs acteurs, qu'ils soient coordinateurs de projet, directeurs ou enseignants, ont été questionnés sur leur définition de l'orientation scolaire.

A ce sujet, Guichard et Huteau (2006, p. 7) disent qu'« *il est d'ailleurs très difficile de rendre dans certaines langues... ce mot renvoie en effet à des phénomènes différents. Ils font référence, premièrement à un ensemble de processus, aboutissant à la répartition des jeunes dans les différentes voies des formations (...). Deuxièmement, trouver sa voie, prendre en main son existence (...). Troisièmement, l'Orientation désigne des dispositifs et des pratiques d'aide aux individus (...)* ». D'un point de vue théorique, la problématique de l'orientation dans l'enseignement supérieur a fait l'objet d'un grand nombre de travaux. Mais Naville (1972) nous rappelle qu'il n'y a pas si longtemps encore, ce questionnement sur l'orientation n'avait que peu de sens : « Avant de devenir une réflexion, la fonction pédagogique de la société a été une pratique, une coutume, armature de toutes les formes productives, magiques et mythiques de la vie familiale, tribale et sociale. Il fallut bien du temps avant qu'on se posât la question d'un point de vue expérimental, et qu'on se mît à en calculer les conditions et les effets ; la tradition

fournissait presque toutes les prescriptions nécessaires. Les circonstances façonnaient leur application. Qui pouvait donc songer à choisir un destin, à s'engager dans une voie plutôt qu'une autre, à risquer une aventure en dehors d'un recours au hasard, d'un coup de tête ou d'une passion ? »

De manière générale l'orientation est définie comme une « voie choisie par ou pour quelqu'un, en particulier dans le cadre des études ». Aujourd'hui, dans le cadre de l'enseignement, on définit communément l'orientation scolaire et professionnelle, comme la « détermination de la meilleure voie scolaire ou professionnelle ». On parle d'orientation « scolaire », d'orientation « professionnelle » et Guichard (2006) ajoute même l'orientation « sans qualificatif » (ibid., p.5). Selon lui, l'orientation est un processus complexe, qui participe à la « construction de soi, en tant que personne humaine ». La formation ou l'activité de travail ne constitue que des « aspects » du processus d'orientation. Ainsi, pour mieux appréhender cette dynamique complexe, il convient de définir les processus institutionnels et subjectifs auxquels elle renvoie.

L'orientation revêt trois dynamiques en particulier. Premièrement, il s'agit de « l'ensemble des processus-notamment d'ordre institutionnel aboutissant à la répartition des jeunes dans les différentes voies de formation ou d'apprentissage d'un dispositif de formation ». Deuxièmement, on parle de « l'ensemble des activités et des processus réflexifs d'un individu lui permettant de s'engager dans une formation ou dans une voie professionnelle et, d'une manière plus générale, de « trouver sa voie » et de « prendre en main » la direction de son existence ». Troisièmement, l'orientation renvoie à « des dispositifs et des pratiques (professionnelles) d'aide aux individus visant à leur permettre de faire face le mieux possible aux tâches requises pour « s'orienter ». Au vu de ces éléments de définition, nous nous attarderons principalement sur les deux premières explications : l'orientation en tant que processus subjectif d'une part, et l'orientation comme processus impliquant une dynamique institutionnelle d'autre part. Nous pouvons préciser la définition de l'orientation à travers les qualificatifs qui peuvent lui être attribués : revenons donc plus en détail sur l'orientation « scolaire » et sur l'orientation « professionnelle ».

D'après Huteau (2012), l'orientation-Conseil est un processus éducatif de type continu visant à aider l'élève à chercher lui-même la formation la plus conforme à ses aptitudes, à ses goûts et intérêts, à s'y adapter et à résoudre éventuellement ses problèmes comportementaux, psychologiques, relationnels, personnels et sociaux en vue de son plein épanouissement et de son insertion dans la vie active en conformité avec les besoins du pays et ses perspectives de progrès économique, social et culturel. L'orientation-conseil intègre l'orientation scolaire qui

est une pratique éducative qui consiste à proposer à une personne en âge de scolarité et même aux adultes les différentes filières d'études et leurs débouchés professionnels en fonction d'un certain nombre de paramètres (aptitudes, possibilités de formation/études.....) et l'Orientation professionnelle qui est un service offert aux clients dont le but est de lui permettre de choisir son futur métier en mettant à sa disposition toutes les informations nécessaires dont il a besoin pour formuler/consolider son projet professionnel pour choisir un autre métier (mobilité professionnelle).

L'orientation « scolaire » pour commencer, renvoie à « 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 » (Guichard & Huteau, 2019). Si les objectifs de ces filières restent dans une dynamique d'enseignement généraliste, on parle effectivement d'orientations scolaires. En revanche, si les filières sont spécifiques dans leurs objectifs et qu'elles préparent à des professions particulières, on parle d'orientations professionnelles. Aborder l'orientation à travers le terme de « filière » indique ainsi en quoi le processus d'orientation peut, selon le type de formation envisagée, être « scolaire » ou « professionnelle ». Cette précision montre déjà l'importance de la « filière » dans la dynamique de l'orientation. C'est la raison pour laquelle, dans notre travail, nous étudierons les processus en jeu dans l'orientation dans l'enseignement supérieur en mettant en avant les spécificités des filières professionnalisantes (IUT) et des filières universitaires classiques. Le terme de filière laisse émerger celui de « sélection ». En effet, les sujets émettent des choix d'orientation qui vont les conduire à considérer un certain nombre de filières. Or, l'institution va valider ces choix de façon plus ou moins sévère. « La population scolaire étant répartie entre des filières d'inégale valeur quant aux bénéfices que l'on peut escompter tirer de leur fréquentation, les processus d'orientation peuvent être décrits comme des processus de sélection.

Ainsi, définir les processus d'orientation comme des processus de « sélection », donne une première voie explicative à ce qui est en jeu dans cette dynamique particulière. Lorsque les jeunes bacheliers souhaitent s'inscrire dans l'enseignement supérieur, ils sont confrontés à un processus de sélection lié au type de filière envisagé. A l'IUT par exemple, les étudiants sont sélectionnés sur dossier alors que ce n'est pas le cas des étudiants d'université. L'université est donc bien souvent pour eux un deuxième choix : « bien que fréquenter, la distinction entre l'orientation, avec ses connotations positives lorsqu'elle n'est pas imposée, qui évoque la liberté, et la sélection, généralement connotée négativement et qui évoque la contrainte, est toute relative.

De cette définition l'orientation-conseil trouve toute son importance dans une société en

perpétuels changements : Une aide à l'adaptation au milieu scolaire ; Une aide à l'information de la communauté éducative ; Une aide à l'autonomisation, de l'individuation et de l'individualisation des parcours scolaires et professionnels. D'autres études suggèrent qu'il vaut mieux multiplier les occasions de faire vivre des réussites aux étudiants en les incitant à se fixer des buts réalistes à court terme qui les mobilisent dans l'immédiat, plutôt que de viser des objectifs éloignés dans le temps (Stock et Cervone, 1990). Par exemple, dans le cadre d'un cours, il est préférable d'opter pour la réalisation de plusieurs petites évaluations, qui offrent la possibilité aux étudiants de vivre plusieurs succès et d'accroître peu à peu le sentiment d'efficacité personnelle, que d'opter pour un nombre réduit de celles-ci ne permettant pas de soutenir le développement de l'étudiant en cours d'apprentissage. Comme le dit si bien Bandura (2003) : « un petit succès qui persuade l'individu qu'il possède tout ce qu'il faut pour réussir lui permet de s'élever ensuite bien au-dessus de cette performance ». Lent et ses collaborateurs ont comparé le pouvoir prédictif de l'efficacité personnelle perçue avec celui de prédicteurs issus de deux autres importantes théories du parcours et du fonctionnement professionnels (théorie de Holland et théorie de Janis et Mann), auprès d'élèves s'orientant vers des carrières scientifiques ou d'ingénierie (Lent, Brown & Larkin, 1987). L'efficacité perçue a contribué de manière spécifique (indépendamment de l'aptitude et de la réussite scolaire antérieure) au niveau de réussite des élèves dans les cours de sciences, à leur constance vis-à-vis du choix d'études scientifiques et à l'éventail des choix qu'ils ont sérieusement pris en considération parmi divers domaines scientifiques et d'ingénierie.

Par contre, ni la correspondance entre la personne et son environnement (théorie de Holland), ni le fait de penser aux conséquences futures (théorie de Janis et Mann) n'ont prédit la réussite scolaire ou la persévérance professionnelle. Faire correspondre les qualités à l'environnement ne motive pas et ne soutient pas les individus confrontés à des difficultés s'ils doutent qu'ils possèdent ce qui est nécessaire pour réussir dans une carrière qui présente un certain intérêt à leurs yeux. Il ne faudrait cependant pas interpréter ce qui précède dans une perspective déterministe. Il est en effet possible de modifier la perception qu'un jeune a de son efficacité et lui permettre ainsi d'élargir ses aspirations professionnelles, comme le montre la recherche-action de Cannon (1988). De façon logique, l'impact positif du sentiment d'efficacité personnelle se poursuit au cours des études supérieures. Les étudiants qui ont un sentiment élevé de leur efficacité parviennent mieux à réguler leur apprentissage et réussissent mieux que ceux qui sont assaillis de doutes sur leurs capacités intellectuelles (Wood & Locke, 1987). Une méta-analyse d'études sur la réussite scolaire, menées auprès d'enfants et d'adultes montre que les croyances d'efficacité contribuent significativement à la performance scolaire

(Multon et al. 1991). Les croyances en l'efficacité personnelle ont un impact nettement plus important sur la performance scolaire que les résultats personnels, sociaux et professionnels supposés influencer la performance (Shell, Murphy & Bruning, 1989).

2.1.5. Le concept de l'orientation universitaire

L'orientation universitaire s'inscrit dans le contexte de l'orientation de l'enseignement supérieure. Elle se résume en trois phénomènes d'abord elle constitue un ensemble de procédures et de règles explicites et implicites, administrative et pédagogiques qui permettent la répartition des jeunes bacheliers dans les différentes voies, modes ou types de formation concourant à la filière choisit en fonction du type de baccalauréat obtenu. Elle représente ensuite les conduites des jeunes et leur famille respective dans le contexte organisationnel en matière de choix, de stratégies, de projet relatif à leur avenir en insistant sur leur développement personnel et professionnel. Enfin elle est assimilée à des dispositifs d'aide visant à emmener l'étudiant à s'autodéterminer et à maximiser leurs chances de réussite et d'insertion socioprofessionnelle.

Dans une revue récente, Betz (2008) a mis en évidence le fait que les publications les plus nombreuses parues au cours des dix dernières années dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle relèvent des trois courants théoriques suivants : la théorie de Holland, la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP) et les théories développementales / contextuelles / constructionnistes (représentées par des auteurs comme Super, Gottfredson et Savickas). Ce sont deux psychologues américaines, Betz et Hackett (1981), qui ont été les premières à conduire une recherche dans le domaine de l'orientation professionnelle en s'appuyant sur la théorie des sentiments d'efficacité personnelle de Bandura (1977). Betz et Hackett (2006) ont décrit leur cheminement comme suit :

En 1980, Betz avait commencé à s'engager dans un programme de recherche afin d'étudier les obstacles que les femmes rencontrent à l'égard des professions dans lesquelles les mathématiques et les sciences occupent une place majeure, et elle s'était focalisée sur la question de « l'anxiété mathématique » qui se rencontre plus fréquemment chez les femmes. Hackett avait fait des recherches sur les thérapies cognitives élaborées dans le cadre de la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1977) ; elle exerçait une activité en counseling professionnel (career counseling), et elle avait le projet d'appliquer ses connaissances théoriques à la question de l'orientation professionnelle des femmes. C'est en discutant toutes les deux de la théorie des sentiments d'efficacité personnelle de Bandura – qui représentait à l'époque un nouveau développement de la théorie de l'apprentissage social – que Betz et

Hackett ont réalisé que la théorie des sentiments d'efficacité personnelle pouvait fournir un cadre théorique pertinent pour analyser la question de la sous-représentation professionnelle des femmes dans les domaines scientifiques et techniques. En mettant l'accent sur le rôle clé des auto-évaluations des capacités (sentiments d'efficacité personnelle) et sur la malléabilité de ces auto-évaluations, la théorie des sentiments d'efficacité personnelle (SEP) permettait de comprendre et d'intégrer un ensemble de facteurs qui influencent les choix professionnels des femmes. Par la suite, les recherches se sont progressivement élargies, et Lent, Brown et Hackett (1994, 1996) ont élaboré une théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle. Les résultats des recherches conduites dans le cadre de la TSCOSP confortent les attentes théoriques sur la façon dont les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats agissent en relation avec les intérêts professionnels, le choix, le niveau de réussite et d'autres variables [...]. Si les interventions qui s'appuient sur les principes de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP) sont prometteuses, des recherches supplémentaires sont nécessaires pour mieux comprendre comment les variables de la TSCOSP opèrent avec les dimensions culturelles et ethniques, avec les catégories socioculturelles, l'orientation sexuelle, et le statut de handicap, pour influencer sur le développement des choix et des parcours professionnels des étudiants et des travailleurs. (Lent, 2005, p. 116). Si les publications américaines ont commencé au début des années 1980 et se sont fortement développées dès les années 1990, les publications en langue française sur la théorie des sentiments d'efficacité et sur la TSCOSP ont été peu nombreuses et plus récentes.

CHAPITRE 3 : LES THÉORIES EXPLICATIVES DE LA RECHERCHE

Bernard (1987 cité par Ghiglione et Richard, 1993), définit une théorie comme étant « une synthèse qui se propose d'expliquer un grand nombre de faits par le recours à un petit nombre de principe ». Cette synthèse, poursuit-il, « doit sans cesse être soumise à la vérification expérimentale ». Elle doit également tenir compte du caractère dynamique et complexe de l'individu.

3.1. LA THÉORIE DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE

La théorie du sentiment d'efficacité personnelle présente une grande ampleur, tant sur le plan théorique, que sur celui de ses applications pratiques. Selon Albert Bandura, les croyances d'efficacité personnelle constituent le facteur clé de l'action humaine. Si une personne estime ne pas pouvoir produire de résultats satisfaisants dans un domaine, elle n'essaiera pas de les provoquer. Les croyances des individus en leur efficacité influent sur pratiquement toutes leurs activités : comment ils pensent, se motivent, ressentent et se comportent. Le sentiment d'efficacité ne consiste pas seulement à savoir ce qu'il faut faire et à être motivé pour cela. Il s'agit plutôt d'une capacité productrice au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées efficacement pour servir de nombreux buts. Les gens échouent souvent à obtenir des performances optimales alors même qu'ils savent très bien ce qu'ils doivent faire et qu'ils possèdent les aptitudes requises. En d'autres termes, le sentiment d'efficacité personnelle d'un individu ne concerne pas le nombre d'aptitudes qu'il possède, mais ce qu'il croit pouvoir en faire dans des situations variées.

En matière de de formation, il semble impératif d'associer les individus au choix de leur formation. En effet si l'on en croit le psychologue américain Albert Bandura, le « sentiment d'efficacité personnelle » est un facteur essentiel à la performance intellectuelle. Ce sentiment est donc un des moteurs qui pousse à la confiance des étudiants dans leurs capacités d'influences, leurs motivations, leurs performances et leurs choix d'orientation sont généralement influencé par ce sentiment d'efficacité personnelle perçue. Selon Albert Bandura, l'efficacité personnelle puise à quatre sources :

La maîtrise personnelle : C'est la principale source : les succès construisent une solide croyance d'efficacité personnelle tandis que les échecs la minent. Cependant, pour ceux qui disposent d'un bon sentiment d'efficacité, les revers et difficultés peuvent être bénéfiques, car ils enseignent que le succès nécessite généralement un effort soutenu.

Les expériences de maîtrise ou de succès construisent une solide croyance d'efficacité personnelle. Elles sont reconnues comme étant la source la plus influente d'efficacité personnelle (Bandura, 2003). À l'inverse, les expériences d'échecs viennent miner cette croyance. Les succès résultant d'efforts soutenus construisent un sentiment d'efficacité personnelle résilient, tandis que les succès faciles et répétés développent des attentes de résultats rapides et sans effort. En contrepartie, les échecs répétés accompagnés d'efforts ont un effet très négatif sur le sentiment d'efficacité personnelle. Les expériences de maîtrise contribuent positivement au développement du sentiment d'efficacité personnelle seulement si la personne attribue sa réussite à ses aptitudes personnelles et non à des facteurs hors de son contrôle.

Par exemple, l'étudiant qui réussit brillamment son examen de fin de session verra augmenter son sentiment d'efficacité personnelle dans cette discipline uniquement s'il juge que ce succès résulte de ses efforts, de ses aptitudes ou des choix qu'il a faits. S'il considère que cette réussite est due à des causes qui sont hors de son contrôle (comme la chance), la réussite n'aura alors aucun effet sur son efficacité personnelle perçue. Il est donc important d'être à l'affût des commentaires et des interprétations des étudiants quant aux attributions causales de leurs succès ou de leurs échecs. Ainsi, lorsque certains étudiants affirment qu'ils ont peu de mérite, qu'ils ont été chanceux ou encore qu'ils ont eu beaucoup d'aide, il faut rapidement recentrer leurs propos en prenant soin de spécifier que les résultats découlent bien de leurs efforts et de leurs comportements. De plus, il est préférable pour les enseignants d'éviter de porter un jugement sur les tâches ou les évaluations données aux étudiants. Par exemple, une déclaration comme : « l'exercice que je vous demande de faire est très facile... » Suggère aux étudiants qu'ils ne devraient pas rencontrer de difficultés. Bien que l'intention soit bonne, ce type de commentaire nuit au développement du sentiment d'efficacité personnelle des étudiants. En fait, l'étudiant qui réussit bien la tâche sera porté à attribuer son succès au fait que l'exercice était facile (l'enseignant l'a dit lui-même), tandis que celui qui échoue portera un jugement encore plus sévère sur ses capacités à réussir (puisque'il s'agissait d'un exercice très facile...). Dans cette situation, l'enseignant pourrait simplement dire : « voici un exercice pour lequel vous êtes bien préparés, vous serez en mesure de réussir... ». Ainsi, l'attention des étudiants est dirigée vers leur préparation pour cette tâche (contrôle interne). Ceux qui réussiront seront portés à attribuer leur succès à leurs aptitudes et à leurs comportements, alors que ceux qui échoueront seront appelés à remettre en question leur préparation pour la tâche (manque d'étude, mauvaise utilisation des ressources, etc.). Cet exemple explique bien l'importance de la notion de contrôle dans la théorie d'auto efficacité de Bandura (2003). Rappelons-nous que plus les étudiants croient qu'ils sont en mesure d'améliorer leurs résultats, plus ils prendront les

décisions qui leur permettront d'y parvenir. Lorsqu'ils se mettent à douter de leurs capacités à obtenir les résultats escomptés, ils commencent alors à envisager d'autres parcours leur permettant d'éviter les situations d'échecs (changer de programme, abandonner leurs études, etc.).

Selon Bandura, les réussites en début de parcours aident à construire la croyance en ses propres capacités (Brewer, 2008). Lorsque les étudiants du collégial entreprennent un nouveau programme de formation, les succès rencontrés dès le début du processus d'apprentissage auront une influence notable sur leur croyance en leur capacité à apprendre et à réussir dans le programme en question. Plus les étudiants sont amenés à croire en l'utilité et en l'efficacité des apprentissages réalisés, plus fortes deviennent leurs croyances en leur potentiel en développement. Ces convictions influencent alors l'attention, l'effort et la persévérance des étudiants dans leurs études et les rendent plus aptes à recourir de manière optimale aux différentes ressources disponibles pour soutenir l'apprentissage. Ces facteurs de réussite doivent donc être considérés dans le cadre de l'élaboration locale des programmes d'études. D'autres études suggèrent qu'il vaut mieux multiplier les occasions de faire vivre des réussites aux étudiants en les incitant à se fixer des buts réalistes à court terme qui les mobilisent dans l'immédiat, plutôt que de viser des objectifs éloignés dans le temps (Stock et Cervone, 1990). Par exemple, dans le cadre d'un cours, il est préférable d'opter pour la réalisation de plusieurs petites évaluations, qui offrent la possibilité aux étudiants de vivre plusieurs succès et d'accroître peu à peu le sentiment d'efficacité personnelle, que d'opter pour un nombre réduit de celles-ci ne permettant pas de soutenir le développement de l'étudiant en cours d'apprentissage. Comme le dit si bien Bandura (2003) : « un petit succès qui persuade l'individu qu'il possède tout ce qu'il faut pour réussir lui permet de s'élever ensuite bien au-dessus de cette performance ».

L'apprentissage social (ou modelage, ou apprentissage vicariant) : L'apprentissage vicariant ou le modelage social¹ est un apprentissage socio-constructif par observation. Les individus construisent leurs croyances d'efficacité personnelle en se basant sur leurs propres expériences, mais aussi en observant celles des autres et en les comparant (Bandura, 2003 ; Lecompte, 2004). Être témoin de la réussite de ses pairs étudiants, observer leurs actions et leur processus de décision peut augmenter la croyance en son propre potentiel. Le fait de surpasser ses pairs dans une situation donnée augmente les croyances d'efficacité, alors qu'au contraire, le fait d'être supplanté les abaisse (Weinberg, Gould et Jackson, 1979). En milieu universitaire, plus les enseignants multiplient les occasions d'échange et de partage d'expériences entre étudiants, plus ceux-ci peuvent bénéficier des bienfaits liés au modelage. Parfois, les étudiants

sont mieux placés que les enseignants pour faire la démonstration à leurs pairs de la démarche à suivre pour réaliser une tâche donnée. Dans cette optique, le tutorat par les pairs, les partages d'expériences en classe, les activités de résolution de problèmes en équipe et les groupes de soutien (centre d'aide ou de récupération) s'avèrent des sources intéressantes d'apprentissage vicariant

Pour évaluer ses capacités, l'individu tire aussi des conclusions de l'observation des actions réalisées par d'autres personnes. Ce sont les sujets dont les caractéristiques (âge, sexe, etc.) sont les plus proches des siennes qui sont les plus susceptibles d'être source d'information. Par exemple, des enfants tirent un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé s'ils observent d'autres enfants talentueux que s'ils voient des adultes manifester les mêmes aptitudes cognitives.

La persuasion par autrui : La troisième source d'efficacité personnelle est la persuasion sociale ou verbale. Des études effectuées dans le domaine ont permis de démontrer que les personnes que l'on persuade verbalement qu'ils possèdent les ressources nécessaires à la réalisation de certaines activités fournissent plus d'efforts et persévèrent davantage que ceux qui doutent de leurs capacités (Bandura, 2003 ; Poulou, 2007). Lorsque l'on fait face à des difficultés, la présence de personnes importantes qui croient en nos capacités permet de maintenir le sentiment d'efficacité personnelle. Cependant, cela est surtout vrai lorsque l'on possède initialement de bonnes raisons de croire en ses propres capacités. Auprès des étudiants qui possèdent peu d'expérience dans un champ d'activités donné, la persuasion verbale joue alors un rôle crucial. L'enseignant qui réussit à persuader ses étudiants qu'ils ont tout ce qu'il faut pour réussir amènera ces derniers à déployer plus d'efforts et augmentera ainsi leurs chances de réussite. En contrepartie, l'enseignant doit éviter de placer ses étudiants dans des situations où ils risquent, prématurément, d'échouer (Brewer, 2008, p. 11). Il est plus facile à quelqu'un de maintenir un sentiment d'efficacité, particulièrement quand il est confronté à des difficultés, si d'autres individus significatifs lui expriment leur confiance dans ses capacités. Cependant, cet effet se manifeste surtout si la personne a déjà de bonnes raisons de croire qu'elle est performante. Dans ce cas, les commentaires positifs de son entourage peuvent l'aider à fournir les efforts nécessaires pour réussir. Par contre, susciter des croyances irréalistes de capacités personnelles peut conduire à l'échec, ce qui discréditera le flatteur et sapera les croyances de la personne en ses capacités. Des études effectuées dans le domaine ont permis de démontrer que les personnes que l'on persuade verbalement qu'ils possèdent les ressources nécessaires à la réalisation de certaines activités fournissent plus d'efforts et persévèrent davantage que ceux qui doutent de leurs capacités (Bandura, 2003 ; Poulou, 2007). Lorsque

l'on fait face à des difficultés, la présence de personnes importantes qui croient en nos capacités permet de maintenir le sentiment d'efficacité personnelle. Cependant, cela est surtout vrai lorsque l'on possède initialement de bonnes raisons de croire en ses propres capacités. Après des étudiants qui possèdent peu d'expérience dans un champ d'activités donné, la persuasion verbale joue alors un rôle crucial. L'enseignant qui réussit à persuader ses étudiants qu'ils ont tout ce qu'il faut pour réussir amènera ces derniers à déployer plus d'efforts et augmentera ainsi leurs chances de réussite. En contrepartie, l'enseignant doit éviter de placer ses étudiants dans des situations où ils risquent, prématurément, d'échouer (Brewer, 2008).

L'état physiologique et émotionnel : au cours du processus d'autoévaluation de ses capacités, une personne se base en partie sur l'information transmise par son état physiologique et émotionnel. Par exemple, des tremblements, des palpitations cardiaques ou un sentiment de panique au cours d'une activité jugée stressante peuvent être interprétés comme des signes de vulnérabilité et d'incompétence chez l'individu (Bandura, 2003). De la même manière, un niveau de stress important associé au sentiment de perte de contrôle favorise le développement de faibles croyances d'efficacité personnelle (Tschannen-Moran et Hoy, 2007). À l'inverse, le fait d'éprouver du plaisir au cours d'une activité donnée permet le développement d'un sentiment d'efficacité personnelle élevé tout en augmentant la motivation à répéter la même expérience. La dimension socioaffective des expériences vécues au cours des études collégiales prend ici tout son sens. L'enseignant doit accorder une place importante à l'établissement d'un climat d'apprentissage positif où tous les étudiants se sentent respectés et accueillis. Les sources inutiles de stress doivent être contrôlées de manière à faire vivre des expériences physiologiques et émotionnelles positives aux étudiants. Il faut garder en tête que plus les étudiants se sentiront bien lors des cours, plus ils souhaiteront y assister et plus ils seront disposés à apprendre. En évaluant ses capacités, une personne se base en partie sur l'information transmise par son état physiologique et émotionnel. Les indices que fournit le corps sont particulièrement pertinents dans la santé, les activités physiques et la gestion du stress. Les techniques qui permettent de réguler les réactions émotionnelles élèvent les croyances en l'efficacité de gestion du stress, et provoquent les améliorations correspondantes de performance.

Un bon niveau d'auto-efficacité va produire trois types d'effets : le premier type d'effet est le choix des conduites à tenir. Un faible niveau d'auto-efficacité peut provoquer un évitement des situations qui révéleraient une incompétence supposée. À l'inverse, une auto-efficacité de bon niveau conduit l'individu à se fixer des buts plus ambitieux et lui permet de s'orienter vers des buts plus exigeants mais qui paraissent à portée. Que l'on pense à l'impact de cette donnée en termes non seulement de gestion de son propre itinéraire de formation et de

qualification, mais plus largement dans l'ensemble de la conduite de sa carrière... Les personnes tendront à se fixer des objectifs plus élevés, toutes choses égales par ailleurs ; le deuxième effet porte sur la persistance des comportements. L'auto-efficacité détermine les efforts que les apprenants accompliront et combien de temps ils persisteront devant des obstacles ou des expériences aversives. Le troisième effet porte sur la plus grande résilience des personnes face aux imprévus et difficultés. Une auto-efficacité élevée conduit non seulement à déterminer des buts élevés mais elle favorise également l'autorégulation des comportements : nous persistons plus et sommes davantage capables de construire des compétences et des stratégies cognitives.

L'auto-efficacité est corrélée à l'autorégulation des apprentissages notamment en situation d'évaluation et à l'usage de la métacognition. Les apprenants qui obtiennent les meilleurs résultats sont ceux qui se fixent plus d'objectifs, ou des objectifs plus ambitieux, utilisent plus de stratégies pour étudier. Ils pilotent attentivement la progression de leurs apprentissages et optimisent leurs efforts en vue d'atteindre les résultats souhaités. L'efficacité personnelle se distingue de l'efficacité sans qualificatif, qui est la capacité à « atteindre réellement » un objectif de cette croyance, l'autosuggestion peut permettre un dépassement de soi, de son état et constitue alors un formidable moteur qui peut être source dans certains cas d'efficacité, de développement personnel le sentiment d'efficacité concerne les évaluations par l'individu de ses « aptitudes » personnelles, tandis que l'estime de soi concerne les évaluations de sa « valeur » personnelle. Or, ces deux éléments ne sont pas systématiquement liés. Quelqu'un qui estime mal chanter mais qui n'accorde pas d'importance à cette activité n'en tire pas de conclusion négative sur sa valeur personnelle. Le sentiment d'efficacité diffère également d'un autre concept très utilisé en psychologie : le locus de contrôle. Le sentiment d'efficacité concerne la croyance de pouvoir produire certaines actions tandis que l'on parle de locus of control - interne ou externe - pour désigner la tendance qu'ont les individus à attribuer à eux-mêmes ou à leur environnement la cause des événements de leur vie. Dans nos sociétés, l'internalité est mieux vue, ce qui expliquerait pourquoi les internes ont une meilleure estime d'eux-mêmes. » (Jacques Lecompte). Les centaines de recherches menées sur l'efficacité personnelle depuis plus d'un quart de siècle ont ainsi démontré le rôle majeur qu'elle est susceptible de jouer dans de multiples activités humaines. Il pourrait être question d'un « méta processus » psychologique puisqu'il est capable d'influer sur des processus aussi divers que la motivation, la gestion du stress, les apprentissages cognitifs.

Précisons enfin que Bandura n'adhère pas à une conception strictement individualiste de l'efficacité personnelle. D'une part, il accorde de l'importance à l'efficacité collective. D'autre part, il considère que le comportement et les états émotionnels de l'être humain sont

mieux prédits par l'influence combinée des croyances d'efficacité et par les performances attendues au sein de sociétés données. Il y a donc interaction entre les croyances d'efficacité et la réceptivité de l'environnement. Comme la montre la figure ci-dessous, les différents modes de croyances d'efficacité et d'attentes de résultat (ces dernières étant liées à la réceptivité de l'environnement) ont des effets psychosociaux et émotionnels différents.

Tableau 1: niveau du sep et attentes des résultats

	Faibles attentes de résultat	Fortes attentes de résultat
Sentiment élevé d'efficacité personnelle	Revendication Reproches Activisme social Changement de milieu	Engagement productif Aspirations Satisfaction personnelle
Faible sentiment d'efficacité personnelle	Résignation Apathie	Autodévalorisation Découragement

En présence d'un environnement faiblement réactif, les individus convaincus de leur efficacité intensifieront leurs efforts et, si nécessaire, s'efforceront de modifier des pratiques sociales injustes, tandis que ceux qui ressentent une faible efficacité renonceront rapidement si leurs efforts sont infructueux. Le cas le plus favorable est évidemment celui où des personnes convaincues de leur efficacité évoluent dans un milieu susceptible de répondre à leurs attentes. Elles s'investissent alors dans l'action, et sont motivées par de fortes aspirations et tirent des satisfactions des résultats obtenus.

Les applications du sentiment d'efficacité personnelle

Les applications possibles dans trois domaines : la réussite scolaire, le travail professionnel, la psychothérapie.

a- Le sentiment d'efficacité et la réussite scolaire

À l'école, l'efficacité perçue influe sur le développement des compétences cognitives par trois principaux moyens :

- Les croyances des élèves en leur efficacité à maîtriser différentes matières scolaires ;
- Les croyances des enseignants en leur efficacité personnelle à motiver et à favoriser l'apprentissage chez leurs élèves ;
- Le sentiment collectif d'efficacité du corps enseignant selon lequel leur école peut progresser significativement. Collins (1982) a mis en évidence que des enfants ayant le

même niveau de compétence cognitive obtiennent des performances intellectuelles différentes selon l'intensité de leur efficacité perçue. Il a sélectionné des enfants qui estimaient avoir une efficacité basse ou élevée pour trois niveaux d'aptitude mathématique et leur a ensuite demandé de résoudre des problèmes difficiles de mathématiques. Quel que soit le niveau d'aptitude pris en compte, ce sont les enfants ayant la plus forte croyance en leur efficacité qui ont résolu le plus de problèmes, choisi d'approfondir ceux où ils avaient échoué et abandonné plus rapidement des stratégies erronées. De plus, les croyances d'efficacité ont prédit l'intérêt et les attitudes positives envers les mathématiques, tandis que l'aptitude réelle en mathématiques ne l'a pas fait. Ainsi, l'efficacité personnelle perçue constitue un meilleur prédicteur de la performance intellectuelle que les compétences seules. Plusieurs facteurs peuvent rendre compte de la supériorité prédictive de la croyance d'efficacité sur les compétences acquises. Les enfants varient dans leur manière d'interpréter, de stocker et de se souvenir de leurs succès et échecs. Par conséquent, ils diffèrent aussi à propos de la quantité d'efficacité personnelle qu'ils retirent de résultats similaires.

On peut faciliter le développement de l'efficacité cognitive personnelle en fixant des objectifs à l'élève. La meilleure façon de maintenir la motivation personnelle est de combiner un objectif à long terme, qui fixe l'orientation du projet, avec une série de sous-objectifs accessibles, destinés à guider et maintenir les efforts de la personne le long du parcours, tout en lui fournissant des récompenses immédiates. Ces objectifs proximaux sont aussi un moyen efficace de réduire le risque de découragement dû à un objectif élevé et d'accroître le sentiment d'efficacité personnelle. En effet, atteindre des sous objectifs fournit des indicateurs croissants de maîtrise qui permettent d'acquérir un sentiment progressif d'efficacité personnelle. Des enfants ont suivi un apprentissage autodirigé comportant, soit des sous objectifs proximaux consistant à maîtriser diverses compétences mathématiques, soit un objectif lointain consistant à maîtriser toutes les compétences, soit encore aucun objectif (Bandura & Schunk, 1981). Ceux motivés par des sous-objectifs ont rapidement progressé, sont parvenus à une maîtrise substantielle des opérations mathématiques, et tous ont développé un fort sentiment d'efficacité mathématique. Par contre, les enfants auxquels on avait fourni un objectif lointain ou aucun objectif ont continué à douter de leurs aptitudes et ont bien moins réussi. Les objectifs lointains fixent des orientations, mais ne favorisent pas l'efficacité perçue ni l'intérêt intrinsèque. La nécessité de se focaliser sur les progrès plutôt que sur des résultats lointains est particulièrement importante pour les individus convaincus de leur inefficacité personnelle et qui ont donc besoin

de la démonstration répétée qu'ils ont ce qui est nécessaire pour réussir. Selon la théorie sociocognitive de Bandura, la croissance de l'intérêt intrinsèque est stimulée par des réactions émotionnelles et d'efficacité personnelle. Les gens manifestent un intérêt durable pour des activités où ils se sentent efficaces et qui leur procurent de l'autosatisfaction. Or, la plupart des activités scolaires présentent des défis toujours croissants. Ainsi, dans la scolarité, plus les croyances d'efficacité des élèves sont fortes, plus les défis scolaires qu'ils se fixent sont importants et plus leur intérêt intrinsèque pour les matières scolaires est grand.

b- Le sentiment d'efficacité dans les organisations

De nombreuses recherches montrent que l'efficacité scolaire perçue joue un rôle important dans le choix et la progression de la carrière. L'efficacité personnelle perçue rend compte des variations de ces différents aspects intellectuels du parcours professionnel quand la réussite scolaire antérieure, l'aptitude intellectuelle et les intérêts professionnels sont contrôlés (Lent, Brown & Larkin, 1987). Cependant, quand les différences de croyances d'efficacité sont contrôlées, l'aptitude ne rend plus compte de la planification et de la sélection du parcours, et du niveau scolaire atteint, ce qui suggère que les croyances des élèves en leur efficacité intellectuelle constituent un médiateur essentiel entre l'aptitude et les parcours et résultats pédagogiques (Lent et al, 1993).

Avant même l'entrée dans la vie professionnelle, le sentiment d'efficacité contribue 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). Cette contribution indépendante est vérifiée dans des tests empiriques qui contrôlent les effets de l'aptitude, de la préparation et de la réussite scolaire antérieure et du niveau d'intérêt. Les individus éliminent rapidement des catégories entières de professions en se basant sur leur sentiment d'efficacité, quels que soient les bénéfices qu'ils pourraient en retirer. Ainsi, ce ne sont pas l'expérience ou les compétences en elles-mêmes, mais les croyances d'efficacité personnelle formées à partir de ces expériences qui façonnent les performances scolaires et les choix professionnels.

c- Le sentiment d'efficacité personnelle en psychothérapie

Selon Bandura, les plus grands bénéfices que les psychothérapies puissent procurer ne sont pas des remèdes spécifiques à des problèmes particuliers, mais les outils sociocognitifs nécessaires pour gérer efficacement toutes les situations possibles. Ces outils doivent être à

large spectre, ce qui a pour conséquence, selon lui, que ni la verbalisation isolée de l'action (par exemple au cours d'une psychanalyse), ni l'action isolée de la pensée (thérapie comportementale) ne donnent de bons résultats dans la thérapie des troubles psychiques. Puisque la thérapie permet aux gens d'influer sur les événements de leur vie, elle initie un processus de changement autorégulateur. Le thérapeute facilite celui-ci en permettant au patient d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires, ainsi que la croyance en son aptitude à exercer un certain contrôle sur son existence. Un fonctionnement efficace nécessite d'acquérir des moyens pour contrôler les modes de pensée auto-affaiblissant, le stress émotionnel et les comportements qui affectent les relations intra- et interpersonnelles. Nous pouvons avoir les thérapies des phobies, de la dépression et de la toxicomanie.

3.2. LA THÉORIE SOCIALE COGNITIVE DE L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

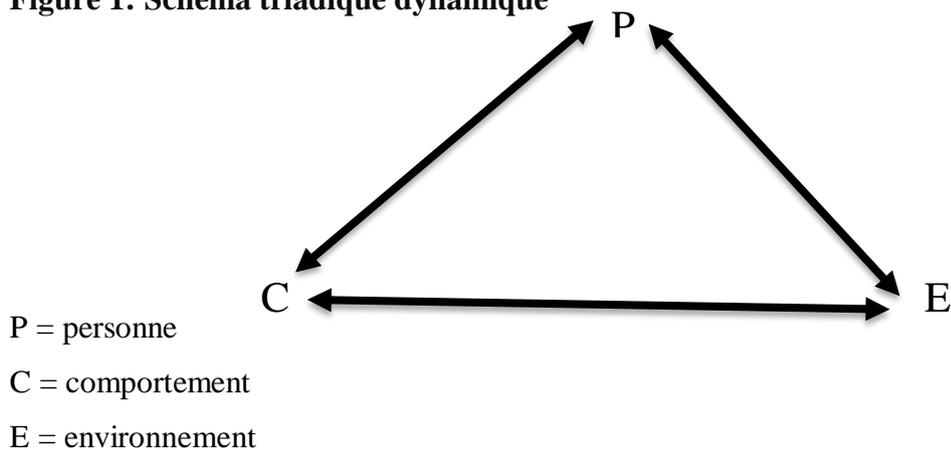
La théorie sociocognitive de l'orientation (TSCOP) repose principalement sur la théorie sociale cognitive générale d'Albert Bandura complexes d'influence mutuelle qui s'exerce entre les personnes, leur comportement et leurs environnements. En effet, Bandura (1986), précise qu'il ne suffit pas de considérer le comportement comme une fonction des effets réciproques des facteurs personnels et environnementaux, mais que dans cette interaction doit être comprise le comportement également. Les personnes sont définies par des caractéristiques physiques, des capacités cognitives et un répertoire de cognitions. Bandura (1986) donne ainsi une place importante aux facteurs cognitifs dans le processus d'action, sans pour autant minimiser l'influence de l'environnement sur les comportements. Ces cognitions peuvent influencer à la fois le comportement et la perception de l'environnement.

a- La théorie sociale cognitive

Les travaux de Bandura connaissent un succès marqué depuis de nombreuses années. Ils ont d'abord été célèbres dans le domaine de l'apprentissage social (Bandura, 1980), ils le sont aujourd'hui avec le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) (Bandura, 1986, 1997). Mais ces concepts phares valent surtout par leur intégration dans un ensemble théorique éprouvé : la théorie sociale cognitive (TSC) qui inspire des recherches et des applications dans des secteurs aussi variés que la psychologie clinique et pathologique, l'éducation, la santé, le travail ou le sport. Nous-mêmes avons trouvé, dans cette TSC, des fondements solides pour illuminer nos réflexions sur la production des biais perceptif dans le choix d la filière et du sentiment d'efficacité personnelle des étudiants dans l'orientation universitaire au Cameroun. La TSC

provient de la psychologie et tire ses racines du behaviorisme et de la psychologie sociale. Le behaviorisme fut l'objet d'un débat important sur la possible existence de processus médiateurs entre le stimulus et la réponse ; en effet, les opinions étaient divisées à savoir si le comportement n'était que la conséquence de renforcements et de punitions ou s'il pouvait antérieurement avoir été initié par un feed-back. Certains psychologues avaient déjà proposé la notion de médiateur : nous pouvons penser à William James avec sa notion d'habitude, Freud avec sa notion de pulsion, Tolman, avec celle de la cognition. En 1930, Tolman défendit l'idée qu'une autre variable intervenait comme médiateur entre le stimulus et la réponse ; il introduisit alors le concept d'attente. Avec l'introduction de la cognition, les trois variables du comportement se trouvaient réunies pour l'élaboration de la théorie de l'apprentissage social (TAS) qui allait donner naissance à la théorie sociale cognitive. La TSC définit le comportement comme une « triade dynamique » dans une interaction réciproque de facteurs personnels, de comportement et d'environnement.

Figure 1: Schéma triadique dynamique



Appliquée à l'orientation, la TSC dépeint le choix comme une activité centrée sur les buts. Elle est supposée débuter par l'implication et l'identification dans un objectif que l'étudiant se fixe. Celui-ci à son tour active des comportements de régulations de son action dans son milieu de vie. Bien que l'individu devienne un acteur de son fonctionnement cela n'implique pas qu'il soit complètement autonome par rapport à son environnement. En effet, ce qui est proposé par la TSC est un modèle causal impliquant un déterminisme réciproque triadique : les facteurs personnels (P), comportementaux (C) et environnementaux (E) opèrent comme déterminants et chaque composante du modèle a une influence réciproque. Le cadre sociocognitif analyse par exemple la manière dont la personne (P), à partir de l'interprétation des résultats de son comportement, informe et altère l'environnement (E) et ses propres aspects personnels (cognitif, affectifs, et biologiques) lesquels à leur tour informent et altèrent le

comportement (C) de la personne. Cependant les personnes sont d'après la TSC caractérisées par cinq capacités fondamentales la symbolisation, l'imitation, la prévoyance, l'autorégulation et l'autoanalyse qui leur permettent d'opérer des choix et de déterminer cognitivement leur comportement. Grâce à ces différentes capacités elles développent en général une perception de leurs propres habiletés et caractéristiques qui par la suite guideront leur comportement et détermineront ce qu'ils tenteront d'accomplir, ainsi que la qualité d'efforts qu'ils déploieront en vue de la performance requise.

Ici, ce sont les processus cognitifs qui sont les premiers médiateurs du comportement ; ainsi les conséquences de la réponse seront utilisées pour façonner le traitement des futurs comportements et ceci avant même que le comportement ne soit engagé. De plus la TSC stipule que la majorité des comportements sont appris par imitation (apprentissage vicariant). Pour la TSC, l'important apport de la cognition implique que la pensée est une force active qui construit la réalité de chacun d'entre nous, sélectionnant l'information, et choisissant des comportements sur la base des attentes et des valeurs. Par le biais du feed-back et de la réciprocité, la réalité d'un individu se forme grâce à l'interaction de l'environnement et de la cognition. Cependant, le traitement de l'information (attention, mémoire, capacité d'utiliser des symboles, et habiletés de résolution de problèmes) change avec le temps, selon le niveau d'expériences et de maturation. Ainsi, la compréhension des processus impliqués dans la construction de la réalité de chacun d'entre nous permet la description du comportement, sa prédiction et la capacité de le changer. La théorie sociale cognitive est basée sur la notion d'interaction. Bandura (1986) précise qu'il ne suffit pas de considérer le comportement comme étant fonction des effets réciproques des facteurs personnels et environnementaux les uns sur les autres mais que l'interaction doit être comprise comme un déterminisme réciproque des facteurs personnels, environnementaux et des comportements. Ainsi, dans cette conception, l'influence de l'environnement sur les comportements reste essentielle ; mais à l'inverse de ce qu'on trouve dans les théories behavioristes de l'apprentissage (conditionnement classique et opérant) une place importante est accordée aux facteurs cognitifs, ceux-ci pouvant influencé à la fois sur le comportement et sur la perception de l'environnement. Cette perception est en effet plus déterminante que les conditions réelles dans lesquelles se trouve l'individu. Pour Bandura (1980), les humains ne répondent pas seulement à des stimuli, ils les interprètent. Bandura cite plusieurs exemples montrant que l'effet de la situation sur le comportement (renforcement) ne devient vraiment significatif que lorsque le sujet prend conscience de ce renforcement. Mais ce modèle de causalité triadique et réciproque n'implique ni que chacun des trois facteurs

intervienne avec la même force dans une situation donnée ni que les trois facteurs soient concernés en même temps.

b - La théorie sociale cognitive de l'orientation

La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCO) a suscité au États-Unis un grand nombre de travaux, d'articles et des interventions pratiques au cours des trente dernières années. Dans une revue récente, Betz (2008) a mis en évidence le fait que les publications les plus nombreuses parues au cours des dix dernières années dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle relèvent des trois courants théoriques suivants : la théorie de Holland, la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP) et les théories développementales / contextuelles / constructionnistes (représentées par des auteurs comme Super, Gottfredson et Savickas). Ce sont deux psychologues américaines, Betz et Hackett (1981), qui ont été les premières à conduire une recherche dans le domaine de l'orientation professionnelle en s'appuyant sur la théorie des sentiments d'efficacité personnelle de Bandura (1977). Betz et Hackett (2006) ont décrit leur cheminement comme suit.

En 1980, Betz avait commencé à s'engager dans un programme de recherche afin d'étudier les obstacles que les femmes rencontrent à l'égard des professions dans lesquelles les mathématiques et les sciences occupent une place majeure, et elle s'était focalisée sur la question de « l'anxiété mathématique » qui se rencontre plus fréquemment chez les femmes. Hackett avait fait des recherches sur les thérapies cognitives élaborées dans le cadre de la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1977) ; elle exerçait une activité en counseling professionnel (career counseling), et elle avait le projet d'appliquer ses connaissances théoriques à la question de l'orientation professionnelle des femmes. C'est en discutant toutes les deux de la théorie des sentiments d'efficacité personnelle de Bandura – qui représentait à l'époque un nouveau développement de la théorie de l'apprentissage sociale que Betz et Hackett ont réalisé que la théorie des sentiments d'efficacité personnelle pouvait fournir un cadre théorique pertinent pour analyser la question de la sous-représentation professionnelle des femmes dans les domaines scientifiques et techniques. En mettant l'accent sur le rôle clé des auto-évaluations des capacités (sentiments d'efficacité personnelle) et sur la malléabilité de ces auto-évaluations, la théorie des sentiments d'efficacité personnelle (SEP) permettait de comprendre et d'intégrer un ensemble de facteurs qui influencent les choix professionnels des femmes.

Par la suite, les recherches se sont progressivement élargies, et Lent, Brown et Hackett

(1994, 1996) ont élaboré une théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle. Les résultats des recherches conduites dans le cadre de la TSCO confortent les attentes théoriques sur la façon dont les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats agissent en relation avec les intérêts professionnels, le choix, le niveau de réussite et d'autres variables [...]. Si les interventions qui s'appuient sur les principes de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP) sont prometteuses, des recherches supplémentaires sont nécessaires pour mieux comprendre comment les variables de la TSCOSP opèrent avec les dimensions culturelles et ethniques, avec les catégories socioculturelles, l'orientation sexuelle, et le statut de handicap, pour influencer sur le développement des choix et des parcours professionnels des étudiants et des travailleurs. (Lent, 2005, p. 116) 4 Si les publications américaines ont commencé au début des années 1980 et se sont fortement développées dès les années 1990, les publications en langue française sur la théorie des sentiments d'efficacité et sur la TSCOSP ont été peu nombreuses et plus récentes.

Les théories sociocognitives du développement de carrière apportent un éclairage nouveau dans le processus décisionnel d'un choix de carrière. En effet, ce sont souvent les cognitions en interactions avec des facteurs internes ou externes qui déterminent les motivations et envies d'un individu à faire un choix professionnel. C'est parmi ces théories que figure la théorie sociocognitive de l'orientation (TSCOSP) développée par Lent, Brown et Hachette (1994). La TSCOSP est une théorie incontournable pour la compréhension du rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans le processus de développement de carrière.

Elaboré par Brown, Lent et Hackett en 1994 cette théorie postule qu'il existe une relation complexe entre « buts », « sentiment de compétence » et « attentes des résultats ». Ainsi le sentiment de compétence et les attentes de résultats exercent une influence sur les choix des buts et sur les efforts effectués pour les atteindre. Réciproquement, la détermination de tel ou de tel but personnel peut produire certains sentiments de compétence et certaines attentes de résultats. Par exemple : un élève peut avoir le sentiment d'être compétent en français. Il peut avoir des attentes positives au métier de journaliste (c'est un métier prestigieux, je rêve passe à la télévision, être connu par tous). Il peut se donner comme but de devenir journaliste.

c- Les concepts fondamentaux de ladite théorie

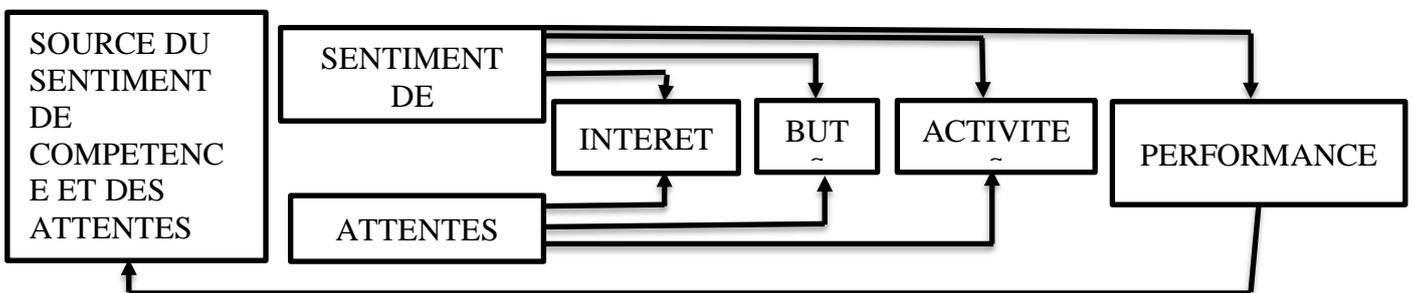
Les sentiments de compétence constituent avec les concepts « d'attentes de résultats » et de « buts personnel » les trois pierres angulaires de cette théorie.

Les attentes de résultats sont des croyances personnelles relatives aux résultats ou aux conséquences de certaines conduites. Alors que les sentiments de compétence portent sur la

capacité à effectuer une tâche. Les attentes de résultats constituent des représentations du résultat espéré de cette activité. Il peut s'agir d'un renforcement extrinsèque (par exemple si je réussis mes études de journalisme je gagnerai bien ma vie) ; des conséquences touchantes au soi (je serai fier d'exercer un tel métier) ; ou liées à l'exercice même de l'activité (donner des reportages me passionne). Les attentes de résultats sont des constituants majeurs de la motivation. Ces attentes se forment à l'occasion des mêmes expériences que le sentiment d'efficacité personnelle : (1) des évaluations favorables dans le passé pour des activités analogues, (2) l'observation d'évaluations favorables reçues par d'autres personnes estimées semblables ; (3) la valorisation de tels résultats par d'autres et (4) certains états physiologiques ou affectifs (se sentir « bien dans ma peau » dans l'exercice d'une telle tâche).

Le but désigne la détermination à s'engager dans une activité particulière où atteindre un certain résultat futur. En établissant des buts personnels, les individus orientent leur vie et organisent subséquemment leurs conduites, sans que celle-ci aient besoin de renforcements externes. Les buts constituent donc un des éléments essentiels pour comprendre la conduite d'un individu conçu comme un acteur sujet de son existence.

Figure 2 : Modèle de formation des intérêts selon Lent et al. (1994)



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. Dans cet article, je présenterai trois modèles originaux de la TSCOSP et je mettrai l'accent sur quelques-unes des manières de les appliquer à des interventions pratiques d'éducation ou de soutien à l'orientation, ce qui inclut les efforts visant à optimiser les choix professionnels, à soutenir la prise de décision professionnelle et sa réalisation et à promouvoir la réussite et la satisfaction professionnelle. La recherche conduite dans le cadre de la TSCOSP sera également brièvement discutée. On trouvera des présentations plus approfondies de la théorie, de ses fondements en matière de recherche, de ses implications sur le plan pratique et de ses applications à des populations variées dans d'autres articles (Brown & Lent, 1996 ; Fabian, 2000 ; Hackett & Byars, 1996 ; Lent, 2005 ; Lent, Brown & Hackett, 1994, 2000 ; Morrow, Gore & Campbell, 1996 ; Swanson & Gore, 2000).

Éléments de base et modèles de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle

Variables personnelles centrales

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 personnelle⁴ concernent « les jugements que les personnes portent sur leurs propres capacités d'organisation et de réalisation des activités qui permettent d'atteindre des types de résultats déterminés » (Bandura, 1986, p. 391). Ces croyances d'efficacité, qui comptent parmi les déterminants les plus importants de la pensée et de l'action dans la théorie de Bandura (1986), ont été l'objet d'une attention particulière de la part des chercheurs qui travaillent dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle (Rottinghaus, Larson & Borgen, 2003). Selon la conception sociale cognitive, l'auto-efficacité ne constitue pas un trait unitaire ou global, comme l'estime de soi (par exemple les sentiments généraux de valeur de soi). L'auto-efficacité est plutôt considérée comme un ensemble dynamique de croyances relatives à soi, liées à des domaines particuliers de réalisations et d'activités. Un individu pourrait, par exemple, avoir des

croyances d'efficacité personnelle élevées en ce qui concerne ses capacités artistiques, mais se sentir beaucoup moins compétent dans des tâches sociales ou mécaniques. Ces croyances relatives aux capacités personnelles, qui sont susceptibles de changer au cours du temps et qui sont sensibles aux conditions environnementales, peuvent être acquises et modifiées par quatre types principaux d'expérience d'apprentissage : les expériences individuelles de maîtrise, l'apprentissage par observation (ou modelage), la persuasion sociale et les états physiologiques et affectifs (Bandura, 1997).

En général, ce sont les expériences individuelles de maîtrise qui ont la potentialité d'exercer l'influence la plus grande sur les sentiments d'efficacité personnelle. Les expériences notables de succès dans un domaine particulier (les mathématiques par exemple) tendent à accroître les sentiments d'efficacité dans ce domaine, tandis que les échecs notables ou répétés tendent à faire baisser les sentiments d'efficacité personnelle relatifs à ce domaine. 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 personnes développent 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 – comme les perceptions relatives aux résultats qu'ils ont déjà obtenus antérieurement au cours d'activités du même type (par exemple au cours de leur scolarité ou d'un travail à temps partiel) – et à partir de l'information qu'ils ont acquise auprès d'autres personnes sur différents domaines professionnels. 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

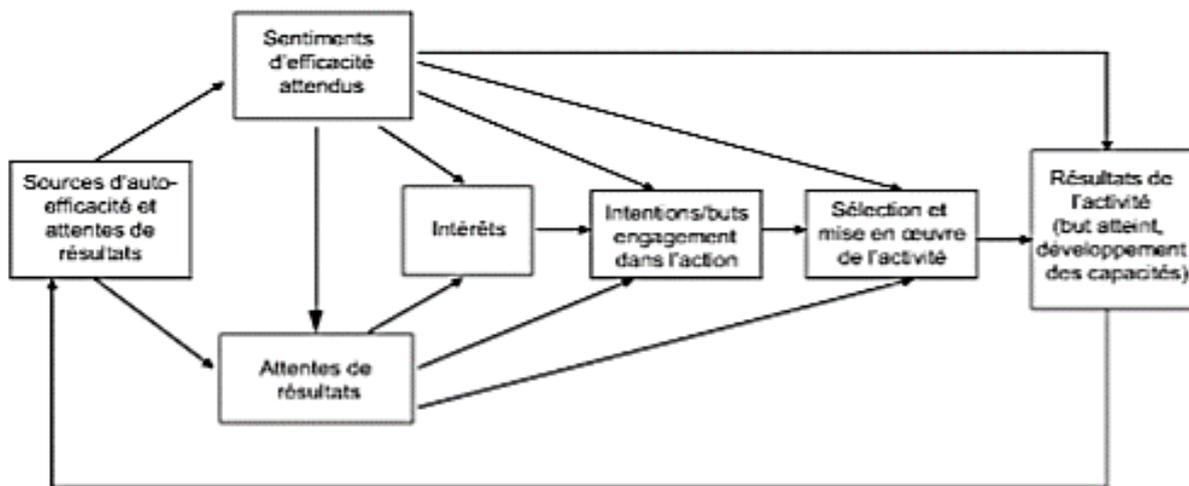
réalisation de leur projet d'études ou de leur projet professionnel. En se fixant des buts, les personnes se donnent les moyens d'organiser, de diriger et de soutenir leur propre comportement, et cela même sur de longues périodes et en l'absence de renforcements externes. Les modèles des intérêts, du choix et du niveau de réussite dans le cadre de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle

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 considérés 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 modeler la progression dans les domaines universitaires et professionnels. Modèle des intérêts. Les environnements sociaux de la personne – comme la famille, l'école, les lieux récréatifs et les groupes de pairs – exposent les enfants et les adolescents à un ensemble de domaines d'activités comme les sports, les mathématiques et la rédaction.

Les parents, les enseignants, les pairs, et les « autres significatifs » encouragent les jeunes gens à s'engager, de façon sélective, dans certaines activités parmi toutes celles qui leur sont disponibles, en essayant de bien y réussir. En pratiquant certaines activités – et en obtenant de façon continue des informations en retour (feedback) sur la qualité de leurs performances – les enfants et les adolescents affinent progressivement leurs capacités, développent des normes personnelles de niveau de réussite à atteindre et construisent des croyances d'efficacité personnelle et des attentes de résultats relatives à différentes tâches et à différents domaines de comportement. Selon le modèle des intérêts de la TSCOSP, illustré par la figure 1, les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats relatives à des activités particulières contribuent à la construction des intérêts professionnels (par exemple la configuration des goûts, des rejets et des sentiments d'indifférence que chaque personne développe à l'égard de tâches propres à certaines professions). L'intérêt pour un type d'activité a une probabilité plus forte de se développer et de se renforcer quand les personnes se considèrent elles-mêmes comme compétentes (personnellement efficaces) pour cette activité et (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 efficacité et s'attendent à obtenir de mauvais résultats. En se développant, les intérêts – ainsi que les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats – suscitent l'élaboration d'intentions ou de buts qui soutiennent ou accroissent sa propre implication dans des activités particulières. Les buts que l'on se fixe, à leur tour, augmentent la probabilité de pratique de l'activité et les efforts mis en œuvre au cours de cette pratique entraînent la construction progressive d'une configuration particulière de résultats qui, pour le meilleur ou pour le pire, aide à réviser les sentiments d'efficacité et les attentes de résultats grâce à une boucle de rétroaction en constante activité. On considère que ce processus de base se répète sans arrêt avant l'entrée dans un parcours professionnel.

Figure 3 : Modèle du développement des intérêts professionnels fondamentaux au cours du temps



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.

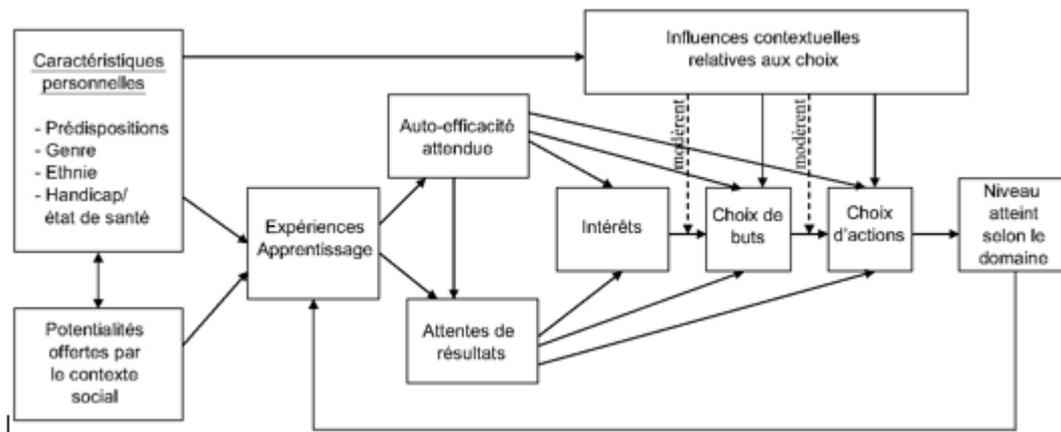
L'orientation scolaire et professionnelle, n'intervient pas de façon isolée dans la construction des intérêts professionnels, des choix, ou des processus permettant d'atteindre un certain niveau de réussite. Il faut plutôt considérer que les sentiments d'efficacité et les attentes de résultats sont le 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. Par exemple, les processus de socialisation des rôles de genre tendent à biaiser l'accès des garçons et des filles aux expériences nécessaires pour développer des croyances fortes d'efficacité et des attentes positives relatives aux activités perçues comme typiquement masculines (par exemple les sciences) et aux activités perçues comme typiquement féminines (par exemple l'aide). Il en résulte que les garçons et les filles ont une probabilité plus forte de développer des capacités (ainsi que des sentiments d'efficacité personnelle et des attentes de résultats favorables) et, par suite, des intérêts pour des tâches qui sont culturellement définies comme appropriées au genre (Hackett & Betz, 1981).

Modèle du choix professionnel. Choisir une voie professionnelle n'est pas un acte singulier ou un acte de type statistique. Comme le modèle des intérêts de la TSCOSP l'illustre, le choix professionnel est précédé d'un vaste ensemble de sous-processus – notamment ceux du développement des sentiments d'efficacité, des attentes de résultats, des intérêts et des capacités relatifs à différents types d'activités – qui, au cours du temps, resteront ouverts et rendront attractifs certains choix pour un individu particulier, alors que d'autres options seront considérées comme beaucoup moins enviables ou auront une probabilité moins forte d'être envisagées par la suite. Une fois que les choix professionnels initiaux sont faits, ils restent toutefois sujets à de futurs remaniements parce que les individus et leurs environnements évoluent. C'est pourquoi il convient de concevoir le choix professionnel comme un processus continu, soumis à une multiplicité d'influences, au cours duquel les occasions de choix sont nombreuses. Dans un but de simplification conceptuelle, la TSCOSP analyse le processus de choix initial en trois composantes : (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 ou dans une discipline universitaire principale et (c) les expériences de réussite postérieures (les réalisations exemplaires) qui alimentent une boucle de rétroaction, affectent la configuration des futurs choix d'options. Tout au long du processus de choix, il est bon de garder à l'esprit le fait que les personnes ne choisissent pas leur profession de manière unilatérale ; les environnements choisissent aussi les personnes. Ainsi, le choix professionnel (et la stabilité du choix) est un processus interactif qui est conditionné, d'une part, par la réceptivité de l'individu à l'environnement et, d'autre part, par les jugements d'autrui concernant sa propre capacité à répondre aux obligations de formation et aux obligations professionnelles. Comme la théorie

de Holland, la TSCOSP postule que les intérêts professionnels des personnes tendent à les orienter vers des choix d'options qui pourraient leur permettre de réaliser leurs activités préférées et d'interagir avec d'autres individus qui ont des profils d'intérêts professionnels proches des leurs. Par exemple, une personne dont les intérêts principaux relèvent du domaine social a une plus forte probabilité de s'orienter vers des professions sociales, ce qui lui permet de travailler avec d'autres personnes en mettant en œuvre sa capacité d'aide ou d'enseignement. Toutefois, ce processus n'est pas toujours simple ou exempt de problèmes. Il se peut en effet que le milieu social n'encourage pas les choix des individus et que les personnes ne soient pas toujours libres de poursuivre leurs intérêts principaux. Le choix peut être contraint, par exemple, par des pressions familiales, des contraintes économiques (par exemple le besoin de gagner rapidement sa vie, le manque d'argent pour se former) et le niveau atteint au cours de ses études antérieures. Dans de tels cas, il se peut que les intérêts professionnels ne soient pas les « éléments principaux » du choix professionnel d'un individu. C'est pourquoi il est important de prendre en compte les autres variables qui influencent le processus de choix. Le modèle du choix professionnel de la TSCOSP, tel qu'il est présenté sur la figure 2, est intégré dans un schéma conceptuel plus global qui prend en compte les antécédents et les conséquences des choix. Comme nous l'avons déjà mentionné, on considère que les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats influent conjointement sur les intérêts relatifs aux activités professionnelles, intérêts qui nourrissent les choix de buts professionnels (par exemple les intentions de poursuivre une voie professionnelle particulière) qui sont congruents avec ses propres intérêts. Ensuite, les buts motivent des choix d'actions ou des efforts pour atteindre ces buts (rechercher un entraînement adapté, poser sa candidature pour certains emplois). Ces actions, à leur tour, aboutissent à une configuration particulière de réussites et d'échecs. Par exemple, après avoir été admis dans une école d'ingénieurs, un étudiant peut avoir des difficultés pour suivre les cours de mathématiques et de physique. Il peut alors découvrir que l'environnement professionnel et les rémunérations offertes par le métier d'ingénieur lui conviennent moins bien qu'il ne l'avait imaginé auparavant. Ces expériences d'apprentissage peuvent inciter l'étudiant à réviser ses croyances d'efficacité et ses attentes de résultats, ce qui peut l'amener ensuite à modifier ses intérêts et ses buts (la sélection d'un autre type d'études et d'une nouvelle voie professionnelle par exemple). Il est important de souligner que les sentiments d'efficacité et les attentes de résultats peuvent influencer sur les choix de buts et d'actions des personnes, et cela en plus et au-delà de l'influence exercée par les intérêts (il faut noter que les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats agissent en suivant des voies séparées, comme on peut le voir sur la figure 2).

Figure 4. Modèle des facteurs personnels, contextuels et liés à l'expérience, qui affectent le comportement de choix

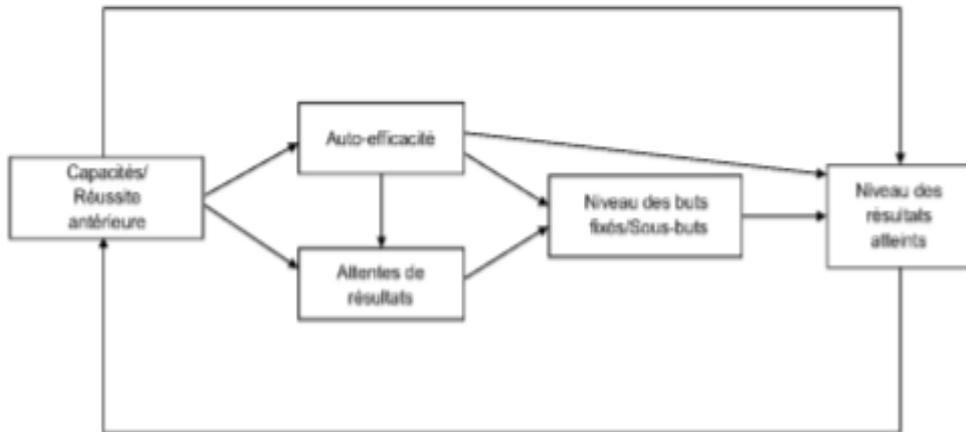


Ces pistes théoriques supplémentaires visent à aider à expliquer le choix professionnel dans bien des circonstances du monde réel où les personnes ne sont tout simplement pas libres de poursuivre leurs intérêts principaux. Comme Bandura le faisait remarquer (communication personnelle, 1er mars 1993), ce ne sont pas des intérêts dévorants qui poussent les personnes à travailler sur des chaînes d'assemblage ou dans des mines de charbon. Quand les personnes comprennent qu'elles doivent faire des choix professionnels en transigeant avec leurs intérêts ou pour des raisons autres que les intérêts (à cause d'obstacles environnementaux ou d'opportunités limitées par exemple) il se peut qu'elles choisissent des options moins intéressantes en se fondant sur le type de travail qui leur est accessible et qui est en rapport avec leurs sentiments d'efficacité personnelle (« est-ce que j'ai, ou suis-je capable de développer les capacités nécessaires pour réaliser ce travail ? ») et avec leurs attentes de résultats (« est-ce que les avantages valent la peine que je fasse ce travail ? »). Examinons selon quelles autres voies l'influence des environnements des personnes s'exerce sur leurs processus de choix. Chaque personne trouve certaines opportunités dans son environnement (par exemple des ressources sociales et matérielles ou des restrictions) qui contribuent à modeler son développement professionnel (Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986). Dans le cadre de la TSCOSP, on distingue deux grands types d'opportunités contextuelles en fonction du moment où elles interviennent au cours du processus de choix. Le premier type d'opportunités inclut les influences les plus lointaines liées au milieu socioculturel (par exemple la socialisation par l'apprentissage des rôles de genre et des rôles culturels, les types de modèles de rôles professionnels disponibles, les opportunités de développement des capacités) qui contribuent à façonner les sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et, par-là, les intérêts. Le second type d'opportunités concerne les influences environnementales plus proches qui

entrent en jeu au cours même des phases actives du processus de choix. Cela inclut, par exemple, le soutien émotionnel ou financier permettant la poursuite d'un choix particulier, les emplois disponibles dans son domaine professionnel préféré, les obstacles socioculturels tels que la discrimination. La figure 2 prend en compte ces opportunités contextuelles proches (partie droite en bas) et lointaines (partie droite en haut). En présentant le modèle d'intérêt de la TSCOSP, nous avons considéré les effets les plus éloignés des variables contextuelles sur la formation des sentiments d'efficacité personnelle et sur les attentes de résultats. Nous examinerons maintenant le fait que les facteurs contextuels peuvent influencer de deux façons sur les personnes tout au long du processus d'élaboration et de réalisation de leurs projets professionnels, ces facteurs contextuels contribuant ainsi à développer ou à diminuer leur agentivité personnelle dans le domaine des choix professionnels. En premier lieu, la TSCOSP pose en principe que certaines conditions peuvent influencer directement sur les actions et les buts des personnes. Dans certaines cultures, par exemple, pour ses choix professionnels, il se peut que l'on s'en remette à la volonté des « autres significatifs » au sein de sa famille, même quand la voie professionnelle préférée par les autres n'est pas celle que l'on préfère soi-même. Les personnes peuvent aussi rencontrer dans leur environnement social des soutiens et des obstacles relatifs à la réalisation de leurs choix préférés. Des influences directes de ce type sont représentées, sur la figure 2, par les flèches en traits pleins qui partent des influences contextuelles pour aller vers les choix de buts et les choix d'actions. En second lieu, les variables contextuelles peuvent influencer sur les capacités des personnes ou sur leur volonté de traduire leurs intérêts en buts et leurs buts en actions. Conformément à la TSCOSP, les intérêts professionnels ont une probabilité plus grande de devenir des buts (et les buts ont une probabilité plus grande d'être atteints) quand les personnes rencontrent, à l'égard de leurs projets professionnels, de forts soutiens environnementaux et des obstacles surmontables. Au contraire, l'absence de soutien et/ou des conditions hostiles peuvent empêcher le processus de transformation des intérêts en buts et des buts en actions. En termes statistiques, cela signifie que les soutiens contextuels et les obstacles peuvent jouer un rôle de modérateur dans le processus de modification du but (rôle représenté par les lignes en pointillés de la figure 2). Ainsi, l'on s'attend à ce que les relations entre les intérêts et les buts et les relations entre les buts et les actions soient plus fortes dans des conditions environnementales favorables que dans des conditions environnementales restrictives. En résumé, la TSCOSP postule que les choix d'études et les choix professionnels sont souvent, mais pas toujours, liés aux intérêts des personnes. Les circonstances et les conditions culturelles nécessitent quelquefois de faire un compromis avec les intérêts professionnels. Dans de tels cas, les choix sont déterminés par les

types d'options disponibles pour la personne, par la nature de ses croyances d'efficacité personnelle et de ses attentes de résultats et par les types de message que la personne reçoit de son réseau de soutien. Les facteurs environnementaux (et notamment les soutiens et les obstacles) peuvent aussi faciliter ou contrarier le processus de réalisation du choix, indépendamment du fait de savoir si les personnes poursuivent ou non des choix qui sont cohérents avec leurs intérêts principaux ou si ces choix ont été faits librement. Modèle du niveau de réussite atteint. La TSCOSP ne s'intéresse pas uniquement à la façon dont les intérêts se développent et dont les choix sont faits, mais aussi aux facteurs qui influent sur les résultats scolaires et universitaires et sur les niveaux de réussite professionnelle. Cela inclut le niveau atteint par les personnes au cours de leurs études ou de leurs activités professionnelles (par exemple les évaluations de réussite ou de compétence) ainsi que le degré jusqu'auquel elles persistent dans la réalisation de tâches particulières ou dans des voies choisies, tout particulièrement lorsqu'elles rencontrent des obstacles. Comme cela apparaît sur la figure 3, la TSCOSP considère que le niveau de réussite atteint au cours des études ou de la vie professionnelle met en jeu les interactions qui s'exercent entre les capacités de la personne, les sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et les niveaux de buts fixés. Plus précisément, la capacité – telle qu'elle est évaluée par des indicateurs de réussite, d'aptitude, ou de niveau de performance antérieur – influe sur les performances futures et cela à la fois (a) de façon directe, par exemple, via la connaissance de la tâche et les stratégies d'exécution que les personnes mettent en œuvre et (b) de façon indirecte, en apportant des informations qui alimentent les croyances d'efficacité et les attentes de résultats. C'est-à-dire que les personnes fondent leurs sentiments d'efficacité personnelle et leurs attentes de résultats, d'une part, sur les perceptions des capacités qu'elles possèdent habituellement qu'elles peuvent développer.

Figure 5: Model of task performance



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

Comme la théorie sociale cognitive générale, la TSCOSP postule l'existence d'une boucle de rétroaction qui met en relation les niveaux de performance atteints et les comportements futurs (Bandura, 1986). Plusieurs avantages découlent des tentatives de réalisation de tâches et des succès rencontrés, tout particulièrement lorsque la difficulté des tâches s'accroît de façon progressive. De telles expériences fournissent à la personne l'occasion d'améliorer ses connaissances et ses stratégies de réalisation de tâches, permettent d'atteindre des résultats valorisés qui, à leur tour, permettent de développer ses sentiments d'efficacité personnelle et ses attentes de résultats dans un cycle de développement dynamique des capacités. Bien que ce modèle décrive les processus en jeu au niveau individuel (par exemple cognitif, motivationnel), il est important de rappeler que les personnes développent leurs talents, leurs sentiments d'efficacité personnelle, leurs attentes de résultats et leurs buts dans un contexte social et culturel plus vaste. Comme on le voit sur la figure 2, les expériences d'apprentissage dans lesquelles les personnes s'engagent et les résultats qu'elles obtiennent sont étroitement liés aux caractéristiques de leur environnement, telles que la qualité de l'enseignement dont elles bénéficient, la nature des modèles de rôle disponibles, le style d'éducation parentale, la socialisation par les rôles de genre, les soutiens des pairs, ainsi que les normes communautaires et familiales. Il faudrait aussi insister sur le fait que l'on considère que

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

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

3.3. LA THÉORIE DE LA CIRCONSCRIPTION ET DU COMPROMIS DE GOTTFREDSON

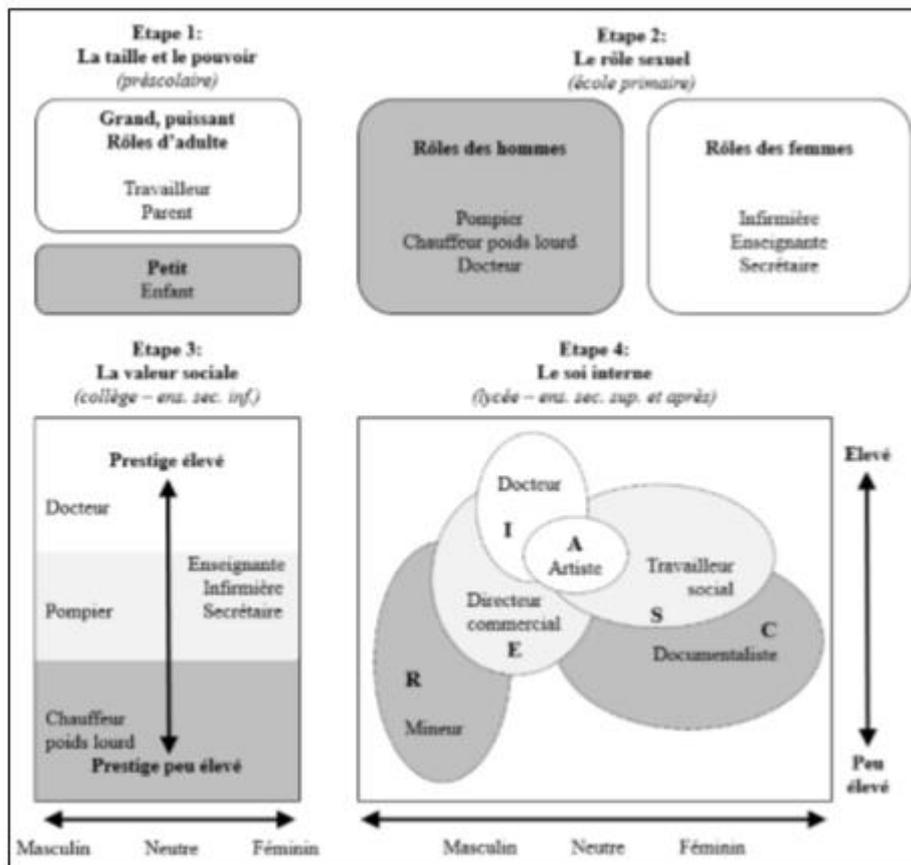
La théorie de la circonscription et du compromis de Gottfredson (1981, 1986, 1996, 2002, 2005) est une théorie développementale qui envisage les choix de carrière comme des processus et non des décisions ponctuelles (Swanson & Fouad, 2014). Développée au début des années 80, elle est semblable à la théorie de Holland sur le fait qu'elle a comme postulat que les individus opèrent des choix de carrière selon leurs intérêts, leurs buts, leurs compétences et leurs capacités (Gottfredson, 2005) et met en avant, comme la théorie de Super, le rôle

prépondérant du soi et de son développement dans les processus décisionnels (Curry & Milsom, 2017). Gottfredson se concentre davantage que Holland et Super sur l'analyse des premières années du développement de l'enfant pour expliquer les choix vocationnels (Pryor & Bright, 2006) et elle définit également deux notions qui influencent ces choix : le genre et le prestige sont considérés comme des éléments importants du développement de carrière durant l'enfance et l'adolescence (Gregoire & Jungers, 2007). Pour Gottfredson, la décision vocationnelle est déterminée par la circonscription et le compromis entre le concept de soi et les choix possibles pour un individu (Chamorro-Premuzic, 2016) : plus précisément, c'est le soi social qui prédomine dans les choix de carrière par rapport au soi psychologique, car les individus utilisent davantage des critères sociaux tels que les stéréotypes de genre ou le statut social des professions plutôt que leurs caractéristiques personnelles, telles que leurs intérêts ou leur personnalité (C. A. Blanchard & Lichtenberg, 2003). La théorie de la circonscription et du compromis suggère que quatre processus de développement sont particulièrement importants dans le processus d'appariement : la capacité cognitive liée à la croissance et à l'âge (croissance cognitive), le développement de plus en plus autonome de la perception du soi (autocréation du soi), l'élimination progressive des alternatives professionnelles les moins appréciées (circonscription) et la reconnaissance des contraintes externes sur le choix professionnel et l'adaptation à ces contraintes externes (compromis) (Gottfredson, 2005, p. 72-73).

La croissance cognitive est l'évolution des capacités d'apprentissage et de raisonnement de l'individu, de la naissance à l'adolescence (Gottfredson, 2005). Les compétences cognitives que les individus acquièrent les amènent à construire une carte cognitive des professions et à développer leur concept du soi, ceux-ci constituant leur compréhension du monde professionnel (Patton & McMahon, 2014). Pour Gottfredson, tous les enfants développent une carte cognitive semblable (Gottfredson, 2005) et unique (Stevanovic, 2008) au fur et à mesure que leur conception du soi s'individualise. L'autocréation du soi correspond au développement d'un concept de soi propre à l'individu, basé sur l'influence relative de l'inné⁴⁴ (les facteurs génétiques) et de l'acquis (les influences l'environnement) (Swanson & Fouad, 2014). Ceci signifie que les individus se gèrent et se créent eux-mêmes à travers leurs expériences (Gottfredson, 1996) : d'après Swanson (2013), « les expériences répétées consolident les caractéristiques génétiques d'un individu, les transformant en traits qui gagnent en stabilité à travers une variété de situations » (p.54). Les influences de l'hérédité et de l'environnement entraînent ainsi la création de traits de personnalité différents d'un individu à l'autre et ceux-ci affectent leurs capacités de compromis (la persévérance est un trait de caractère qui influence

directement les compromis, par exemple) (Cavallaro, 2009) : « la richesse ou le manque d'exposition à une variété d'expériences influence l'expression de la constitution génétique d'un individu. De plus, les adolescents ont rarement suffisamment d'expériences sur lesquelles s'appuyer lorsqu'ils font des choix en matière d'éducation et de carrière » (Swanson & Fouad, 2014, p. 160). Ils peuvent être également encore influencés par la construction de leur soi social (Betz, 2008), au contraire des adultes qui ont pu solidifier leur trajectoire de vie, et, par la réalisation d'eux-mêmes, une fois susceptibles de poursuivre leur véritable vocation (Cavallaro, 2009 ; Gottfredson, 2002). Le processus de circonscription [ou la restriction ou la délimitation (Bujold & Gingras, 2000)] consiste à réduire le champ des aspirations professionnelles sur la base des critères de sexe, de classe sociale, de prestige et des intérêts (Swanson, 2013). Elle aboutit à la constitution d'une zone d'alternatives acceptables pour l'individu (Jackson, 2015). C'est l'âge qui va influencer principalement le processus de circonscription, les critères de réduction variant selon la maturité de l'individu (Hesketh, Durant, & Pryor, 1990). Quatre étapes sont décrites par Gottfredson (1981) et sont organisées selon le développement cognitif et l'évolution du concept de soi. À chaque étape du développement, un nouvel élément est incorporé dans le concept de soi professionnel, circonscrivant successivement l'éventail des alternatives professionnelles acceptables (Henderson, Hesketh, & Tuffin, 1988). La figure ci-après schématise les quatre étapes du développement. Celles-ci sont explicitées dans les points suivants.

Figure 6: Les quatre étapes de la circonscription des aspirations vocationnelles (d'après Gottfredson, 2005, p. 78)



[Note : R= réaliste ; I : investigateur ; A= artiste ; S= social ; E= entreprenant ; C= conventionnel ; ens. sec. inf.= enseignement secondaire inférieur ; ens. sec. sup.= enseignement secondaire supérieur]

Les quatre étapes de la circonscription des aspirations vocationnelles de Gottfredson sont :

a. L'orientation vers la taille et le pouvoir (de 3 à 5 ans). À cet âge, les enfants apprennent à différencier les personnes de façon simple, en opposant les grands aux petits ou les forts aux faibles, par exemple (Guichard & Huteau, 2006a). Ils constatent à cet âge la différence de leur monde avec celui des adultes (Sharf, 2006) et « perçoivent les professions comme des rôles adultes » (Guichard & Huteau, 2001, p. 142), passant d'une conception magique de la puissance à une conception liée à l'adulte comme disposant de cette force (And & Vandehey, 2011). Ils réalisent par exemple que le travail ou l'emploi d'outils particuliers demandent des aptitudes physiques qu'ils n'ont pas (Curry & Milsom, 2017). La puissance perçue peut ainsi être physique, mais elle peut aussi être associée à un caractère social ou prestigieux (comme être

une vedette de cinéma, par exemple) (Shoffner Creager & Deacon, 2012). Les enfants commencent ainsi à développer un certain sens de la notion de sexe et des rôles ou différences attribuées à ceux-ci (Zunker, 2012) : « ils préfèrent jouer avec des pairs du même sexe et [...] [ont] des préférences sexuelles marquées » (Guichard & Huteau, 2001, p. 143) dans les activités qu'ils préfèrent.

b. L'orientation vers le rôle sexuel (de 6 à 8 ans). À cet âge, les enfants connaissent les différences de rôle sexuel entre homme et femme et celles-ci guident leurs comportements (Andersen & Vandehey, 2011). Les enfants commencent à reconnaître de plus en plus de professions, mais ils se basent sur les distinctions visibles pour déterminer les métiers (comme les uniformes, par exemple) (Luke & Redekop, 2014) ; le sexe étant un facteur principal dans la distinction dichotomique des professions homme/femme, les unes étant perçues comme bien séparées des autres (Gottfredson, 1981). L'adéquation personne-profession est déterminée en termes de sexe : cette distinction rigide « confère un statut moral aux dichotomies qu'elle crée, et les enfants des deux sexes ont tendance à percevoir leur propre sexe comme supérieur et à considérer le comportement sexué [perçu comme approprié] comme un impératif » (Gottfredson, 2002, p. 77). La distinction de genre est ainsi également à la base de la construction du soi de l'individu (Sciarrà, 2004). C'est à cet âge qu'ils éliminent les professions qui ne correspondent pas à la représentation qu'ils ont de leur sexe (Aiken, 1997). Ils déterminent également de plus en plus la direction que prend leur développement par l'élaboration de leurs propres expériences, comme le choix des amis ou les activités de jeu. Ce développement s'accompagne d'une différenciation des sexes soutenue par la société ou la culture même si cette dernière n'entretient pas seule et peut même s'opposer aux « différences entre les sexes dans les aspirations professionnelles (travailler avec les gens plutôt qu'avec les choses) » (Gottfredson, 2002, p. 78) comme lorsque les parents essayent d'intéresser les garçons aux poupées et les filles aux camions, par exemple (Gottfredson, 2002). Toutefois, la différenciation sexuée présente à cet âge n'est pas nécessairement immuable dans le temps, même si les « préférences ne changent guère des premières classes élémentaires à la fin du lycée » (Gottfredson, 1981, p. 560 traduit par Guichard & Huteau, 2001, p. 143) et les enfants peuvent revoir leur choix de carrière par de nouvelles expériences orientantes, notamment par le travail des conseillers en orientation (Curry & Milsom, 2017). Gottfredson (2002) met également en avant que si les différences entre les sexes existent, la différenciation intra-sexe est également importante et dès lors, les prescriptions d'orientation qui tendent à être universelles peuvent engendrer de mauvais appariements personne-emploi.

c. L'orientation vers la valeur sociale (de 9 à 13 ans). À cette période, les jeunes identifient les

concepts abstraits comme la classe sociale, par exemple (ils vont donc délimiter les individus et les professions selon cette classe et le statut reconnu des emplois constitue une nouvelle ligne de restriction dans le champ des possibles professionnels) et sont davantage influencés par les opinions des autres personnes (Patton & McMahon, 2014). Ils peuvent également conceptualiser des activités qu'ils ne percevaient pas avant : une personne qui rédige du texte sur un bureau peut maintenant être un secrétaire ou un journaliste (Gottfredson, 2005). Ils appréhendent ainsi les liens existant entre le salaire, l'éducation et la profession : les résultats scolaires influencent les types de métiers envisageables et donc la hiérarchie professionnelle qui y est liée (Gottfredson, 2005). En même temps, c'est aussi à cet âge que les jeunes déterminent les professions jugées trop difficiles à obtenir (notamment, en ce qui concerne les efforts scolaires nécessaires) selon les capacités qu'ils supposent avoir ou celles ne présentant pas un prestige ou un niveau social assez élevé pour eux (Watson & McMahon, 2017).

d. L'orientation vers le soi interne (à partir de 14 ans). À cet âge, les jeunes, devenus adolescents, deviennent de plus en plus conscients d'eux-mêmes et peuvent déterminer les professions qui leur correspondent (Hutchison & Niles, 2016), tout en réfléchissant aux carrières qui seraient les plus compatibles avec leur personnalité. Leur croissance cognitive leur permet d'intégrer de plus en plus finement les caractéristiques abstraites des métiers, des domaines professionnels et des individus et de développer leurs intérêts, leurs capacités et leurs valeurs⁴⁵ (Gottfredson, 2005). Cette étape représente le passage de la circonscription des professions potentielles à l'identification de celles qui sont les plus acceptables dans la zone d'aspirations professionnelles des individus. C'est à partir de cette zone que le compromis est utilisé pour réduire l'éventail des professions envisageables en fonction des obstacles externes perçus (Hutchison & Niles, 2016). Gottfredson (2005) met en avant que « l'un des risques à ce stade de développement est que les jeunes n'ont pas acquis, ou n'obtiendront pas, une expérience suffisante pour tester leurs intérêts et leurs capacités professionnelles, en particulier pour les professions qu'ils ont éjectées plus tôt de leur espace social. Un autre risque est qu'en raison de la pression extérieure ou de l'ignorance, de l'anxiété ou de l'inaction de leur part, ils peuvent s'engager dans un choix avant de connaître réellement les options qui s'offrent à eux. ».

Le compromis consiste, quant à lui, pour l'individu, à abandonner les choix préférés pour des choix moins appréciés, mais qui sont perçus comme étant plus accessibles (Gottfredson, 2005). Le compromis est donc l'adaptation des aspirations personnelles aux caractéristiques de la réalité, comme par exemple, la disponibilité de programmes de formation, l'accessibilité à l'emploi, ou encore les obligations familiales (Zunker, 2016). Le compromis relève donc d'une appréciation entre la probabilité et le coût d'une réalisation particulière ; coût

qui est caractérisé dans le cas de l'orientation des individus en termes de perte d'identité psychologique, d'identité sociale et/ou d'identité de genre (N. B. Taylor & Pryor, 1985). Selon (Gottfredson, 1981), « le modèle typique du compromis sera que les intérêts professionnels sont sacrifiés en premier, le niveau d'emploi en second, et la représentation sexuée du métier en dernier, parce que ces derniers sont un aspect plus central du concept de soi et sont des indices plus évidents de l'identité sociale d'une personne » (p.549). Gottfredson (2005) différencie ainsi le compromis qui consiste à choisir parmi des cursus scolaires ou des professions jugées comme acceptables et le choix vocationnel qui est l'évaluation de la valeur des alternatives les plus attrayantes dans l'espace social de l'individu. Gottfredson (2005) définit trois facteurs dans le processus de compromis qui peuvent engendrer des difficultés pour les jeunes :

e. Une recherche tronquée, des connaissances limitées (truncated search, limited knowledge). D'après Sharf (2016), ce facteur détermine comment les individus minimisent leurs efforts en ne cherchant de l'information que regard de son soi interne. Outre ces facteurs internes, les adolescents envisagent également d'autres facteurs qui influencent leur processus vocationnel comme la part attribuée au développement d'une famille pour les filles ou la balance entre sécurité financière et intérêt professionnel pour les garçons. C'est ce que Gottfredson nomme la balance entre le choix idéal et le choix réaliste. Pour leurs occupations préférées et uniquement lorsqu'ils ont besoin de prendre une décision. De plus, ils tendent à investiguer des sources qu'ils connaissent déjà. Cette stratégie réduit l'éventail d'informations professionnelles recueilli par les jeunes et donc également les possibilités qu'ils pourraient envisager. D'ailleurs, pour Gottfredson (2005), les jeunes ont tendance à connaître de ce fait peu d'informations sur l'accessibilité aux études postsecondaires et sur le monde professionnel, ce qui limite leurs options de choix qui dépendent alors d'opportunités ponctuelles ou de leur cercle social (ils tendent alors à moins s'éloigner de leur milieu de naissance).

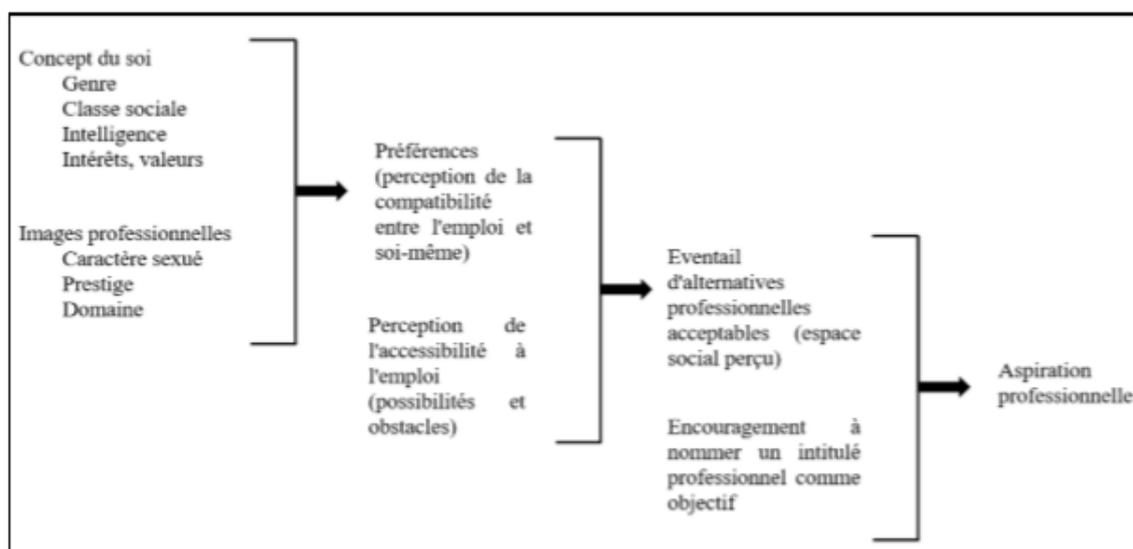
f. Des investissements plus importants, une meilleure accessibilité (bigger investment, better accessibility).

Ce facteur fait référence au rôle proactif de l'individu dans sa recherche d'un large éventail d'informations professionnelles : plus la personne est active dans la création de ses alternatives possibles, plus le nombre de choix accessibles est élevé (Swanson & Fouad, 2014). Selon Gottfredson (2005), « les gens apprennent davantage et élargissent leurs alternatives possibles lorsqu'ils sont à la recherche active d'informations, et non des consommateurs passifs de celles-ci » (p.83). Être actif signifie chercher des informations, mais également mettre en place des processus permettant d'être compétitif dans un domaine recherché. Ainsi, « plus les

individus sont capables de découvrir des possibilités et d'améliorer leur compétitivité, plus les différences en matière de compétences personnelles, d'initiative et de persévérance auront de l'importance pour ouvrir des options, surmonter les obstacles et réduire le besoin de compromis » (Gottfredson, 2005, p. 83). 3. Le suffisant ou le pas trop mauvais (the good enough or not too bad). Gottfredson stipule que les enfants, du fait d'un faible investissement ou d'un effort restreint, en arrivent à un éventail d'alternatives professionnelles qui sont considérées comme assez bonnes, suffisantes ou pas trop mauvaises, mais qui peuvent ne pas être leurs choix premiers (Peterson & Lenz, 2012) car ceux-ci sont moins facilement identifiables ou réalisables (Gottfredson, 2005). Gottfredson soutient que les dimensions les plus proches du concept du soi semblent être abandonnées en dernier. De plus, le compromis tient d'abord compte du facteur sexe, puis du facteur prestige et enfin du facteur domaine de travail pour poser un choix. Il sera plus facile pour un individu de faire un compromis quant à ce dernier facteur que par rapport à la perception genrée du métier. Gottfredson ajoute que ce n'est que lorsque la dimension sexuée et le niveau de prestige du travail sont tous les deux minimalement acceptables que les individus choisissent de maximiser l'adéquation avec leurs intérêts professionnels plutôt que de choisir un emploi avec un niveau de prestige plus élevé ou plus en adéquation avec leur type de sexe. Il apparaît donc l'existence d'un seuil qui ne peut être franchi, mais qui apparaît comme suffisant pour chercher des emplois plus en adéquation avec le soi de l'individu (Gottfredson, 2005).

Synthétiquement, Gottfredson (1981) représente le développement de l'aspiration professionnelle comme schématisé dans la figure suivante.

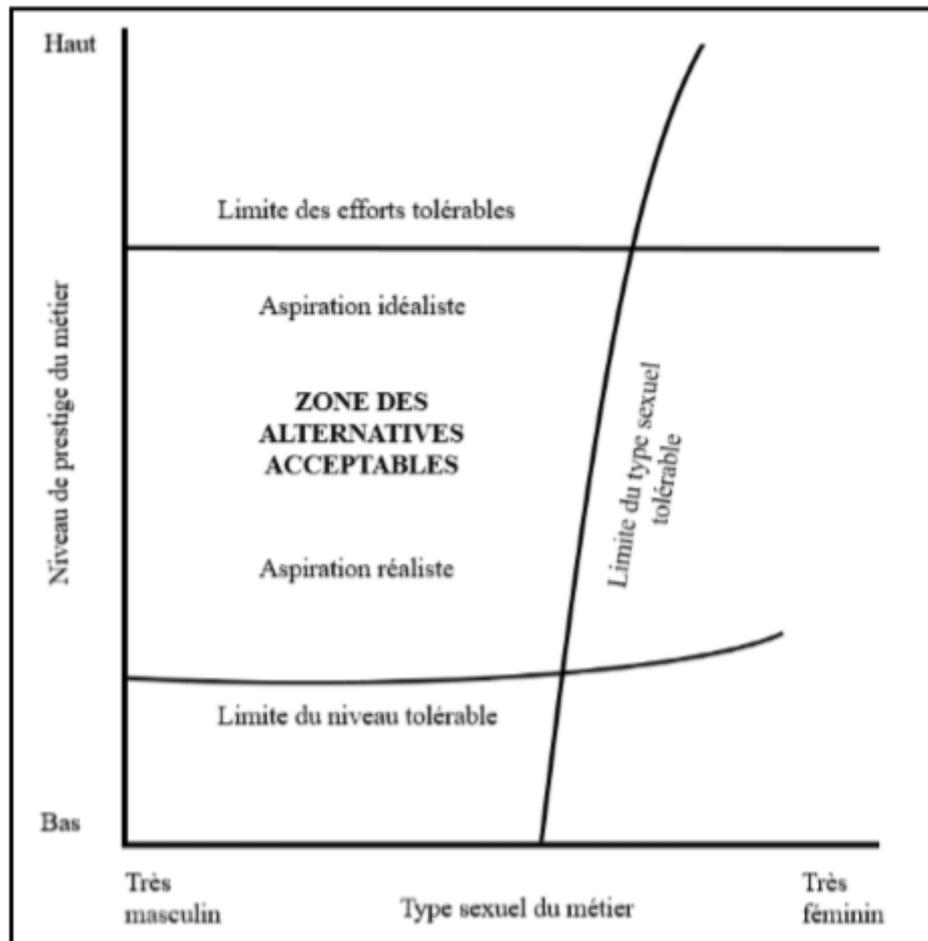
Figure 7: Relations entre les construits théoriques de Gottfredson (d'après Gottfredson, 1981)



Gottfredson conçoit que les variables liées au concept du soi (genre, classe sociale, intelligence, intérêts et valeurs) associées aux variables relevant des images professionnelles (caractère sexué, prestige et domaine) déterminent les préférences et les perceptions de l'accessibilité à l'emploi. Ces perceptions et ces préférences entraînent la reconnaissance d'un certain nombre de métiers comme acceptables et déterminent une profession particulière ou un domaine d'activités précis. Une fois ces métiers ou ces domaines reconnus et acceptés, l'individu aboutit à la définition de son aspiration professionnelle.

Outre l'impact et les liens établis entre les construits théoriques, Gottfredson propose la représentation schématique de l'influence de ces processus par le biais d'une carte cognitive des professions (cf. figure suivante).

Figure 8: Circonscription du choix professionnel : l'exemple hypothétique d'un garçon de classe sociale et d'intelligence moyenne (d'après Gottfredson, 1996)



Dans l'exemple figurant dans la figure ci-avant, la zone des alternatives acceptables pour un garçon de classe sociale et d'intelligence moyennes se limite par les efforts qu'il est prêt à fournir (avec une limite haute et une limite basse⁴⁶) et par la limite du type sexuel tolérable. Si l'on était dans le cas d'une jeune fille de même intelligence et de même niveau social, la zone des alternatives tolérables se trouverait davantage dans la partie droite de la figure et au même niveau de l'axe des ordonnées (vers la droite sur l'axe des X et au même niveau pour l'axe Y).

Elle reconnaît l'importance du concept de soi dans le développement de carrière. Selon elle, la personne une profession qui reflète l'image qu'elle a d'elle-même. Par contre, elle y intègre la classe sociale, le sexe et l'intelligence comme facteur déterminant du concept de soi.

La théorie proposée par Gottfredson (1981, 1996) concerne principalement le développement des aspirations professionnelles de l'enfance à l'âge adulte et, de façon particulière, les notions de restriction (ou délimitation, circonscription) et de compromis.

Elle explique comment, à partir des représentations de soi et des professions, les

personnes se construisent une carte cognitive des professions structurée autour de deux axes (le sexe et le prestige) comprenant des champs d'intérêts (les professions) qui se répartissent à divers endroits. Elle prétend qu'au cours du développement de la personne cette carte se subdivise progressivement en deux zones: celle des professions acceptables et celle des professions inacceptables (processus de restriction). Puis, étant donné que les contraintes du milieu doivent être considérées lors du choix, elle fait appel au processus de compromis en disant qu'il se fait d'abord sur le plan des intérêts, ensuite sur celui du prestige et enfin sur celui du sexe. Ainsi, un jeune acceptera d'entreprendre un cours ou d'occuper un emploi même s'il ne correspond pas parfaitement à ses goûts.

Si ce premier compromis ne suffit pas, il se résoudra à envisager un travail de niveau socioéconomique inférieur à celui qu'il visait. Ce n'est qu'en dernier lieu qu'il considérera une profession qui n'est pas typique de son sexe. Dans sa révision de 1996, L.S. Gottfredson mentionne aussi le degré de compromis exigé (majeur, modéré, mineur). Ainsi que trois processus développementaux à savoir :

1. le développement des images (des perceptions) de soi et des professions ;
2. la restriction progressive ou la diminution, avec l'âge, des options professionnelles que la personne considère comme acceptables pour elle-même ;
3. le compromis permettant de faire face à la réalité.

Neuf concepts fondamentaux meublent cette dernière : le concept de soi, les images de professions ; la carte cognitive des professions ; la compatibilité ; l'accessibilité perçue des professions ; les aspirations professionnelles ; l'espace social ou zone d'alternative ; la circonscription et le compromis.

3.3.1. Les neuf concepts fondamentaux du modèle

❖ Le concept de soi :

C'est la représentation de ce que l'on est, de ce que l'on n'est pas et aussi ce que l'on souhaiterait être ou ne pas être. Tout se passe en effet comme si le sujet devenait au cours de son développement de plus en plus conscient de ce qui limite du fait de son choix, ce qui le conduirait à réduire progressivement le champ de ce qui lui paraît constituer les éventualités. Les éléments majeurs les plus pertinents en ce qui concerne le choix sont : le sexe ; l'origine sociale ; l'intelligence ; les intérêts ; les compétences et les valeurs. Ces éléments sont intégrés en un concept de soi à différentes étapes du développement cognitif au fur et à mesure que ce concept de soi et la vision du monde se différencient et se complexifient.

❖ Les images des professions :

Ces images sont des stéréotypes, des généralisations concernant la personnalité de ceux qui l'exercent ; le travail qu'ils font, la vie qu'il mène les avantages et les inconvénients de leur choix. Ces représentations sont naturellement plus ou moins claires, précise et juste. Le processus de développement des images de soi et des professions obéit à cinq principes de développement et se réalise en quatre stades. C'est un processus qui permet d'éliminer des professions pour conserver les options qui lui semblent acceptables.

Le processus de restriction : se réalise sur quatre stades qui vont de l'enfance à l'âge adulte. Il intègre le développement des images de soi et celle des professions, ils sont successifs et ils impliquent une progression sur les plans du développement cognitif et de l'intégration des aspects de soi. Le rythme de progression sera déterminé par le niveau de l'intelligence.

Premier principe de restriction : évolution de la capacité d'abstraction

Ce principe est inspiré des travaux de Piaget. La pensée d'abord intuitive devient de type concret et ensuite de plus en plus abstraite.

Ex : les enfants se définissent d'abord par leurs caractéristiques extérieures et observables selon leur sexe pour aller vers des conceptions de plus en plus généralisantes et intérieures (non observables directement).

Deuxième principe de restriction : Interrelation étroite entre le développement du concept de soi et le développement des aspirations professionnelles (Images des professions).

Ces images sont des stéréotypes, des généralisations concernant la personnalité de ceux qui l'exercent ; le travail qu'ils font, la vie qu'il mène les avantages et les inconvénients de leur choix. Ces représentations sont naturellement plus ou moins claires, précise et juste. Le processus de développement des images de soi et des professions obéit à cinq principes de développement et se réalise en quatre stades. C'est un processus qui permet d'éliminer des professions pour conserver les options qui lui semblent acceptables.

Le processus de restriction : se réalise sur quatre stades qui vont de l'enfance à l'âge adulte. Il intègre le développement des images de soi et celle des professions, ils sont successifs et ils impliquent une progression sur les plans du développement cognitif et de l'intégration des aspects de soi. Le rythme de progression sera déterminé par le niveau de l'intelligence

Troisième principe de restriction : Prise de conscience (ou connaissance)

D'un aspect de la réalité interne ou externe et de son incorporation dans le concept de soi et/ou dans la construction des représentations professionnelles (décalage entre les deux aspects).

Quatrième principe de restriction : Élimination progressive et irréversible de certaines options.

C'est le jugement de compatibilité entre le soi et les représentations des professions qui conduit à l'élimination de rôles professionnels. Le développement du soi est plus complexe mais aussi défini.

Après 5 ans il y a élimination des rôles fantaisistes (superman, superwoman, princesse,...).

6-8 ans précis la frontière entre les professions acceptables et inacceptables.

9-13 ans établissement de la frontière des professions acceptables du point de vue social et celles considérées comme inacceptables ou inaccessibles.

Ce n'est que beaucoup plus tard que l'intérieur de ses frontières sera défini : domaines d'activités. Pour le moment, c'est l'élimination des professions qui est concernée (celles à l'extérieur des zones).

Cinquième principe de restriction : Capacité d'énoncer ou de formuler les raisons ou les justifications pour leurs préférences professionnelles. C'est un principe plus général que développemental.

❖ La carte cognitive des professions :

Elle s'organise dès l'adolescence pour former une carte cognitive unique. Celle-ci se structure selon deux dimensions principales : masculinité – féminité et le niveau de prestige. La carte cognitive est une intégration de la densité des représentations dans un ensemble simple et structuré.

❖ La compatibilité :

Elle désigne le plus souvent le terme de congruence ou adéquation entre soi et environnement.

❖ L'accessibilité perçue de professions :

C'est la prise en compte par l'individu des éléments réalistes tels qu'il les perçoit. Il s'agit des jugements qu'ils forment au sujet des obstacles ou de ce qui est favorable à la réalisation de ses projets de choix dans l'environnement sociale et économique. Elle semble variée selon les individus, le résultat est que les individus effectuent souvent des compromis, ils ne peuvent pas effectivement persévérer dans leur choix « leur permettant d'atteindre tout à la fois leur buts » touchant au prestige, au degré de masculinité – féminité au domaine professionnel.

Premier principe d'accessibilité : La recherche d'information

Elle est généralement centrée sur les seules professions que les personnes jugent acceptables.

Deuxième principe d'accessibilité : de sélection

Les personnes recherchent de l'information principalement lorsqu'elles en ont besoin, et elles le font régulièrement au dernier moment ;

Troisième principe d'accessibilité : le principe de l'économie

Les premières sources d'information consultées sont habituellement celles qui sont situées à proximité et qui sont facilement abordables.

❖ Les aspirations professionnelles :

Elles constituent les produits de la combinaison de jugement de compatibilité et d'accessibilité. Ce sont donc des préférences qui tiennent compte d'éléments de réalité. Si la place de ces derniers est fondamentale ces aspirations sont « réalistes » dans le cas contraire elle sont « idéalistes ».

❖ L'espace sociale ou la zone d'alternative :

Qui regroupe les professions que l'individu considère comme traduisant le mieux la vie qu'il a de la place qui lui convient dans la société.

❖ La circonscription :

C'est le processus conduisant à la délimitation sur la carte cognitive des professions de l'espace social des professions acceptable par l'individu.

❖ Le compromis :

C'est le processus par lequel les individus renoncent à leur aspiration préférée pour choisir d'autres qui leur semblent moins compatible avec eux mais accessibles.

Premier principe de compromis : L'importance relative

Cette importance est accordée au sexe, au prestige et aux intérêts professionnels dépend de l'importance du compromis exigé (majeur, modéré, mineur), et plusieurs combinaisons de compromis sont possibles ;

Les propos de Gottfredson

« Les gens vont tendre à sacrifier leurs intérêts professionnels en vue de maintenir un certain niveau de féminité-masculinité et de prestige et, dans une certaine mesure, ils sacrifieront le niveau de prestige en vue de maintenir le niveau de féminité-masculinité si cela s'avère également nécessaire. » (Gottfredson, 1981, page 572).

Deuxième principe de compromis : principe de satisfaction

Les gens vont effectuer un choix professionnel convenable, et non le meilleur des choix parmi ceux qui sont possibles ; Gottfredson dit :

« *Les gens sont à vrai dire opportunistes lorsqu'ils acceptent des emplois mais cet opportunisme est d'une certaine façon limitée et dirigée.* » (Gottfredson, 1981, page 574).

Troisième principe de compromis : principe d'accommodation

Les gens vont éviter autant que possible de s'engager dans des choix professionnels qui ne sont pas satisfaisants ; Les gens vont s'accommoder psychologiquement de n'importe quel compromis majeur par rapport à leur secteur de travail. Ils feront moins de compromis sur la question du prestige et encore moins sur celle du sexe.

Les concepts qui méritent une attention particulière, soit celui de restriction (processus par lequel les jeunes rétrécissent le territoire des professions et éliminent progressivement les options acceptables/inacceptables pour créer leur espace social) et celui de compromis (processus par lequel les jeunes commencent à remplacer les options qu'ils préfèrent par des choix qui se révèlent moins compatibles mais plus acceptables).

Nous avons décidé d'utiliser cette théorie dans notre étude dans la mesure où elle conçoit le développement de carrière comme une tentative d'actualiser d'abord son moi social et ensuite son moi privé. Ainsi, elle met l'accent sur les éléments sociaux et publics du soi (p. ex. le sexe, la classe sociale, l'intelligence) plutôt que sur les éléments personnels et privés (p. ex. les valeurs, la personnalité). Dans sa théorie, elle examine comment naissent et évoluent les cognitions à propos de soi et des professions. Autrement dit, elle étudie, à partir de l'enfance, le développement cognitif et ses effets sur le développement de carrière. Elle envisage le choix professionnel particulièrement comme un processus d'élimination des options et de restriction des choix d'une personne. De plus elle montre comment les étudiants qui réussissent et s'insèrent facilement ont commencé à réfléchir sur leur filière depuis même avant l'obtention du baccalauréat ce qui résulte de leur disponibilité.

3.3.2. Genèse de la carte cognitive et du processus de circonscription

C'est dans un même mouvement que le jeune construit les dimensions du concept de soi pertinentes et de la carte cognitive des professions qui s'organise selon deux des dimensions fondamentales. Cette double genèse comprend quatre étapes : l'orientation vers la taille et la puissance, vers les rôles sexuels, vers l'évaluation sociale et, enfin vers un soi interne et unique.

- ❖ L'orientation vers « la taille et la puissance » (entre 3 et 5 ans environ)

Les enfants de cet âge perçoivent les professions comme le rôle des adultes.

❖ L'orientation vers les rôles sexuels (entre 6 et 8 ans, environ)

Ceux-ci catégorisent les professions en fonction soit masculinité et soit féminité en exprimant leurs préférences professionnelles traduisant leur souci de faire ce qui convient à leur propre sexe. À cet âge, les jeunes aspirent à des emplois de tous niveaux de prestige, mais aucun ne choisit comme emploi particulièrement désiré ou rejeté.

❖ L'orientation vers l'évaluation sociale (entre 9 et 13 ans environ)

A partir de neuf ans, l'enfant commence à tenir compte dans l'évaluation des métiers, de leur statut social et de leur prestige. Ils reconnaissent d'abord les symboles et les indices les plus visibles et les plus évidents. Ils évaluent désormais les professions sur la même échelle de prestige que les adultes. C'est à ce niveau de l'orientation que la circonscription prend la facette de délimitation d'un territoire sur la carte cognitive. A la fin de l'étape précédente le jeune a défini la limite entre les professions qui lui semblent « sexuellement acceptables » et les autres. Il introduit désormais la considération du prestige social. Deux facteurs sont essentiels : son origine sociale et sa réussite scolaire. Le résultat fondamental de la détermination de ces deux limites est que l'origine sociale ainsi que le niveau de réussite scolaire, accroissent le niveau d'ambition des projets professionnels. Mais ces deux déterminants agissent de manière différente : l'origine sociale élevée augmente la hauteur du prestige en dessous duquel une profession n'est pas considérée.

❖ L'orientation vers le soi unique (à partir de 14 ans environ)

A partir de cette orientation vers le soi unique l'adolescent considère les capacités les plus personnelles pour affiner ses projets professionnels, ses intérêts, ses capacités et ses valeurs. Ils s'intéressent notamment aux différents domaines professionnels c'est-à-dire aux types de professions et aux professionnels. Or ceux-ci ne se répartissent pas de manière sur la carte cognitive. Ici nous pouvons dire que ce qui caractérise l'adolescence c'est tout d'abord cette vision typologique des professions : pour lui il existe une relation significative entre les professions et les types de personnes qui vont ensemble. Ceux-ci constituent des critères de spécification du choix.

Centration sur le contenu (professions comme Holland) ou sur le développement d'une décision professionnelle mais, ne les intègre pas ; la théorie ne tient pas compte des niveaux d'intelligence, des classes sociales qui sont de forts prédicteurs du développement vocationnel. Gottfredson intègre variables externes considérées par les individus comme dans les théories sociologiques et les caractéristiques individuelles comme dans les théories psychologiques. La théorie s'attarde peu à l'étude des jeunes adultes et aux enfants ; La notion de compromis est

très peu étudiée et aussi sur la manière que les personnes composent avec les situations où les aspirations ne peuvent pas se réaliser (stratégies de rechange).

En bref, d'après cette théoricienne, la délimitation des aspirations professionnelles se fait à partir de la perception qu'a une personne de la compatibilité entre elle-même et une profession compte tenu des divers éléments qui viennent d'être mentionnés et de sa carte cognitive des professions. Toutefois, étant donné la présence du facteur de réalité, les aspirations les plus raisonnables ne sont pas nécessairement toujours satisfaites ; c'est pourquoi il faut examiner les perceptions des personnes concernant leur possibilité de réaliser leurs aspirations ainsi que leur façon d'arriver à un compromis.

DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRA TOIRE

CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, il s'agit de : formulation des hypothèses, présentation des variables, modalités et indicateurs, tableau synoptique, type de recherche, site de l'étude, population, échantillon et méthode d'échantillonnage, description de l'instrument de collecte des données, validation de l'instrument de collecte des données, procédure de collecte des données, technique et outils statistiques d'analyse des données.

4.1. FORMULATION DES HYPOTHÈSES

L'hypothèse est une réponse anticipée à une question que l'on se pose. Elle est une supposition que l'on fait sur le lien entre un phénomène et un autre.

Selon Aktouf (1987) : « *Une hypothèse est en quelque sorte une base avancée de ce que l'on cherche à prouver. C'est la formulation proforma de conclusions que l'on compte tirer et que l'on va s'efforcer de justifier et de démontrer méthodiquement et systématiquement* ».

Suite à la définition de l'hypothèse, nous avons formulé l'hypothèse générale selon laquelle les biais cognitifs liés au choix de filière ont une influence significative sur le sentiment d'efficacité personnelle perçue des étudiants dans l'orientation de l'enseignement supérieur. Après opérationnalisation de cette dernière, nous avons fait ressorti plusieurs hypothèses de recherche qui sont établis comme suit :

- L'hypothèse de recherche 1 stipule que le biais de disponibilité a une influence significative sur le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants.
- L'hypothèse de recherche 2 stipule le biais de soutien au choix a une influence significative sur le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants.
- L'hypothèse de recherche 3 stipule que le biais d'ancrage a une influence significative sur le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants.
- L'hypothèse de recherche 4 stipule que le biais de conformisme a une influence significative sur le sentiment d'efficacité personnel des étudiants.

4.2. PRÉSENTATION DES VARIABLES, MODALITÉS ET INDICATEURS

4.2.1. Les variables

Variable indépendante (VI) : Les biais cognitif liés aux choix de filières

En effet comme le signale Grawitz (1993) une hypothèse ne peut être utilisable que lorsqu'elle remplit certaines conditions. Elle doit être vérifiable, autrement dit les variables mises en relation par l'hypothèse générale doivent être définies à l'avance pour permettre des

observations fiables et concrète. De ce fait nous nous sommes appuyés sur les biais cognitifs qui impactent nos décisions de Leibowitz et Lee (2015) et aussi sur le codex des biais cognitifs (2016) pour l'opérationnalisation de notre variable indépendante. Cette opérationnalisation nous a permis d'obtenir quatre biais qui sont :

Modalité 1 : biais de disponibilité

Indicateur :

- Autonomie
- Disposition en mémoire
- Reserve d'information
- Liberté d'opinions

Modalité 2 : biais de soutien au choix

Indicateur :

- Pivot
- Appui
- Assistance
- Secours

Modalité 3 : biais d'ancrage

Indicateur :

- Fixation
- Enracinement
- Blocage
- Crampon

Modalité 4 : biais de conformisme

Indicateur :

- Académisme
- Conservatisme
- Orthodoxie

Variable dépendante (VD) : Sentiment d'efficacité personnelle perçue des étudiants

Quand à celle-ci, elle reste par contre sans variation et permet d'observer les effets de la variable indépendante sur elle. Toutefois les modalités qui permettent sa mesure sont les suivantes :

- La maîtrise personnelle
- L'apprentissage social
- La persuasion par autrui

- L'état physiologique et émotionnel

Suivant la description des variables nous pouvons fait ressortir selon la structure logique factorielle de nos hypothèses de recherche qui se présente comme suit :

Tableau 2 : plan factoriel de nos hypothèses de travail

VI	VD	Sentiment d'efficacité personnel (Y)
Soutien au choix = X ₁		X ₁ Y
Disponibilité = X ₂		X ₂ Y
Ancrage=X ₃		X ₃ Y
Conformisme = X ₄		X ₄ Y

L'opérationnalisation de notre hypothèse générale nous a permis de dégager les hypothèses de recherche. Partant du postulat que l'hypothèse de recherche est une supposition qui est élaboré pour guider une investigation, de ce fait sa formulation se base sur les éléments mesurables et manipulables de l'expérimentation. Elles permettront de mener à bien cette recherche puisqu'elles sont des propositions de réponses concrètes aux aspects particuliers de l'hypothèse générale sous une forme mieux accessible.

Sur ce nous avons formulé quatre hypothèses de recherche qui sont :

HR 1 : Le biais de disponibilité a une influence significative sur le sentiment d'efficacité personnelle perçue des étudiants

HR 2 : le soutien au choix de la filière a su une influence significative sur le sentiment d'efficacité personnelle perçue des étudiants

HR 3 : Biais d'ancrage a une influence significative le sentiment d'efficacité personnelle perçue des étudiants

HR 4 : Le biais de conformité a une influence significative le sentiment d'efficacité personnelle perçue des étudiants

Tableau 3 : tableau synoptique des variables, modalités et indicateurs

VARIABLE INDEPENDANTE	HYPOTHESE GENERALE	MODALITES	INDICATEURS	VARIABLE DEPENDANTE	MODALITES	INDICATEURS
Les biais cognitif lies aux choix de filières	Les biais cognitifs liés au choix de filière ont une influence significative sur le sentiment d'efficacité personnelle perçue des étudiants dans l'orientation de l'enseignement supérieur	<i>Biais de disponibilité</i>	<i>Autonomie</i>	Sentiment d'efficacité personnelle perçue des étudiants	La maîtrise personnelle	Construit d'une croyance Expérience d'échec Différent bénéfique
			<i>Disposition en mémoire</i>			
			<i>Reserve d'information</i>			
			<i>Liberté d'opinion</i>			
		<i>Biais de soutien au choix</i>	<i>Pivot</i>		<i>L'apprentissage social</i>	<i>Tutorat des paires</i> <i>Groupe de soutien</i> <i>Partage d'expérience</i>
			<i>Appuis</i>			
			<i>Assistance</i>			
			<i>Secours</i>			
		<i>Biais d'ancrage</i>	<i>Fixation</i>		<i>La persuasion verbale</i>	<i>Croyance en ses capacités</i>
			<i>Enracinement</i>			
			<i>Blocage</i>			
			<i>Crampon</i>			
		<i>Biais de conformisme</i>	<i>Académisme</i>		- <i>L'état physiologique et émotionnel</i>	<i>Sentiment de panique</i> <i>Perte de contrôle</i> <i>Palpitation cardiaque</i>
			<i>Conservatisme</i>			
			<i>Orthodoxie</i>			

4.3. TYPE DE RECHERCHE

L'application de la démarche scientifique à la recherche en éducation est souvent désignée par les expressions recherche quantitative, qui insiste sur le fait qu'elle repose sur un recueil de données numériques.

Selon (Angers, 2000), on peut caractériser les recherches en Sciences Humaines et Sociale en fonction de certains paramètres qui y résident tels que l'intention du chercheur, la visée de la recherche pour ne citer que cela.

Dans le cadre de cette étude, la recherche est de type descriptif. Elle permettra d'explorer et d'analyser les variables qui seront définies au chapitre prévu à cet effet.

4.4. SITE DE RECHERCHE

Le site de recherche est l'espace dans lequel se déroule une recherche. Gravel (1978 :6) affirme que « la connaissance du milieu physique et humain est essentielle dans la perception et la compréhension des faits sociaux. Elle permet de saisir l'influence du milieu sur l'homme et de mieux comprendre les différentes formes d'organisation sociale ». Notre étude s'est déroulée dans la région du centre (Cameroun), département de, Mfoundi, arrondissement de Yaoundé1, précisément à l'université de Yaoundé 1

4.5. POPULATION RECHERCHE

Le choix de la population d'une étude est imposé par la nature de l'information que le chercheur doit recueillir. Ainsi les participants doivent être capables de fournir des réponses assez pertinentes aux questions de l'expérimentateur.

Selon Blanchet et Gotman (1992) définir la population c'est sélectionner les catégories d'individu que l'on veut interroger, déterminer les acteurs dont on estime qu'ils sont en position de produire des réponses aux questions qu'on se pose.

Tsafak (2004 :7) définit la population comme étant « un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquelles portent les observations ».

La population d'étude renvoie à l'ensemble des individus concernés par l'étude et interagissant dans le cadre de celles-ci ; elle représente la population cible appelé encore population de référence selon Evola (2013 :109). La population d'étude est encore appelée « univers » et représente le nombre d'unité ou d'individus qui peuvent entrer dans le champ de

l'enquête. De cette population cible sera choisi l'échantillon de cette étude.

La population de l'étude désigne « *un ensemble d'éléments ayant une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d'autres éléments et sur lesquels porte l'investigation* » (Angers, 1992 :238).

Elle renvoie à l'ensemble des individus ayant les mêmes caractéristiques sur lesquels le chercheur mène ses investigations. C'est l'ensemble des individus auxquels le chercheur voudrait généraliser les résultats de sa recherche. Vu l'intitulé de notre travail, la population qui captive notre attention est l'ensemble de étudiants de l'université de Yaoundé 1 sexe confondu.

4.5.1 Présentation des locaux : repères historiques

L'enseignement supérieur au Cameroun prend son décollage en octobre 1961 sous la dénomination de l'institut d'études universitaire. Le 26 Juillet par décret n° 62-df 289 est créé l'université fédérale du Cameroun qui ouvre ses portes avec plus d'un demi-millier d'étudiants. En 1973 elle devient l'université de Yaoundé et quatre centres universitaires sont créés notamment Buea, Dschang, Ngaoundéré et Douala.

En 1993 suite à la réforme universitaire on connaît la création de six universités d'état. En dehors de ces universités il existe des instituts privés de l'enseignement supérieur.

4.5.2 Présentation de Yaoundé 1

Il semble toujours judicieux de présenter le site de l'étude, l'université de Yaoundé 1 encore appelé université mère a été créé suite à la réforme du système de l'enseignement supérieur par décret n°93/026 du 19 Février 1993. Elle est située au quartier Ngoa ekele comportant 4 facultés à savoir : la faculté des sciences (FS), la faculté des arts, lettres et sciences humaines (FALSH), la faculté des sciences de l'éducation (FSE) et la faculté de médecine et sciences biomédicale (FMSB) ; elle comporte également deux grandes écoles : l'école normale supérieure (ENS) et l'école nationale supérieure polytechnique (ENSP). Elle est dirigée par le recteur qui est un enseignant de rang magistral nommé par décret présidentielle et choisi parmi les membres du corps.

4.6. ÉCHANTILLON ET MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE

4.6.1. Méthode d'échantillonnage

L'échantillonnage est un « ensemble des opérations permettant de sélectionner un sous ensemble d'une population en vue de constituer un échantillon » (Angers, 1992 : 240). Il permet ensuite au chercheur de prélever dans la population accessible l'échantillon qui est la portion de la population auprès de laquelle les informations seront collectées. Autrement dit c'est un sous ensemble de la population accessible, une partie ou une proportion à partir de laquelle on souhaite procéder à un certain nombre de mesures. C'est une fraction représentative de la population.

Pour collecter les données, nous avons utilisé la méthode d'échantillonnage aléatoire simple qui consiste à choisir au hasard les éléments au fur et à mesure qu'ils se présentent, sans tri.

4.6.2. Echantillon

L'échantillon renvoie à un certain nombre d'individus d'une population choisis de telle manière que ces individus la représentent.

Selon Weil-Barrais (1997) « la taille d'un échantillon est le nombre d'unités qui le compose ». L'échantillon peut se définir comme étant une minorité issue d'un produit qui permettra d'apprécier d'en faire une analyse. Il peut encore désigner l'ensemble représentatif d'individus extraits d'une population d'étude dont les caractéristiques peuvent être généralisées à la population. L'échantillon est de type intentionnel ou construit et est confondu à la population d'étude. Cette technique d'échantillonnage est basée sur le choix conscient du chercheur d'inclure dans l'échantillon certains éléments en fonction de leur caractère typique. Le chercheur sélectionne les sujets de son échantillon, c'est-à-dire combien d'individus seront retenus par rapport à l'univers. La détermination de l'échantillon à partir duquel sera effectuée l'enquête résulte d'une série d'opérations indispensables et précises dont la fonction est d'assurer la représentativité, c'est-à-dire les conditions qui garantiront la généralisation ultérieure de la population ait une chance égale d'être choisis.

4.7. DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES

Plusieurs instruments permettent la collecte des données en sciences humaines. Parmi lesquels nous pouvons citer : l'entretien, l'observation, l'interview, le focus group, le questionnaire et bien d'autres. A ce titre l'expérimentateur doit s'assurer que l'outil choisi mesure effectivement ce qu'il est censé mesurer. C'est dans ce sillage que Grawitz soutient que

dans la recherche la nature exacte des informations qu'il convient de recueillir pour atteindre des objectifs du chercheur dépendent des moyens pour le faire. Ainsi pour l'optimisation des possibilités d'atteindre les objectifs de notre travail nous avons fait usage du questionnaire adresse aux étudiants de l'université de Yaoundé 1 comme outil de collecte de données.

4.7.1 Le questionnaire

Les sciences sociales et humaines dispose par essence une pléthore d'instrument de collecte de données à l'instar du questionnaire.

Selon Angers (1992), le questionnaire est une : Technique directe d'investigation scientifique utilisée auprès d'individus et qui permet de les interroger de façon directive et de faire un prélèvement quantitatif en vue de trouver des relations mathématiques et de faire des comparaisons chiffrées. D'après Quivy et Campenhout (1995) « l'enquête par questionnaire est une série de questions à poser à un ensemble de répondants le plus souvent représentatifs dans l'univers d'enquête (...) relative à leur situation sociale ; professionnelle ; leur opinions (...) ou encore sur tout point qui intéresse le chercheur ». C'est dans cette optique Chaffi (2007) affirme que le questionnaire est une suite de propositions ayant une certaine forme et un ordre sur lesquels on sollicite l'avis ; le jugement ou l'évaluation d'un sujet interrogé. Quant aux raisons du choix de l'instrument nous posons nos pieds dans les jalons de Blanchet et Gotman (1992) à savoir :

- Son choix réside essentiellement dans le choix du type de données recherchées ;
- C'est une méthode de production des données verbales/ écrites ;
- Comme technique il représente une situation interlocutoire particulière qui produit des données différentes ;
- Il implique au préalable la connaissance 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 ;
- Il provoque une réponse ou l'attitude et indique la réaction du sujet « à un objet qui est donné du dehors », achève (questions) ;
- Sa construction exige un choix préalable des facteurs discriminants et suppose que l'on dispose d'attitudes étalonnables. Il ne pose pas le problème de représentativité,
- Enfin cet outil permet de rechercher les informations sur le terrain pendant une courte durée, en même temps il constitue l'instrument dont la manipulation est facile et a moindre cout.

4.7.2. Présentation du questionnaire

Le questionnaire a été construit suivant le modèle en français simple et clair sans ambiguïté. Il débute par un paragraphe d'avant-garde qui explique aux enquêtés, non seulement le but de l'enquête, mais aussi les garanties de l'anonymat conformément aux dispositions de l'article 5 de la loi n°91/023 du 16 décembre 1991 relatives aux recensements et enquêtes statistiques et les consignes, le caractère académique de la recherche. En fonction de nos objectifs et de nos hypothèses de recherche, un seul type de question a été formulé : les questions fermées, car elles obligent l'enquêté à effectuer un choix parmi un nombre de réponses plausibles fournies. Il est structuré en sections. La première section porte sur l'identification des sujets. Il est question de recueillir les informations sur le participant et celle en relation avec ses caractéristiques sociodémographique (sexe, âge, filière, et niveau d'étude).

La section 1 est subdivisée en 1.1, 1.2, 1.3, et 1.4 portent sur les modalités de la variable indépendante. Elles s'intéressent notamment sur le biais de disponibilité, biais de soutien au choix, biais d'ancrage, biais de conformisme. La section 2 expose les items en relation avec la variable dépendante. Dans son économie ce questionnaire comporte des questions semi- fermée et ouvertes.

4.8. PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES

Dans cette partie, notre travail s'articulera en deux phases : une dite pré-enquête qui est la pré- validation du questionnaire et l'autre la collecte proprement dite. Une fois le questionnaire validé par notre encadreur nous effectuerons la pré-enquête puis suivra la collecte.

4.8.1. La pré-enquête

Elle consiste à tester sur un échantillon réduit l'instrument prévu pour la collecte visant ainsi la vérification de la validité et la compréhension des questions. Il était question pour nous d'observer notre questionnaire sur le plan de la forme et du fond. Ceci dans l'optique fondamentale de souligner si possibles les lacunes et de s'assurer que les participant comprennent et répondent effectivement à notre objectif.

Nous avons effectué notre pré- enquête de notre instrument de collecte des données le 25 novembre 2020. Il a été administré à 15 étudiants choisis au hasard à l'université de Yaoundé 1 de la faculté de sciences. Ces 15 sujets étant de sexe masculin (8) et de sexe féminin (7), leurs âges variaient entre 18 et 35 ans. Suite à cette opération nous avons eu une légère amélioration de notre instrument. En effet, les sujets n'ont éprouvé aucune difficulté dans la compréhension

de nos items. Cependant la taille de notre questionnaire qui comportait 6 pages causait un grave problème dans le temps de remplissage raison pour laquelle nous avons effectué une modification en vue d'éliminer les questions non pertinentes ce qui fait que nous avons réduit cela à 3 page pour limiter le temps et favoriser la disponibilité des répondants.

4.8.2. L'enquête et ses difficultés

Cette section met en exergue comment nous avons passé le questionnaire et il en ressort les difficultés rencontrées. Après avoir constaté que ledit instrument était accessible par tous, nous avons entamé l'investigation proprement dite en procédant à la passation du questionnaire. Elle s'est déroulée du 10 au 13 décembre 2021. Nous avons procédé par administration directe au cours de laquelle le participant rempli lui-même aux différentes sections avec un crayon à bile bleue et ensuite nous récupérons.

Tout au long de la passation nous avons fait face aux difficultés qui méritent d'être évoquée. Il convient de noter que malgré notre statut d'étudiant et les anonymats que nous avons garanti, nous sommes heurtés au refus systématique de certains étudiants car il prétendait que c'est l'administration universitaire chargé des inscriptions académiques qui nous ont envoyé pour une enquête spéciale, bien que ce ne soit pas le cas.

Parvenu au terme de cette étape il est important pour nous de statuer sur la technique d'analyse de données.

4.9. OUTIL STATISTIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES

Après la collecte des données, nous avons utilisé le logiciel SPSS version 23 pour leur traitement statistique. Parmi la multitude d'outils d'analyse inférentielle à notre portée (l'analyse des corrélations, le khi deux, la régression, le « t » de student, le « z » test...), nous avons choisi les corrélations et les régressions car dans la littérature, de nombreuses études (Powe & Finnie, 2004 ; Freeman, 1989 ; Straughan & Seow, 1998 ; Shen et al, 2009) ont utilisé ce type d'analyse afin de mesurer le lien entre les biais cognitifs et le sentiment d'efficacité personnelle.

L'analyse corrélationnelle permet de vérifier le lien linéaire entre deux variables quantitatives qui sont ici les biais cognitifs (X) et le sentiment d'efficacité personnelle en rapport avec le choix de filière des étudiants (Y). Le coefficient de corrélation notée r_{xy} , a été développé par Pearson et sa valeur oscille entre -1 et $+1$. Il est calculé à partir de l'expression mathématique suivante :

- Formule :

$$r_{xy} = \frac{n \sum XY - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{\left[n \sum X^2 - (\sum X)^2 \right] \left[n \sum Y^2 - (\sum Y)^2 \right]}}$$

- n = Nombre de paires d'observations ;
- $\sum XY$ = Somme des produits de X et Y ;
- $\sum X$ et $\sum Y$ Sont respectivement les somme des observations de X et de Y ;
- $\sum X^2$ = Somme des carrés des observations de X ;
- $\sum Y^2$ = Somme des carrés des observations de Y ;
- $(\sum X)^2$ = Carré de la somme des observations de X
- $(\sum Y)^2$ = Carré de la somme des observations de Y ;

Ce coefficient, évalué à partir du rapport entre la covariance et le produit des écarts-types, requiert des données métriques. Cette réquisition a été satisfaite puisque les scores de des comportements de sécurité en rapport avec l'usage du téléphone au volant sont numériques. 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 opposée. Dans ce cas, le lien est dit indirect et les scores d'une variable augmentent pendant que ceux de l'autre variable diminuent.

La valeur calculée du r (fournie par le logiciel d'analyse statistique) doit être confronté à la table des valeurs du coefficient de corrélation r de Fisher (Croutsche, 1997) afin de pouvoir effectivement accepter ou reformuler l'hypothèse acceptée. Les fonctions statistiques proposées par SPSS permettent 2 lectures de la corrélation r : soit en termes de valeur critique, soit en termes de seuil de signification statistique. Dans le cadre de cette recherche nous lirons le r en termes de seuil de significations statistique.

Les régressions utilisées dans le cadre de ce travail ont pour objectifs :

- D'établir la linéarité entre nos variables (biais cognitifs et sentiment d'efficacité personnelle). Il s'agit de la capacité à prédire sentiment d'efficacité personnelle à partir des biais cognitifs.
- Les régressions nous permettront d'expliquer le sentiment d'efficacité personnelle sur la base des biais cognitifs.
- Elles nous permettront également d'identifier le poids factoriel des biais cognitifs sur l'adoption du sentiment d'efficacité personnelle.
- Enfin, elles nous permettront d'identifier laquelle des dimensions des biais cognitifs est la moins ou la plus adoptée par les individus dans un premier temps, et d'identifier sa dimension la plus présente chez les individus.

Les écarts à la moyenne peuvent s'écrire de la manière suivante :

$$x_{ij} - \bar{x} = (\bar{x}_j - \bar{x}) + (x_{ij} - \bar{x}_j)$$

Ecart à la moyenne globale
Ecart entre les groupes (définis par les facteurs)
Ecart à l'intérieur des groupes

En passant au carré et en faisant les sommations idoines, on obtient l'équation d'analyse de variance

$$\sum_{j=1}^p \sum_{i=1}^{n_j} (x_{ij} - \bar{x})^2 = \sum_{j=1}^p (\bar{x}_j - \bar{x})^2 + \sum_{j=1}^p \sum_{i=1}^{n_j} (x_{ij} - \bar{x}_j)^2$$

*SCT : somme des carrés totaux
Exprime la variabilité totale des observations*
*SCE : somme des carrés expliqués
Exprime la variabilité expliquée, à savoir la variation que le facteur explique*
*SCR : somme des carrés résiduels
Exprime la variabilité résiduelle, à savoir la variation que le facteur n'arrive pas à expliquer*

Calculs

Carrés moyens

$$CMT = \frac{SCT}{n-1}$$

$$CME = \frac{SCE}{p-1}$$

$$CMR = \frac{SCR}{n-p}$$

Statistique du test et loi associée sous l'hypothèse H₀

$$F = \frac{CME}{CMR} = \frac{SCE/p-1}{SCR/n-p} \equiv \text{Fischer}(p-1, n-p)$$

Loi de Fischer à p-1 et n-p degrés de liberté

Pour décider l'acceptation ou le rejet de l'hypothèse nulle, il reste à comparer la p-value avec le risque de première espèce que l'on s'est choisi

p-value < α alors rejeter H₀, le facteur a bien une influence sur la variable dépendante

Tableau 4: Analyse de variance

(tableau récapitulatif proposé par les logiciels)

Source de variation	Degrés de liberté	Somme des carrés	Carrés moyens	F	p-value
Expliqués	p-1	SCE	CME	CME/CMR	
Résidus	n-p	SCR	CMR		
Total	n-1	SCT			

Normalité de la distribution de X (variable dépendante)

- Problème : en toute rigueur, les lois de distribution sont invalidées
- Diagnostic : la normalité fait surtout intervenir la symétrie de la distribution, on peut s'en assurer de deux manières à savoir : graphiquement : histogramme de fréquences

Coefficient d'asymétrie de Fischer (γ₁)

Solution 1 : on peut aussi faire des changements de variable (passage au logarithme, à la racine carrée...) qui symétrise la distribution (ex : distribution des salaires, très dissymétrique, en log elle devient symétrique).

Solution 2 : en fait, l'ANOVA est robuste dès que les formes de distribution sont similaires dans les sous populations (la comparaison peut être graphique)

Non-homogénéité de la variance (hétéroscédasticité)

- Problème : les groupes à forte variance « tirent » sur les résultats
- Diagnostic : test de Bartlett

$$\begin{cases} H_0 : \forall j, \sigma^2_j = \sigma^2 \\ H_1 : \exists j, \sigma^2_j \neq \sigma^2 \end{cases}$$

$$\hat{\sigma}^2 = \frac{\sum_{i,j} (x_{ij} - \bar{x})^2}{n-p}$$

On utilise les estimations

$$\hat{\sigma}_j^2 = \frac{\sum_i (x_{ij} - \bar{x}_j)^2}{n_j - 1}$$

La statistique du test s'écrit

$$\omega = \frac{(n-p) \ln \hat{\sigma}^2 - \sum_j (n_j - 1) \ln \hat{\sigma}_j^2}{1 + \frac{1}{3(p-1)} \left(\sum_j \frac{1}{n_j - 1} - \frac{1}{n-p} \right)} \equiv \chi^2(n-1)$$

Loi du Chi-2 à n-1
degrés de liberté

Décision de rejet de H_0 au risque α : $\omega \geq \chi_{\alpha}^2(n-1)$ (équivalent à $p\text{-value} < \alpha$)

CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre porte sur la présentation des résultats du dépouillement des questionnaires administrés aux différents participants. Notre travail sera articulé sur deux principaux paliers. D'une part nous présenterons les données recueillies sur le terrain à l'aide de notre instrument de collecte de données du terrain à travers l'analyse descriptive. Et d'autre part nous présenterons les données issues de l'analyse statistiques inférentielles.

5.1. ANALYSE DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS

Nous avons présenté nos résultats dans des tableaux de distributions des fréquences d'une part et d'autre part de distributions de moyenne et écart type. Ce sont des tableaux à trois ou quatre entrées et contiennent les variables. Sur la première ligne se trouve le nom de la variable à évaluer ; sur la deuxième ligne présentent les catégories de la variable. Et la troisième ligne est indiquée la modalité et les données numériques correspondantes ; la troisième colonne contient le pourcentage calculé sur l'ensemble de la population du tableau se trouvant dans l'une ou l'autre catégorie. Les colonnes quatre et cinq reprennent respectivement les pourcentages valides et cumulé.

Tableau 5 : Répartition des participants en fonction de leur sexe

sexe		Fréquence	Pourcentage
Valide	Masculin	62	53,4
	Féminin	54	46,6
	Total	116	100,0

Le tableau ci-dessus répartit les participants en fonction de leur sexe et permet d'observer que 54 femmes (56%) ont participé à l'étude contre 62 hommes (44%). Ce qui fait un total de 116 participants. Ces données montrent que les participants de cette étude sont majoritairement des hommes par rapport aux femmes. Cependant, elles ne nous permettent pas de conclure que le sexe a un effet sur le sentiment d'auto efficacité. Pour ce faire nous allons recourir au test d'ANOVA afin de vérifier si ces différences sont significativement différentes.

Tableau 6: Comparaisons des scores moyens d'auto efficacité des participants en fonction du sexe

ANOVA					
Auto efficacité					
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergruppes	,271	1	,271	,512	,476
Intragruppes	59,887	113	,530		
Total	60,159	114			

Les résultats du tableau qui précède montrent que le sexe n'a pas d'effet sur le sentiment d'auto efficacité des étudiants : $F(3.111) = .512$; $p = 0.476$. La différence de moyenne observée au niveau du sexe relativement au sentiment d'auto efficacité n'est pas statistiquement significative. En l'occurrence, les participants de sexe masculin ne sont pas plus auto efficaces que les participants de sexe féminin.

Tableau 7: Répartition des participants en fonction de leur âge

Age		Fréquence	Pourcentage
Valide	15-25	23	19,8
	25-35	42	36,2
	35-45	41	35,3
	45 et plus	10	8,6
	Total	116	100,0

Au regard du tableau ci-dessus, on constate que : 42 participants (36,2%) ont une tranche d'âge comprise entre [25-35[, 41 participants (35,3%) ont une tranche d'âge comprise entre [35-45[, 23 participants (19,8%) ont une tranche âge comprise entre [15-25[, 10 participants (8,6%) ont une tranche d'âge comprise de plus de 45 ans. Ces statistiques montrent que les participants de cette étude se situent pour la plupart dans la tranche [25-35[ans (36,2%). Ce tableau montre également que les moyennes entre les tranches d'âge sont différentes mais, il ne montre pas si cette différence est statistiquement significative. Pour ce faire nous allons recourir

au test d'ANOVA afin de vérifier si ces différences sont significativement différentes.

Tableau 8: Comparaisons des scores moyens d'auto efficacité des participants en fonction de l'âge

ANOVA					
Auto efficacité					
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergruppes	1,433	3	,478	,903	,442
Intragruppes	58,725	111	,529		
Total	60,159	114			

Les résultats contenus dans le tableau montrent que l'âge n'a pas d'effet sur le sentiment d'auto efficacité des étudiants : $F(3,111) = .903$; $p = 0.442$. La différence de moyenne observée entre les différentes tranches d'âges des n'est pas statistiquement significative. En l'occurrence, les étudiants ayant une tranche d'âge comprise entre 45 ans et plus ne sont pas plus auto efficaces que ceux ayant une tranche d'âge comprise entre 25 et 35 ans par exemple.

Tableau 9: Répartition des participants en fonction de leur niveau d'étude

Etude		Fréquence	Pourcentage
Valide	Licence1	4	3,4
	Licence2	31	26,7
	Licence3	47	40,5
	Master1	21	18,1
	Master 2	13	11,2
	Total	116	100,0

Le tableau ci-dessus montre que les participants ayant un niveau de licence 3 sont les plus représentés ($n=47$). De l'analyse du tableau n° 8, nous remarquons que 40,5 % des sujets de notre étude ont un niveau d'instruction licence3 c'est – à dire BAC + 3 filière confondue. Contre 3 ,4% des sujets nouvellement inscrit en première année. Et allant toujours sur ce tableau

nous avons 18,1% des participants sont issus du second cycle en particulier master 1 et 11, 2 ceux de master 2 nous constatons que les plus représente ici sont ceux du niveau licence 3.

Tableau 10: Comparaisons des scores moyens d'auto efficacité des participants en fonction du niveau d'étude

ANOVA					
Auto efficacité					
	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	9,854	6	2,464	5,387	,001
Intragroupes	50,304	110	,457		
Total	60,159	116			

Les résultats contenus dans le tableau n°9 qui précède montre que le score moyen d'auto efficacité des participants diffèrent significativement en fonction du niveau d'étude ($F(4,110) = 5.387 ; p = 0.001$). Ces résultats renforcent l'idée selon laquelle le niveau d'étude a un effet sur la perception de l'auto efficacité. La problématique de l'ANOVA consiste à utiliser les moyennes observées sur les échantillons pour conclure à des différences significatives sur les moyennes (espérance mathématique) dans les sous-populations

Tableau 11: Répartition des participants en fonction du biais de disponibilité

Biais de disponibilité	Moyenne	Ecart type
J'ai toujours été sûr d'avoir les informations nécessaires pour mon choix	3,99	1,82
Je me sens capable d'utiliser plusieurs moyens pour faire face à la filière choisie	4,88	1,58
Je me sens capable d'intervenir efficacement dans une situation de prise de décision pour mon éducation	4,79	1,56
Je me décourage facilement si je n'atteins pas le résultat visé	3,73	1,77
Moyenne pondérée générale	4,36	1,70

Le tableau N°10 présente les moyennes des participants sur la sous échelle de la disponibilité. Nous observons de manière générale que les participants ne cherchent pas d'autres informations que celles immédiatement disponibles ($\bar{X}=4,36 ; ET=1,70$).

De manière spécifique, nous observons que les participants croient qu'ils ont été toujours certains d'avoir des informations nécessaires pour leur choix ($\bar{X}=3,99$; ET=1,82). Ils se sentent également capable d'utiliser plusieurs moyens pour faire face à la filière choisie ($\bar{X}=4,88$; ET=1,58). Ils se sentent capable d'intervenir efficacement dans une situation de prise de décision pour leur éducation ($\bar{X}=4,79$; ET=1,56). Enfin, ils se découragent facilement lorsqu'ils n'atteignent pas le résultat visé ($\bar{X}= 3,73$; ET=1,77).

Tableau 22: Répartition des participants en fonction du biais de soutien

Biais de soutien	Moyenne	Ecart type
J'ai tendance à diminuer mes efforts lorsque j'obtiens de l'aide	4,00	1,80
Je sais que je peux compter sur la collaboration de mes parents pour m'aider à trouver une solution par rapport à mon orientation	4,51	1,68
L'appui des parents favorise le choix de filières des étudiants	3,29	1,90
L'histoire familiale d'un parcours de réussite est la cause principale de mon choix	2,69	1,69
Moyenne pondérée générale	14 ,49	7,07

Le tableau N° 11 présente les moyennes des participants sur la sous échelle du soutien au choix. Nous observons de manière générale que lorsque les participants se remémorent de leurs décisions antérieures nous déformons nos souvenirs de sorte que le choix que nous avons effectué semble avoir été les meilleurs possibles ($\bar{X}=14,49$; ET=7,07). De manière spécifique, nous observons que les participants croient qu'ils ont tendance à diminuer mes efforts lorsque j'obtiens de l'aide ($X : 4$; ET : 1.80). Ils se sentent également en assurance lorsqu'ils peuvent compter sur la collaboration de mes parents pour m'aider à trouver une solution par rapport à mon orientation ($\bar{X}=4,51$; ET=1,68). L'appui des parents favorise le choix de filières des étudiants ($\bar{X}=3,29$; ET=1,90). Enfin, l'histoire familiale d'un parcours de réussite est la cause principale de mon choix (2,69 ; ET=1,69).

Tableau 13: Répartition des participants en fonction du biais d'ancrage

Biais d'ancrage	Moyenne	Ecart type
Les individus ont tendance à utiliser la première information perçue pour une option que l'on veut faire	4,83	1,77
Lorsque l'on se remémore de nos décisions antérieures, nous déformons nos souvenirs de sorte que le choix que nous effectuons semble avoir été le meilleur possible	4,37	1,66
Nous avons tendance à attribuer rétroactivement des attributs positifs à une option que nous avons choisie	5,09	1,42
Nous choisissons des filières sans référence de l'orientation universitaire	3,46	1,92
Moyenne pondérée générale	17,75	6,77

Le tableau N°12 présente les moyennes des participants sur la sous échelle de l'ancrage ont une moyenne pondérée générale de ($\bar{X} = 17,75$) et un écart type de $ET = 6,77$). Nous observons de manière générale que les participants ont la plupart des temps une influence laissée par la première impression lorsqu'ils vont prendre une décision sur leur avenir ($\bar{X} = 4,36$; $ET = 1,70$). De manière spécifique, nous observons que les individus ont tendance à utiliser la première information perçue pour une option que l'on veut faire ($\bar{X} = 4,83$; $ET = 1,77$). Lorsque l'on se remémore de nos décisions antérieures, nous déformons nos souvenirs de sorte que le choix que nous effectuons semble avoir été le meilleur possible ($\bar{X} = 4,37$; $ET = 1,66$). Nous avons tendance à attribuer rétroactivement des attributs positifs à une option que nous avons choisie ($\bar{X} = 5,09$; $ET = 1,42$). Enfin, Nous choisissons des filières sans référence de l'orientation universitaire ($\bar{X} = 3,46$; $ET = 1,92$).

Tableau 14: Répartition des participants en fonction du biais de conformité

Biais de conformité	Moyenne	Ecart type
Lors de ma préinscription à l'université j'ai opté pour la filière la plus convoitée	2,33	1,77
Le choix de mon/ma camarade a influencé le mien	2,36	1,70
Nous avons tendance à penser et agir comme les autres le font en matière de choix de filière	3,08	1,83
Je me sens concernée par la problématique de l'orientation universitaire	4,07	2,24
Moyenne pondérée générale	11,84	7,54

Le tableau N°13 présente les moyennes des participants sur la sous échelle de la conformité une moyenne générale pondérée de ($\bar{X} = 11,84$ et $ET=7,54$.) nous observons de manière générale que les participants dans leur choix de filière ou d'option cherchent à ressembler à la majorité en matière d'orientation universitaire du moins beaucoup plus à ressembler ceux avec lesquelles ils ont une affinité antérieure. De manière spécifique, lors de ma préinscription à l'université j'ai opté pour la filière la plus convoitée ($\bar{X}=2,33$; $ET=1,77$). Le choix de mon/ma camarade a influencé le mien ($\bar{X}=2,36$; $ET=1,77$). Nous avons tendance à penser et agir comme les autres le font en matière de choix de filière ($\bar{X}=3,08$; $ET=1,83$). Enfin Je me sens concernée par la problématique de l'orientation universitaire ($\bar{X}= 4,07$; $ET=2,24$).

Tableau 35: Répartition des participants en fonction du sentiment d'auto efficacité perçu

Sentiment d'auto efficacité perçu	Moyenne	Ecart type
J'ai toujours été apte à faire face aux difficultés	5,04	1,45
On me dit souvent que j'ai mal choisi ma filière vu l'évolution	2,42	1,67
J'estime mes capacités intellectuelles de façon précise	4,21	1,66
Mes intérêts pour une filière dépendent de mon état émotionnel et psychologique	3,93	1,82
Avant de faire un choix je tiens compte de mes expériences scolaires	4,39	1,52
Moyenne pondérée générale	19,99	8,12

Le tableau N°14 présente les moyennes des participants sur la sous échelle du sentiment d'efficacité personnelle, nous observons de manière générale que les participants ($\bar{X}=19,99$; $ET= 8,12$). De manière spécifique, nous observons que les participants ont toujours été apte à faire face aux difficultés ($\bar{X}=5,04$; $ET=1,45$). On me dit souvent que j'ai mal choisi ma filière vu l'évolution ($\bar{X}=2,42$; $ET=1,67$). J'estime mes capacités intellectuelles de façon précise ($\bar{X}=4,21$; $ET=1,66$). Mes intérêts pour une filière dépendent de mon état émotionnel et psychologique ($\bar{X} =3,93$; $ET= 1,82$ Enfin, Avant de faire un choix je tiens compte de mes expériences scolaires ($\bar{X}= 4,39$; $ET=1,52$). Ici grâce à ce tableau nous constatons que les sujets sont très confiants en ce qui concerne leurs aptitudes à faire face aux difficultés, leurs compétences et les expériences antérieures ce qui les mets réellement au centre de leur 1propre orientation il est considéré de ce fait comme acteur et non spectateur.

5.2. L'ANALYSE INFÉRENTIELLE

L'importance de l'analyse inférentielle dans cette étude est de généraliser les résultats à une population dans laquelle l'échantillon a été tiré. Ce type d'analyse se base généralement sur des tests statistiques qui permettent de vérifier la validité d'une hypothèse formulée sur une population mais dont les données ont été collectées auprès d'un échantillon représentatif.

Le test statistique utilisé pour vérifier nos trois hypothèses spécifiques et par là, notre hypothèse générale est l'analyse de la variance.

Nous suivrons 5 étapes pour vérifier les hypothèses spécifiques. Ces étapes sont les suivantes :

- Formulation des hypothèses statistiques
- Détermination de la région critique
- Calcul de la valeur statistique
- Comparaison de la valeur critique à la calculer
- Prise de décision

Dans cette sous-section un accent est mis sur l'analyse des facteurs principaux (biais cognitifs et sentiment d'efficacité personnelle). Il s'agit de ceux qui nous ont permis de formuler nos hypothèses de recherche. A cet effet, nous commençons par une analyse corrélationnelle qui nous permettra de procéder à une analyse de la régression. Il sera question de mesurer les corrélations de chaque modalité de notre variable indépendante (biais de disponibilité, biais de soutien, biais d'ancrage et biais de conformité) avec le sentiment d'efficacité personnelle.

Première hypothèse : Biais de disponibilité à une influence significative sur le sentiment d'efficacité personnelle perçue des étudiants lorsqu'il s'agit de choisir leur filière

Nous avons fait l'hypothèse que le biais de disponibilité à une influence significative sur le sentiment d'efficacité personnelle. Théoriquement cette hypothèse stipule qu'en matière de raisonnement l'individu se base uniquement ou principalement sur les informations immédiatement disponibles sans chercher à en acquérir de nouvelles informations concernant la situation donnée. Autrement dit les informations nouvellement acquises sur un événement passé sont plus disponibles et par conséquent les situations rencontrées fréquemment par le passé seront plus facilement disponibles et représentées mentalement.

- Formulation des hypothèses statistiques

Ho : le biais de disponibilité n'a pas une influence significative sur le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants

Ha : le biais de disponibilité a sur le une influence significative sentiment d'efficacité personnelle des étudiants

- Choix du seuil de significativité

De manière conventionnelle, en sciences sociale, ce seuil est de 0,05.

- Calcul de la valeur statistique

Tableau 46: Corrélation entre biais de disponibilité et sentiment d'efficacité personnelle

biais de disponibilité	Corrélation de Pearson	Sentiment d'efficacité personnelle
		,505**
P (seuil de signification)		,001

Le Tableau N° 15 présente la matrice de corrélation entre le biais de disponibilité et le sentiment d'efficacité personnelle. Nous observons que la corrélation est positive et significative ($r=,909$; $P=,991$). Ce résultat sous-entend que les participants qui croient au biais de disponibilité (expliquer ce que cela signifie) ont également un SEP élevé (expliquer également ce concept).

De manière pratique, il ressort de cette hypothèse que la corrélation entre le biais de disponibilité et le sentiment d'efficacité personnelle sera significative et positive.

Tableau 57 : Régression le sentiment d'efficacité personnelle et le biais de disponibilité

R = ,611^a ; R-deux= ,373 ; R-deux ajusté= ,210 ; Erreur standard de l'estimation= ,58565 ; F=16,350 ; P=,000^b

Modèle	Coefficients standardisés		non Coefficients standardisés		
	A	Erreur standard	Bêta	F	Sig.
(Constante)	3,803	,415		9,168	,000
Biais de disponibilité	,398	,061	,525	6,507	,000

Le tableau N°16 présente les régressions des entre le biais de disponibilité et le SEP. Il nous permet de constater que le modèle de cette échelle est significatif ($F= 16,350$; $P= ,000^b$) et explique 21% de la variance du biais de disponibilité.

- Comparaison de la valeur critique à la valeur calculée

A l'aide du logiciel SPSS nous avons généré des résultats. Dans ce tableau nous pouvons lire $F= 16,350$; $p= 0,000$ et $Ddl =$

- Prise de décision

La prise de décision sera prise en comparant la valeur $p = 0,000$ généré par le logiciel à la valeur α qui est le seuil acceptable en sciences humaines et sociales.

- Si $p < \alpha$, alors H_a est accepté et H_0 est rejeté.
- Si $p > \alpha$, alors on accepte H_0 et on rejette H_a .

On observe ici que $p= 0,000 < \alpha= 0,05$ ce qui nous amène à accepter H_a qui soutient que le biais de disponibilité a un impact significatif sur le sentiment d'efficacité personnelle perçue des étudiants lorsqu'ils sont face à leur choix de filière. A cet effet, il ressort que le biais de disponibilité est un renforçateur significatif du SEP comportements des étudiants dans le choix de leur filière ($P=,000$). Notre première hypothèse est donc validée.

Deuxième hypothèse : le biais de soutien est significativement lié au sentiment d'efficacité personnelle

Nous avons fait l'hypothèse que le biais de soutien au choix a un impact significatif sur le sentiment d'efficacité personnelle. Théoriquement cette hypothèse stipule que plus on se remémore de nos décisions passées nous avons tendance à déformer nos souvenirs de sorte que les choix que nous avons faits semblent avoir été les meilleurs possibles.

- Formulation des hypothèses statistiques

H_0 : le soutien au choix n'a pas une influence significative sur le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants.

H_a : le soutien au choix a une influence significative sur le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants.

- Seuil de significativité

De manière conventionnelle, en sciences sociales, ce seuil est de 0,05

- Calcul de la valeur statistique

Tableau 18: Corrélation entre biais de soutien et sentiment d'efficacité personnelle

		Sentiment d'efficacité personnelle
Biais de soutien	Corrélation de Pearson	-,317**
	P (seuil de signification)	,001

Le Tableau N° 17 présente la matrice de corrélation entre le biais de soutien au choix et le sentiment d'efficacité personnelle. Nous observons que la corrélation est positive et significative ($r=,909$; $P=,991$). Ce résultat sous-entend que les participants qui croient au biais de soutien au choix (lorsque les étudiants se remémorent de leurs décisions antérieures nous déformons nos souvenirs de sorte que le choix que nous avons effectué semble avoir été les meilleurs possibles) ont également un SEP élevé

De manière pratique, il ressort de cette hypothèse que la corrélation entre le biais de soutien et le sentiment d'efficacité personnelle sera significative et positive.

Tableau 69: Régression le sentiment d'efficacité personnelle et le biais de soutien au choix

R = ,601^a ; R-deux= ,373 ; R-deux ajusté= ,35 ; Erreur standard de l'estimation= ,58565 ; F=18,568 ; P=,000^b

Modèle	Coefficients standardisés		non Coefficients standardisés		
	A	Erreur standard	Bêta	T	Sig.
(Constante)	3,803	,415		9,168	,000
Biais de soutien au choix	,398	,061	,525	6,507	,000

Le tableau N°15 présente les régressions des entre le biais de soutien et le SEP. Il nous permet de constater que le modèle de cette échelle est significatif ($F= 18,568$; $P= ,000^b$) et explique 35% de la variance du biais de soutien au choix.

- Comparaison de la valeur critique à la calculer

A l'aide du logiciel SPSS nous avons généré des résultats. Dans ce tableau nous pouvons lire $F= 16,350$; $p= 0,000$ et $Ddl =$

- Prise de décision

La prise de décision sera prise en comparant la valeur $p = 0,000$ généré par le logiciel à la valeur α qui est le seuil acceptable en sciences humaines et sociales.

- Si $p < \alpha$, alors H_a est accepté et H_0 est rejeté.
- Si $p > \alpha$, alors on accepte H_0 et on rejette H_a .

A cet effet, il ressort que le biais de soutien au choix est un renforçateur significatif du SEP comportements de sécurité ($P=,000$). Notre deuxième hypothèse est donc validée.

Troisième hypothèse : le biais d’ancrage est significativement lié au sentiment d’efficacité personnelle

Nous avons fait l’hypothèse que le biais d’ancrage est significativement lié au sentiment d’efficacité personnelle. Théoriquement cette hypothèse stipule que plus on pense qu’il y’a certaines choses dans la vie, y compris les évènements graves, qui se produiraient quelques soit les mesures que l’on prend plus on n’adopte pas les comportements de sécurité. Ceci signifie que les participants qui croient en la prédétermination vont se sentir invulnérable face à l’utilisation du téléphone au volant, ils ne croiront pas en l’efficacité de la recommandation qui proscrit l’utilisation du téléphone au volant et ils ne se croiront pas capable de respecter cette recommandation. Tels sont les trois dimensions de notre variable dépendante.

- Formulation des hypothèses statistiques

H_0 : l’ancrage n’a pas une influence significative sur le sentiment d’efficacité personnelle des étudiants.

H_a : l’ancrage a su une influence significative r le sentiment d’efficacité personnelle des étudiants.

- Seuil de significativité

De manière conventionnelle, en sciences sociale, ce seuil est de 0,05.

- Calcul de la valeur statistique.

Tableau 20: *Corrélation entre biais d’ancrage et sentiment d’efficacité personnelle*

		Sentiment d’efficacité personnelle	
Biais	Corrélation de Pearson		
d’ancrage			-,002
	P	(seuil de	
	signification)		,601

Le Tableau N°19 présente la matrice de corrélation entre le biais d’ancrage et le sentiment d’efficacité personnelle. Nous observons qu’il n’y a pas entre les deux variables ($r=,002$; $P=,601$). Ce résultat sous-entend que les participants qui croient au biais d’ancrage (tendance à utiliser la première information perçue pour une option que l’on veut faire) n’ont pas de SEP élevé (l’efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l’individu en sa capacité d’organiser et d’exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités).

Tableau 21: Régression le sentiment d’efficacité personnelle et le biais d’ancrage

$R = ,01^a$; $R\text{-deux} = ,003$; $R\text{-deux ajusté} = ,002$; Erreur standard de l'estimation = $,58565$; $F=11,344$; $P=,456^b$

Modèle	Coefficients		non Coefficients		
	standardisés	Erreur standard	Bêta	T	Sig.
(Constante)	3,803	,415		9,168	,128
Biais d’ancrage	,398	,061	,525	6,507	,456

Le tableau N° 20 présente les régressions des entre le biais de soutien et le SEP. Il nous permet de constater que le modèle de cette échelle n’est pas significatif ($F= 11,3448$; $P= ,456^b$) et n’explique pas de variance du biais d’ancrage.

- Comparaison de la valeur critique à la calculer

A l’aide du logiciel SPSS nous avons généré des résultats. Dans ce tableau nous pouvons lire $F= 16,350$; $p= 0,000$ et $Ddl =$

- Prise de décision

La prise de décision sera prise en comparant la valeur $p = 0,000$ généré par le logiciel à la valeur α qui est le seuil acceptable en sciences humaines et sociales.

- Si $p < \alpha$, alors H_a est accepté et H_o est rejeté.
- Si $p > \alpha$, alors on accepte H_o et on rejette H_a .

De manière pratique, il ressort de cette hypothèse que la corrélation entre le biais d’ancrage et le sentiment d’efficacité personnelle est significative et positive.

A cet effet, il ressort que le biais d'ancrage n'est pas un renforçateur significatif du SEP du comportement des étudiants lorsqu'il s'agit de prendre des décisions sur le choix de leur filières ($P=,456$). Notre troisième hypothèse n'est donc pas validée.

Quatrième hypothèse : le biais de conformité est significativement lié au sentiment d'efficacité personnelle

Nous avons fait l'hypothèse que le biais de conformité est significativement lié au sentiment d'efficacité personnelle. Théoriquement cette hypothèse stipule qu'en absence d'opinion personnelle, de connaissance préalable, ou d'un terrain favorable, nous aurons presque tendance à accepter l'habitude en usage dans le secteur où l'on se trouve. Ceci signifie que les participants qui croient en la conformité vont se sentir invulnérable face à la prise de décision pour leur parcours universitaire.

- Formulation des hypothèses statistiques

Ho : le biais de conformité n'a pas une influence significative sur le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants

Ha : le biais de conformité a une influence significative sur le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants

- Seuil de significativité

De manière conventionnelle, en sciences sociale, ce seuil est de 0,05.

- Calcul de la valeur statistique

Tableau 72: Corrélation entre biais de conformité et le sentiment d'efficacité personnelle

		Sentiment d'efficacité personnelle	
Biais de conformité	de	Corrélation de	-,176*
		Pearson	
		P (seuil de signification)	,050

Le Tableau N°18 présente la matrice de corrélation entre le biais de conformité et le sentiment d'efficacité personnelle. Nous observons que la corrélation est négative et significative ($r= -,176$; $P=,050$). Ce résultat sous-entend que les participants qui croient au biais de conformité ont tendance à déterminer une habitude ou une obligation de la société civile représente une vérité fondatrice et indépassable de la condition humaine elle-même ; ceci non pas parce que l'on se prendrait à croire que c'est effectivement le cas mais parce qu'il est

communément acceptée comme telle par nos semblables ont également un SEP élevé puisque leur croyance en leur capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités est élevé.

De manière pratique, il ressort de cette hypothèse que la corrélation entre le biais de conformité et le sentiment d'efficacité personnelle sera significative et positive.

Tableau 83 : Régression le sentiment d'efficacité personnelle et le biais de conformité

R = ,611^a ; R-deux= ,373 ; R-deux ajusté= ,23 ; Erreur standard de l'estimation= ,58565 ; F=9,467 ; P=,050^b

Modèle	Coefficients standardisés		non Coefficients standardisés		
	A	Erreur standard	Bêta	T	Sig.
(Constante)	2,657	,215		6,068	,000
Biais de conformité	,231	,041	,385	3,203	,050

Le tableau N°19 présente les régressions des entre le biais de conformité et le SEP. Il nous permet de constater que le modèle de cette échelle est significatif (F= 9,467 ; P= ,050^b) et explique 23% de la variance du biais de disponibilité.

- Comparaison de la valeur critique à la calculer

A l'aide du logiciel SPSS nous avons généré des résultats. Dans ce tableau nous pouvons lire F= 16,350 ; p= 0,000 et Ddl =

- Prise de décision

La prise de décision sera prise en comparant la valeur p = 0,000 généré par le logiciel à la valeur α qui est le seuil acceptable en sciences humaines et sociales.

- Si $p < \alpha$, alors H_a est accepté et H_o est rejeté.
- Si $p > \alpha$, alors on accepte H_o et on rejette H_a .

A cet effet, il ressort que le biais de conformité est un renforçateur significatif du SEP comportements de sécurité (P=,050). Notre première hypothèse est donc validée.

CHAPITRE 6 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSIONS ET PERSPECTIVES

Dans ce chapitre, nous aborderons l'interprétation des résultats obtenus et des perspectives de la recherche. Toutefois, nous allons d'abord faire le rappel des données théoriques et empiriques ; puis, les résultats seront interprétés à la lumière de la théorie sur laquelle s'étaye notre étude ; et enfin nous présenterons la discussion, et les perspectives théoriques de notre étude. Ainsi, il sera question d'établir une corrélation des résultats obtenus entre le sentiment d'efficacité personnelle et les biais cognitifs dans l'orientation suite à l'analyse des données de recherche.

6.1. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans cette section, nous allons interpréter les résultats en rapport avec nos quatre hypothèses qui ont constitué la réalisation empirique de ce travail à la lumière de notre support théorique, le sentiment d'auto efficacité personnelle. Il s'agit de lire les résultats de l'étude à partir de la théorie du sentiment d'auto efficacité personnelle de Bandura (...) qui a démontré que l'individu est au centre de son action et de son orientation.

6.1.1. Interprétation et discussion des résultats issus de HR1

Les résultats de l'analyse descriptive du biais de disponibilité présentent les moyennes des participants sur la sous échelle de la disponibilité. Nous observons de manière générale que les participants ne cherchent pas d'autres informations que celles immédiatement disponibles (M=4,36 ; ET=1,70).

De manière spécifique, nous observons que les participants croient qu'ils ont été toujours certains d'avoir des informations nécessaires pour leur choix (M=3,99 ; ET=1,82). Ils se sentent également capable d'utiliser plusieurs moyens pour faire face à la filière choisie (M=4,88 ; ET=1,58). Ils se sentent capable d'intervenir efficacement dans une situation de prise de décision pour leur éducation (M=4,79 ; ET=1,56). Enfin, ils se découragent facilement lorsqu'ils n'atteignent pas le résultat visé (M= 3,73 ; ET=1,77).

Nous faisons donc l'hypothèse que le choix de l'individu se fait dans un environnement d'information parfaite et que compte de ses caractéristiques individuelles il va s'orienter vers les filières qu'il pense réussir et pour lesquelles la probabilité de trouver un emploi est relativement grande.

Notre hypothèse de recherche n°1 stipule que : « le biais de disponibilité a une influence significative sur le sentiment d'efficacité personnelle perçue des étudiants ».

Cette hypothèse a été élaborée à partir du modèle de biais cognitif basé sur le raisonnement et consiste à ne pas chercher d'autres informations que celles immédiatement disponibles. Et la théorie sociocognitive de l'orientation scolaire et professionnelle permet de mieux comprendre cette disponibilité. A travers les travaux de Lent Brown et Hachette (1994), on peut comprendre le rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans le processus de développement. En effet le fait que quelque chose soit rendu possible peut influencer le climat. Dès lors, on peut faire un choix par défaut. Ce que l'on voit on fait, ce que l'on ne voit pas on ne fait pas. C'est pour cette raison qu'en l'approche par les compétences exige que l'on prenne les situations de vie dans les milieux d'enseignement. On peut orienter les apprenants dans le "learning by doing" c'est – à – dire lier le bois au bois comme le disait Hamadou Hanpale Bâh. La zone sera donc développée en fonction des stratégies mises en pratique en terme de développement durable. Il y va de l'efficacité du choix disponible. Les participants pensent qu'ils sont capables d'utiliser plusieurs pour faire face à la filière. Or, on observe l'indisponibilité des moyens conduisant ou confirmant le sentiment d'efficacité. Dans le cas contraire, le désespoir est assis sur un banc fautes de moyen. D'où le découragement le plus souvent, ce type de choix n'aboutit pas à une bonne efficacité perçue car on assiste à de nombreux abandons avant le terme du projet si l'on est face aux obstacles.

6.1.2. Interprétation et discussion des résultats issus de HR2

Les résultats de l'analyse descriptive du biais du soutien au choix présentent les moyennes des participants sur la sous échelle du soutien au choix. Nous observons de manière générale que lorsque les participants se remémorent de leurs décisions antérieures nous déformons nos souvenirs de sorte que le choix que nous avons effectué semble avoir été les meilleurs possibles ($M=14,49$; $ET=7,07$). De manière spécifique, nous observons que les participants croient qu'ils ont tendance à diminuer mes efforts lorsque j'obtiens de l'aide ($M : 4$; $ET : 1,80$). Ils se sentent également en assurance lorsqu'ils peuvent compter sur la collaboration de mes parents pour m'aider à trouver une solution par rapport à mon orientation ($M=4,51$; $ET=1,68$). L'appui des parents favorise le choix de filières des étudiants ($M=3,29$; $ET=1,90$). Enfin, l'histoire familiale d'un parcours de réussite est la cause principale de mon choix ($M= 2,69$; $ET=1,69$).

Issu d'une famille de petite taille et qu'il a un appui financier de la part de ses parents, plus il peut se permettre de prendre des risques en choisissant des filières relativement difficiles car toutes choses égales par ailleurs même s'il ne réussit pas la première année, il peut compter sur ce soutien financier dont il a l'avantage pour continuer ou soit changer d'option ce qui

théoriquement n'est pas possible chez le bachelier qui ne jouit pas des mêmes avantages : lui par conséquent sera contraint de choisir la filière dans laquelle il a plus de chances de réussir.

Les perceptions du choix de l'enfant se développent avec l'âge, avec le sens qu'il donne aux résultats de ses actions dans son environnement, mais sont aussi sujettes à l'influence des agents sociaux significatifs dans leur vie, en particulier leurs parents. Le soutien des parents amènerait l'enfant à intérioriser et à valoriser certains standards qui lui serviraient ensuite pour s'évaluer. Le soutien le plus favorable que le parent puisse offrir combine les aspects émotionnel et inconditionnel plutôt qu'instrumental et conditionnel. Le soutien instrumental et conditionnel reflèterait une rigidité de standards et une faible sensibilité des parents à l'égard de l'enfant et de ses besoins l'amenant à se sentir accepté pour son respect des règles, ses bonnes conduites et pour ce qu'il produit et non pour sa personne. Inversement, le soutien émotionnel et inconditionnel manifesterait à l'enfant qu'il est aimé pour qui il est, cet amour n'étant pas menacé par son incapacité à combler les attentes de ses parents.

En rappel, cette hypothèse de recherche stipule que : « le biais de soutien au choix à une influence significative sur le sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant dans la filière choisie ». Le principe qui sous-entend cette hypothèse est le principe de soutien et des attentes. Il existe donc une échelle de soutien au choix. « La première idée est souvent la meilleure », l'on a coutume de dire. L'intuition guide le choix. Et cette intuition est introspective d'où le caractère subjectif du biais de soutien où on peut facilement se tromper. Car il existe une marge d'erreur de soutien quant au choix. Celle -ci peut être très ambitieux par conséquent ne trouve pas un sponsor sur le terrain. C'est le cas avec des filières professionnalisantes que l'on retrouve depuis un certain temps in peu partout avec les pensions très élevées. Dès lors ils diminuent les efforts à défaut d'être fataliste ou abandonner.

A contrario, ils se sentent en assurance avec la collaboration des parents ou d'une tierce personne dans le guide de choix. Cette collaboration est souvent influencée par le choix des parents qui ont tendance à orienter vers ce qu'ils ont fait. Il y va de la reproduction sociale comme le veut Pierre Bourdieu et passeron. C'est ainsi que dans l'Egypte Antique les enfants apprenaient d'abord le métier de leur père avec l'influence de la socialisation. Aujourd'hui l'approche pédagogique : l'approche par les compétences (APC) semble aller dans ce sens parce qu'elle exige de choisir les situations de vie allant avec le contexte dans lequel l'apprenant se trouve. si l'apprenant ne ressent pas un appui quelconque donc un soutien, le choix sera biaisé. L'histoire familiale a donc une influence sur le sentiment d'efficacité. De contexte dans lequel se trouve le candidat a donc une influence sur le parcours de réussite. Et cela aboutit aux multiples étiquettes familiales que l'on retrouve : la famille des enseignants, des hommes en

termes, des conducteurs d'engins etc. dans certains de nos communautés comme celles de l'ouest Cameroun où la solidarité et leur ardeur au travail sont très élevés, on cotise pour investir à long terme sur un individu. Ce sentiment d'efficacité remet en confiance l'apprenant avec la conviction de s'en sortir à tout prix. C'est ainsi qu'ils ont les soutiens boursiers jusqu'à l'étranger sachant qu'après la formation on sera très utile à la famille en s'installant à son propre compte. Ce choix favorise l'auto efficacité. Le biais de soutien peut s'exprimer par les risques encourus par l'initiateur du projet. Et les perceptions de choix évoluent avec l'âge.

6.1.3. Interprétation et discussion des résultats issus de HR3

Les résultats de l'analyse descriptive du biais d'ancrage présentent les moyennes des participants sur la sous échelle de l'ancrage ont une moyenne pondérée générale de ($\bar{X}= 17,75$) et un écart type de $ET = 6,77$). Nous observons de manière générale que les participants ont la plupart des temps une influence laissée par la première impression lorsqu'ils vont prendre une décision sur leur avenir ($\bar{X}=4,36$; $ET=1,70$). De manière spécifique, nous observons que les individus ont tendance à utiliser la première information perçue pour une option que l'on veut faire ($\bar{X}=4,83$; $ET=1,77$). Lorsque l'on se remémore de nos décisions antérieures, nous déformons nos souvenirs de sorte que le choix que nous effectuons semble avoir été le meilleur possible ($\bar{X}=4,37$; $ET=1,66$). Nous avons tendance à attribuer rétroactivement des attributs positifs à une option que nous avons choisie ($\bar{X}=5,09$; $ET=1,42$). Enfin, Nous choisissons des filières sans référence de l'orientation universitaire

Les divers types de biais cognitifs (ancrage, représentativité, cadrage...) ont particulièrement été mis en lumière par la finance comportementale comme étant source de diverses anomalies affectant les comportements économiques et l'efficacité des marchés.

Notre hypothèse de recherche stipulait que « le biais d'ancrage a une influence significative sur le sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant dans la filière choisie ». Elle découle du principe d'encrage mental où l'influence est laissée par la première impression, dans le même ordre d'idées, on peut évoquer le biais d'attribution, d'auto complaisance (se croire à l'origine de ses réussites mais pas de ses échecs).

Dès lors, nous remémorons de nos décisions antérieures, nous déformons nos souvenirs de sorte que le choix que nous effectuons semble avoir été le meilleur possible. C'est ce phénomène qui entraîne la mobilité des choix des filières. La plupart des étudiants commencent à marcher à la recherche d'une filière qui au départ n'était le premier choix. Et on se retrouve devant des faits accomplis. D'autre par contre auront tendance à utiliser la première information perçue pour une gestion que l'on veut faire. Mais, ils peuvent se faire les illusions car il peut y

avoir erreur d'appréciation. On peut se tromper de sens – chacun ayant tendance à idéaliser sa propre filière et à dénigrer celle de l'autre. On peut donc choisir une filière n'ayant aucune référence de l'orientation universitaire. Sachant qu'il s'agit d'une formation intégrale de l'homme, le choix ne concerne pas seulement l'académie, mais aussi la personnalité. Ceci fait partie des modèles des intérêts car, on ne fait rien pour rien. Avec Lent et al (1994) il a été établi que chacun des modèles comprend les variables personnelles clés telles que : les sentiments d'efficacité personnalité, les attentes de résultats et les buts.

6.1.4. Interprétation et discussion des résultats issus de HR4

Nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle le biais de conformisme a une influence significative sur le sentiment d'efficacité personnelle perçue des étudiants. Le principe théorique de ce biais stipule que face au choix de filière les étudiants cherchent à ressembler à la majorité. Ceci dit ce biais repose sur la vision gestaltiste selon laquelle la modification des parties d'un tout entraîne automatiquement la modification complète. A travers cette recherche nous constatons que l'influence majoritaire conduit non seulement à la modification du jugement mais aussi à celle de la perception de la filière même si l'opinion de concorde pas avec leur compétence. Ces changements de perception, de jugement et d'action met l'étudiant dans un contexte de conflit avec lui-même un conflit cognitif qui se traduit par une influence informationnelle dans lequel il est entre le doute et une réelle envie de dissiper. Et un autre conflit motivationnel qui les emmène à l'élaboration des stratégies de réorganisation cognitive.

Les résultats de l'analyse descriptive du biais de conformisme présentent les moyennes des participants sur là sous échelle de la conformité une moyenne générale pondérée de ($\bar{X} = 11,84$ et $ET=7,54$.) nous observons de manière générale que les participants dans leur choix de filière ou d'option cherchent à ressembler à la majorité en matière d'orientation universitaire du moins beaucoup plus à ressembler ceux avec lesquelles ils ont une affinité antérieure. De manière spécifique, lors de ma préinscription à l'université j'ai opté pour la filière la plus convoitée ($\bar{X}=2,33$; $ET=1,77$). Le choix de mon/ma camarade a influencé le mien ($\bar{X}=2,36$; $ET=1,77$). Nous avons tendance à penser et agir comme les autres le font en matière de choix de filière ($\bar{X}=3,08$; $ET=1,83$). Enfin Je me sens concernée par la problématique de l'orientation universitaire ($\bar{X}= 4,07$; $ET=2,24$). Encore aujourd'hui, les théories cognitives tiennent une place de choix dans l'étude en orientation. Selon les adeptes de cette approche, l'orientation serait liée à la présence de difficultés particulières au sein du processus de traitement de l'information, certains auteurs allant jusqu'à attester que des biais dans le traitement de l'information seraient à l'origine du développement de certains troubles mentaux. La perception

du jeune de sa compétence scolaire est un des facteurs reconnus comme ayant un rôle important dans son apprentissage et sa réussite scolaires. Cette perception se fonde sur le traitement qu'il fait des informations concernant sa compétence, traitement au cours duquel sont susceptibles de se produire des biais concernant l'orientation que ce dernier aura reçu pour afin choisir sa filière.

En s'appuyant sur la théorie sociocognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP), Lent (2008) met en évidence le fait que « les sentiments d'efficacité personnelle remplissent une fonction d'intermédiaire entre les capacités et les intérêts ». C'est une théorie qui s'appuie directement sur la théorie sociocognitive de Bandura (1986) que nous évoquions plus tôt. Elle repose donc également sur l'interaction de trois variables (le comportement, l'individu et son environnement), mais elle s'intéresse surtout à l'impact de cette interaction sur l'orientation scolaire et professionnelle au travers de trois « variables individuelles » : le sentiment d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et les buts personnels.

Dès lors, la TSCOSP propose, entre autres, un modèle qui nous intéressera tout particulièrement : le modèle des intérêts. Ce modèle met en évidence le fait que ce sont les environnements sociaux (comprenez les lieux, les personnes et les activités auxquelles l'individu est confronté) qui sont à l'origine des intérêts des individus : 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. Suite à leur engagement dans ces différentes activités, les individus développent ou non leurs compétences et obtiennent des « feed back » concernant leurs aptitudes (réussites, échecs, encouragements, etc.) ; dès lors, ils sont en mesure d'établir des normes de niveau de réussite à atteindre et construisent leur sentiment d'efficacité personnelle ainsi que leurs attentes de résultats dans différents domaines. Ce sont donc le sentiment d'efficacité personnelle et les attentes de résultats qui en dépendent qui sont à l'origine de l'intérêt d'un individu pour un domaine donné. En effet, l'élève sera davantage intéressé par la lecture s'il se considère comme étant compétent en lecture et donc s'il anticipe qu'en lisant il obtiendra des résultats valorisés (attentes de résultats positives) met en évidence la forte dépendance de l'intérêt vis-à-vis de la réussite : si un élève se trouve en situation de réussite dans une discipline donnée, les raisons intrinsèques qu'il a de s'y intéresser seront renforcées. En revanche, s'il se trouve en situation d'échec, cela le conduira à se décourager et à moins s'investir, autrement dit, à se désintéresser.

Le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle important dans le sens où il permet, s'il est élevé, d'éviter que l'intérêt de l'élève ne soit influencé par ses résultats : ainsi, l'élève

se sentant suffisamment compétent est en mesure de maintenir son intérêt pour une filière même après un échec dans celle-ci.

En s'appuyant sur la théorie sociocognitive de l'orientation scolaire et professionnelle, elle met en évidence le fait que si l'intérêt de l'étudiant se développe, ce dernier élaborera de nouveaux buts relatifs à son intérêt et ceux-ci auront pour effet d'accroître son implication dans la tâche qui lui est proposée. En effet, avec la fixation de ces nouveaux buts, l'élève pourrait avoir tendance à pratiquer davantage l'activité de lecture et fournir davantage d'efforts au cours de cette pratique ce qui aurait alors un impact non négligeable sur ses performances (Lent, 2008). Il semblerait donc que les étudiants qui éprouvent un intérêt pour la lecture améliorent leurs compétences dans cette discipline par la pratique.

Finalement, toujours selon la théorie cette modification des performances entraînerait une révision du sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant.

Il s'agirait alors d'un cercle vertueux (ou vicieux dans le pire des cas), d'une « boucle de rétroaction en constante activité » puisque si un sentiment d'efficacité personnelle élevé dans une option entraîne un intérêt particulier pour celle-ci et de ce fait un accroissement des performances de l'élève en la filière, il s'avèrerait également que ces performances nouvellement accrues aient, à leur tour, une influence directe sur le sentiment d'efficacité personnelle.

SUGGESTIONS

Dans cette étude, nous avons questionné la problématique de l'orientation universitaire chez les élèves ayant obtenus le premier diplôme de l'enseignement supérieur, le Baccalauréat. A l'issue de l'analyse et de l'interprétation des données collectées ou résultats obtenus chez nos participants, il appert que le choix d'une filière a un lien significatif avec les débouchés.

Par ailleurs, il s'est avéré que le biais de disponibilité, de soutien au choix et de conformité est plus significatif que le biais d'ancrage dans nos résultats ce qui peut renvoyer à l'orientation.

Les résultats de cette étude nous conduisent à formuler les suggestions suivantes :

❖ Aux conseillers d'orientation scolaire

De mettre à la disposition de l'apprenant à partir du secondaire les informations nécessaires sur les filières d'études et débouchés après le baccalauréat, d'informer les jeunes du secondaire sur les opportunités d'emplois et les métiers existant sur le marché du travail camerounais afin de les aider à mieux formuler leurs aspirations vers une filière bien profilé à, partir du secondaire ceci pour éviter des dérapage au niveau de l'université et de réduire les phénomène de décrochage scolaire et de mobilité estudiantines.

❖ Aux conseillers d'orientation universitaire

Ici nous suggérons aux conseiller d'orientation universitaire d'orienter les jeunes bacheliers dans des filières d'études universitaires en fonctions des choix qui ont eux-mêmes formuler et procéder à un accompagne progressif de ces derniers.

❖ Aux étudiants

Nous demandons aux étudiants de saisir les opportunités d'emplois qui s'offrent tout au long de leurs tout en maintenant les niveaux d'auto efficacité élevé ; de mettre fin à la discrimination entre les filières existantes en acceptant ce qui est proposé en fonction de se capacité et compétences étant donné que le tissu économique du pays est encore relativement jeune ceci pour remédier au taux de chômage et de perte de temps inutiles.

❖ Aux instituts universitaires

Aux instituts universitaires nous suggérons de rendre effectif la professionnalisation des enseignements du système LMD à travers les coopérations avec les entreprises en favorisant l'accès des stages pratiques en entreprise aux étudiants en rapport avec leur formation. Pour que les étudiants ne retrouvent plus des informations erronées il serait judicieux d'avoir dans chaque département un conseiller d'orientation pour accompagner les étudiants tout au long de leur parcours universitaire.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre sujet de recherche est « biais cognitifs liées au choix de filière et sentiment d'efficacité perçue des étudiants dans l'orientation universitaire ». Il pose un problème d'inadéquation entre le sentiment d'efficacité personnelle perçue et l'orientation universitaire au Cameroun. Sachant qu'il existe trois types d'orientation scolaire, professionnelle et universitaire, notre sujet s'inscrit dans le registre de l'orientation universitaire. Celle – ci subit l'influence de plusieurs biais cognitifs : ancrage, soutien disponibilité et de conformité. Notre objectif était d'établir une corrélation entre les biais et le sentiment d'efficacité personnelle perçue. Il en ressort de cette étude que plus l'étudiant est favorisé par ses caractéristiques individuelles et socioéconomiques, plus il valorise le rendement de l'éducation au mépris du risque d'échec, par contraste il est défavorisé, plus il s'oriente en négligeant le rendement de l'éducation au profit de la précarité de succès. Pour traiter ce sujet on s'est donc basé sur hypothèse que « les biais cognitifs liés au choix de filière ont un impact sur le sentiment d'efficacité personnelle perçue des étudiants dans l'orientation universitaire. Avec Berger, il a été établi que « les individus ont parfaitement l'information sur le marché du travail avant de faire leurs choix de filières. De même Danffenbach et Fiorito (1982) ont montré d'importantes influences des variables monétaires dans le choix des filières. C'est le cas avec l'école des mines avec le caractère pécuniaire des minerais et le sous camerounais.

HR1 : le biais de disponibilité a un impact significatif sur le sentiment d'efficacité personnelle. La corrélation entre le biais de disponibilité et le sentiment d'efficacité personnelle est significative et positive donc $r = 0,999$, $P = 0,991$ Hypothèse validée.

HR2 : le biais de soutien au choix a un impact significatif sur le sentiment d'efficacité personnelle. La corrélation entre le biais de soutien et le sentiment d'efficacité personnelle est significative et positive avec $r = 0,909$; $P = 0,991$. Hypothèse confirmée.

HR3 : le biais d'ancrage a un impact sur le sentiment d'efficacité personnel. La corrélation entre le biais d'ancrage et le sentiment d'efficacité personnelle n'est pas significative avec $F = 11,3 448$; $P = 0,456$; elle n'explique pas la variance au biais d'ancrage.

HR4 : le biais de conformité est significativement lié au sentiment d'efficacité personnelle. Il ressort que le biais de conformité est un renforçateur significatif du sentiment d'efficacité personnelle avec $r = _0,176$; $P = 0,050$, hypothèse validée.

De cette recherche nos trois hypothèses sur quatre ont été validées donc 75% du taux de validité. Ceci confirme les principes d'efficacité personnelle perçue.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Andler, D. (2002). Processus cognitifs, in andler, D. fagot-largeault, A. saint-Sernin, B. *Philosophie des sciences*, Gallimard.
- Andler, D. (2004). *Introduction aux sciences cognitives*. Folio Essais, Gallimard.
- Andler, D. (2007) Du bon usage des sciences (cognitives) et des techniques (TIC), in bentolila, A. (dir.). *Quel avenir pour l'école ?* Nathan, 119-126.
- Andler, D. (2007b) Article « Sciences cognitives », *Encyclopaedia Universalis* (actualisation 2007).
- Andler, D. (2008) Sciences cognitives et éducation : une relation sérieuse, *Apprendre demain, sciences cognitives et éducation à l'heure du numérique*, Cap Digital Education, Editions Hatier.
- Bandura, A. (1971) *Social Learning Theory*, General Learning Press.
- Bandura, A. (1980). Gauging the relationship between self-efficacy judgment and action. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 263-268.
- Bandura, A. (1986) *Social foundations of Thought and Action, A Social Cognitive Theory*. Upper Saddle River, NJ.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21-41.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology*, 51(2), 269-290.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Bandura, A. (2008). The reconstrual of “free will” from the agentic perspective of social cognitive theory. Dans J. Baer, J. C. Kaufman & R. F. Baumeister (dir.), *Are we free? Psychology and free will* (pp. 86-127). Oxford University press.

- Bandura. A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bang, V. (1989) Introduction, in A. GIORDAN, A. HENRIQUES et BANG, *Psychologie génétique et didactique des sciences*, Berne.
- Berger, M.C (1988). *Predicted future earnings and choice of college major industrial and labor relations*. 41, 418-429
- Bernais, L. Bayenah, O & Tahssain, L (2007) Tic et performance : Quel rôle pour la responsabilité sociale. In organisation face à la mondialisation
- Betz, N. E. (2000). Self-efficacy theory as a basis for career assessment. *Journal of Career Assessment*, 8(3), 205-222.
- Betz, N. E. (2008). Advances in vocational theories. In S. D. Brown & R. W. Lent (dir.), *Handbook of counseling Psychology* (p. 357-374). NJ: Wiley.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college men and women. *Journal of Counseling Psychology*, 28(5), 399-410.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1983). The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Psychology*, 23(3), 329-345.
- Betz, N. E., Klein, K. L., & Taylor, K. M. (1996). Evaluation of a short form of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 47-57.
- Betz, N. E., & Vuyten, K. K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *The Career Development Quarterly*, 46, 179-189.
- Blanchard, S. (2009). Introduction. Sentiments d'efficacité personnelle et orientation scolaire et professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38(4), 409-416. doi:10.4000/osp.2311
- Bomda, J. (2008). *Le conseiller d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle au Cameroun : Un luxe ? Une sinécure ?* CEPER.
- Bomda, J. (2010). *Etre conseiller d'orientation au Cameroun. Formation professionnelle au Cameroun*. CEPER
- Brewer. S.S (2008). « Rencontre avec Bandura : l'homme et le scientifique ». *L'orientation scolaire et professionnelle*. 38(1)
- 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*. Presses universitaires de Grenoble.
- Coutrot, L. & Dubar, C. (1992). *Cheminements professionnels et mobilités sociales*. La documentation française.
- Duru, M., & Mingat, A. (2018). *Comportements des bacheliers : modèle de choix de disciplines, consommation*, 34, 245-262
- Eymond, C. thullier, O. Vial (2011). La recherche en sciences (se) forme à et par la recherche
- Fernandez, L. Catteeuw, M. (2016). *La recherche en psychologie générale*. Nathan Université. Collection fac Psy
- Fiorito. J. Daufferbach, R (1982). Market and nonmarket influences on Curriculum Choice by College students. *Industrial and labor relation Review*. 36, 88-101
- Fiske, S.T & Taylor, S. E (2017). Stereotyping cognition and bias, in *ST Fiske & S C. Taylor social cognition from brains to culture (3rd ed)*
- Galand, B & Vanlede, M (2019). *Sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il, D'où vient-il, Comment intervenir ?*
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise and selfcreation. Dans *D. Brown (dir.), Career choice and development (85-148)*. Jossey-Bass.
- Hackett, G. (1995). Self-efficacy and career choice and development. In *A. Bandura, Self-efficacy in adaptation of youth to changing societies (232-258)*. Cambridge University Press.
- Kahneman, D. & Frederick, S. (2002). *Representativeness revisited: Attribute substitution in intuitive judgment in, Heuristics and Biases*. Cambridge University Press, 49-81.
- Kahneman, D. & Tversky, A. (1979). *Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk, Econometrica*, XLVII, 263-291.
- Kahneman, D. (2002). *Maps of bounded rationality: a perspective on intuitive judgment and choice*, Prize Lecture, December 8. 223.
- Kahneman, D. Slovic, P. & Tversky, A. (1982). *Judgment Under Uncertainty: Heuristics and Biases*. Cambridge University Press. 225.
- Lent, R. W. (2005). *A social cognitive view of career development and counseling Career development and counseling: Putting theory and*

- research to work* (101-127). Wiley.
- 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., & 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.
- Lent, R., W., Brown, S. D., Schmidt, J., Brenner, B., Lyons, H., & Treistman, D. (2003). Relation of contextual supports and barriers to choice behavior in engineering majors: Test of alternative social cognitive models. *Journal of Counseling Psychology*, 50(4), 458.
- Lent, R., W., Brown, S. D., Lent, R. W., Brown, S. D., Sheu, H. B., Schmidt, J., Brenner, B. R., Gloster, C. S., & Treistman, D. (2005). Social Cognitive Predictors of Academic Interests and Goals in Engineering: Utility for Women and Students at Historically Black Universities. *Journal of Counseling Psychology*, 52(1), 84.
- 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.
- Ndong, O. (2009). *L'orientation des bacheliers à l'université de Dakar*. (Mémoire de fin de formation). Université Cheikh Anta Diop de Dakar.
- Nguiambo, J. A. et Kani, M. M. M. (2011). Les intentions d'orientation de futurs bacheliers du second degré congolais. *La Recherche en Education*, (6).
- Okene, R. (2009). *Défis et perspectives de l'orientation-conseil au Cameroun*. Éditions L'Harmattan.
- Solaux, G. (2005). Les défis de l'orientation dans le monde. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*.
- Tsala Tsala, J. (2007). Formation et pratique de l'orientation scolaire et professionnelle au Cameroun. *Annales de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines*, 1, 121-158.
- Vouillot, F. (1999). *Orientation : le reflet des rôles de sexe. Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*, 81-90.
- Wheeler, K.G. (1983) comparaisons of self-efficacy and expectancy models and occupational preferences for college males and females. *Psychology*, 56, 73, 78

ANNEXES

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE D'ENQUETE

Cher(e)s étudiant(e)s, le questionnaire que nous vous présentons a été conçu à votre attention.

Il a pour objectif de nous permettre de recueillir un ensemble d'informations pouvant nous aider dans la recherche que nous menons sur les biais cognitifs et le sentiment d'efficacité personnel.

Pour cela vous êtes sollicités d'y participer en répondant sincèrement aux questions.

NB : la confidentialité de vos réponses est garantie conformément à la Loi 91/ 023 sur le recensement et enquête statistique au Cameroun.

Consigne :

- ❖ Le questionnaire est individuel, les réponses personnelles,
- ❖ Cochez une seule case correspondant à la réponse de votre choix ;
- ❖ Utilisez uniquement un crayon à bille (Bic) pour répondre aux questions.

SECTION 0 : IDENTIFICATION.

S0 Q00 N° du questionnaire (ne rien écrire dans la colonne ci- contre)	
S0Q01 : sexe 1. Masculin 2. Féminin	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
S0 Q02 : classe d'âge 1. 15- 25 ans 2. 25- 35ans 3. 35 – 45 ans 4. 45 ans et plus	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
S0Q03 : niveau d'étude 1. Licence 1 2. Licence 2 3. Licence3 4. Master 4.1 Master 1	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

X

Consigne2 : Inscrivez le numéro correspondant à votre opinion dans la case suivant l'échelle de likert. Tout à fait en désaccord (1), Moyennement en désaccord (2), En désaccord (3), Indécis (4), En accord (5), Moyennement en accord (6), Tout à fait en accord (7)

1. 1 : Biais de disponibilité

1. J'ai toujours été sûr d'avoir les informations nécessaires pour mon choix	
2. Je me sens capable d'utiliser plusieurs moyens pour faire face à la filière choisie.	
3. je me sens capable d'intervenir efficacement dans une situation de prise de décision pour mon éducation.	
4. Je me décourage facilement si je n'atteins pas le résultat visé.	

1. 2 : biais de soutien au choix

1. J'ai tendance à diminuer mes efforts lorsque j'obtiens de l'aide	
2. Je sais que je peux compter sur la collaboration de mes parents pour m'aider à trouver une solution par rapport à mon orientation.	
3. L'appui des parents favorise le choix de filières des étudiants	
4. L'histoire familiale d'un parcours de réussite est la cause principale de mon choix ?	

1.3 : biais d'ancrage

1. Les individus ont tendance à utiliser la première information perçue pour une option que l'on veut faire.	
2. Lorsque l'on se remémore de nos décisions antérieures, nous déformons nos souvenirs de sorte que le choix que nous effectuons semble avoir été le meilleur possible.	
3. Nous avons tendance à attribuer rétroactivement des attributs positifs à une option que nous avons choisie.	
4. Nous choisissons des filières sans référence établie aux préalables.	

1. 4 : biais de conformisme

1. Lors de ma préinscription à l'université j'ai opté pour la filière la plus convoitée ?	
2. Le choix de mon /ma camarade a influencé le mien ?	
3. Nous avons tendance à penser et agir comme les autres le font en matière de choix de filières ?	
4. Je me sens concernée par la problématique de l'orientation universitaire ?	

SECTION 2 : Le sentiment d'auto efficacité perçue

1. J'ai été toujours plus apte à faire face aux difficultés.	
2. on me dit souvent que j'ai mal choisi ma filière vu l'évolution.	
3. j'estime mes capacités intellectuelles de façon précise.	
4. mes intérêts pour une filière dépendent de mon état émotionnel et psychologique.	
5. avant de faire un choix je tiens compte de mes expériences scolaires	

SECTION 3 : Biais cognitifs et sentiment d'auto efficacité perçue

- Déterminer les mesures à prendre si vous avez des difficultés avec un des aspects de la filière choisie ?

.....

- Changerez-vous de filière si vous n'aimez pas votre premier choix ? si oui pourquoi ?

.....

.....
.....
.....
.....

3. La filière choisie est-elle en adéquation avec votre avenir professionnel ?

.....
.....
.....
.....

4. Quels sont vos objectifs suivant l'orientation choisie ?

.....
.....
.....
.....
.....

TABLE DE MATIÈRES

SOMMAIRE	i
DÉDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABREVIATIONS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES FIGURES	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	4
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE RECHERCHE.....	5
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE RECHERCHE.....	5
1.2. OBJET DE RECHERCHE	10
1.3. PROBLÈME DE RECHERCHE	13
1.4. QUESTIONS DE RECHERCHE	15
1.5. OBJECTIFS ET BUT DE RECHERCHE.....	16
1.5.1. Objectif général de la recherche.....	16
1.5.2. Objectifs spécifiques de la recherche	17
1.5.3. But de la recherche	18
1.6. INTÉRÊT ET ORIGINALITÉ DE LA RECHERCHE	18
1.7. LIMITE ET TYPE RECHERCHE	19
1.7.1. Limite de la recherche	19
1.7.2. Type de recherche	20
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE	21
2.1. DEFINITIONS DES MOTS CLÉS ET CONCEPTS DE RECHERCHE	21
2.1.1. La cognition	21
2.1.2. Le biais	23

2.1.2.1. Liste des biais cognitifs	25
2.1.2.2. Biais cognitifs liés au choix de filières	26
2.1.3. Le sentiment d'efficacité personnelle	27
2.1.4. L'orientation	30
2.1.5. Le concept de l'orientation universitaire	36
CHAPITRE 3 : LES THÉORIES EXPLICATIVES DE LA RECHERCHE.....	38
3.1. LA THÉORIE DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE.....	38
3.2. LA THÉORIE SOCIALE COGNITIVE DE L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE.....	47
3.3. LA THÉORIE DE LA CIRCONSCRIPTION ET DU COMPROMIS DE GOTTFREDSON	64
3.3.1. Les neuf concepts fondamentaux du modèle	74
3.3.2. Genèse de la carte cognitive et du processus de circonscription	78
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE	81
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE	82
4.1. FORMULATION DES HYPOTHÈSES.....	82
4.2. PRÉSENTATION DES VARIABLES, MODALITÉS ET INDICATEURS	82
4.2.1. Les variables	82
4.3. TYPE DE RECHERCHE.....	86
4.4. SITE DE RECHERCHE	86
4.5. POPULATION RECHERCHE	86
4.5.1 Présentation des locaux : repères historiques	87
4.5.2 Présentation de Yaoundé 1	87
4.6. ÉCHANTILLON ET MÉTHODE D'ÉCHANTILLONNAGE	88
4.6.2. Echantillon.....	88
4.7. DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES	88
4.7.1 Le questionnaire.....	89
4.7.2. Présentation du questionnaire	90

4.8. PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES.....	90
4.8.1. La pré-enquête	90
4.8.2. L'enquête et ses difficultés	91
4.9. OUTIL STATISTIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES	91
CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	96
5.1. ANALYSE DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS.....	96
5.2. L'ANALYSE INFÉRENTIELLE	103
CHAPITRE 6 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSIONS ET PERSPECTIVES.....	111
6.1. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	111
6.1.1. Interprétation et discussion des résultats issus de HR1	111
6.1.2. Interprétation et discussion des résultats issus de HR2	112
6.1.3. Interprétation et discussion des résultats issus de HR3	114
6.1.4. Interprétation et discussion des résultats issus de HR4	115
SUGGESTIONS.....	118
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	119
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	x
ANNEXES	xiv