

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION ET INGÉNIERIE
ÉDUCATIVE

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE L'ÉDUCATION
SPÉCIALISÉE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
CENTRE (CRFD) IN SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND TRAINING
SCHOOL IN EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF SPECIAL EDUCATION

AUTO-EFFICACITÉ ET CHOIX DE LA SÉRIE D'ÉTUDES PAR LES ÉLÈVES : CAS DES ÉLÈVES DU LYCÉE FÉLIX ÉBOUE AU TCHAD

*Mémoire soutenu publiquement le 05 juillet 2024 en vue de l'obtention du diplôme de Maser
en Intervention, Orientation et Éducation Extrascolaire*

Option : Orientation et Conseil

Spécialité : ingénieur Conseil en Orientation

Par

ABBA FORTUNÉ DJIBRINE

Licence en Fondements et Pratiques de l'Éducation

Matricule : 21V3662

Sous la Direction de :

Dr MEZO'O Gaston-Lebeau

(Chargé de Cours)

Membres du Jury

BELINGA BESSALA Simon
Professeur

Université de Yaoundé 1

Président

CHAFFI Cyrille Ivan
Maître de Conférences

Université de Yaoundé 1

Examineur

MEZO'O Gaston-Lebeau
Chargé de Cours

Université de Yaoundé 1

Rapporteur



JUILLET 2024

SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
AVERTISSEMENT	ii
DÉDICACE.....	iii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE.....	5
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	6
CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE.....	21
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	54
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	55
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	65
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSIONS ET SUGGESTIONS.....	98
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	108
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	111
ANNEXES	116
TABLE DE MATIÈRES.....	125

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'Université de Yaoundé I n'entend aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire ; ces opinions doivent être considérées comme propre à leur auteur.

À mes parents

REMERCIEMENTS

Le présent travail a vu la participation de plusieurs personnes, c'est l'occasion de remercier tous ceux qui de près ou de loin ont contribué à sa réalisation. Nous exprimons notre gratitude :

À notre encadrant, le Dr MEZO'O Gaston-Lebeau qui a accepté de diriger cette recherche, dont la rigueur a permis d'améliorer significativement la qualité du travail malgré ses multiples occupations.

Au chef de département de l'Éducation Spécialisée, le Professeur Mbgwa Vandelin et tout le corps enseignant dudit département, principaux artisans de notre formation Universitaire ;

Au Professeur Bela Cyrille Bienvenu, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation (FSE) de l'Université de Yaoundé 1 et tout son staff pour le cadre d'études ;

À Monsieur Chamsadine Mahamat Dahab, Proviseur du Lycée Félix Eboué 1 et la Directrice du Collège Madame Sylvie Noumassei qui nous ont accueilli et nous ont ouvert les portes lors de nos descentes au terrain ;

À tous les élèves du Lycée Félix Eboué qui ont accepté de répondre à nos questionnaires lors de nos collectes des données sur le terrain ;

Aux sœurs auxiliaires de N'Djamena pour leur accompagnement et soutien financier ;

Aux sœurs Xavière de la région Afrique centrale pour leurs soutiens multiformes ;

À la Directrice du Centre Catholique Universitaire de N'Djamena, Sœur Brigitte et toute son équipe pour tous leurs appuis multiformes ;

À mes parents pour leurs encouragements tout au long du processus de ce travail ;

Et sans oublier mes promotionnaires pour la collaboration et l'entente cordiale.

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

BEF	: Brevet d'Enseignement Fondamental
BTS	: Brevet de Technicien Supérieur
C.O	: Conseiller d'orientation
DNEC	: Direction Nationale des Examens et Concours
ENS	: École Normale Supérieure
EPT	: Éducation pour Tous
ENA	: École Nationale d'Administration
HG	: Hypothèse Générale
HR	: Hypothèse de Recherche
INSEED	: Institut National de la Statistique et des Études Économiques Démographique
ISSED	: Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation
IFADEM	: Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres
OSUP	: Orientation Scolaire Universitaire et Professionnelle
ONRTV	: Office National de Radio et Télévision
LTC	: Lycée Technique Commercial
PNUD	: Programme des Nations Unies pour le Développement
RESEN	: Rapport d'État sur le Système Éducatif National
TSCOSP	: Théorie Sociale Cognitive de l'Orientation Scolaire et Professionnelle
TDS	: Théorie de la dominance sociale
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNICEF	: Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
VI	: Variable Indépendante
VD	: Variable Dépendant

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Récapitulatif des hypothèses, des variables, indicateurs, modalités et items de l'étude.....	53
Tableau 2 : Distribution des sujets par genre	65
Tableau 3 : Distribution des sujets par âge	66
Tableau 4 : Distribution des sujets par situation matrimoniale	67
Tableau 5 : Distribution des sujets par niveaux d'études.....	68
Tableau 6 : Distribution des sujets par religion.....	68
Tableau 7 : Distribution des sujets par statut dans la classe.....	69
Tableau 8 : Distribution des sujets par cycle d'étude.....	69
Tableau 9 : Distribution des sujets selon ce que j'ai comme compétences en mathématiques en physique chimie et SVT	70
Tableau 10 : Distribution des sujets selon ce que j'ai comme compétences en français, l'anglais et langue	71
Tableau 11 : Distribution des sujets selon ce que j'ai comme notes scolaires sur les matières scientifiques.....	72
Tableau 12 : Distribution des sujets selon ce que j'ai comme notes scolaires sur les matières littéraires.....	73
Tableau 13 : Distribution des sujets sur le fait que je m'adapte bien dans ma classe actuelle	74
Tableau 14 : Distribution des sujets sur les expériences de succès pour les exercices littéraires ou scientifiques jugés difficiles	75
Tableau 15 : Distribution des sujets sur les résultats d'exercice littéraires ou scientifiques que je mène sont favorables.....	76
Tableau 16 : Distribution des sujets sur la valorisation de mes performances littéraires ou scientifiques.....	77
Tableau 17 : Distribution des sujets sur le sentiment d'aise dans la réalisation des exercices scolaires en classe.....	78
Tableau 18 : Distribution des sujets sur la capacité d'organisation et de réalisation des activités littéraires et scientifiques en classe.	79
Tableau 19 : Distribution des sujets sur l'encouragement des enseignants et conseillers d'orientation	80
Tableau 20 : Distribution des sujets sur les conseils des enseignants et conseillers d'orientation	81
Tableau 21 : Distribution des sujets sur le soutien des parents dans les études.....	82

Tableau 22 : Distribution des sujets sur l'aide des conseillers d'orientation pendant la rentrée des classes.	83
Tableau 23 : Distribution des sujets sur les suggestions des enseignants et les pairs dans le choix de la série.....	84
Tableau 24 : Distribution des sujets sur les exercices ou un cours de littérature.....	85
Tableau 25 : Distribution des sujets sur les exercices ou un cours scientifique.....	86
Tableau 26 : Distribution des sujets sur les cours et exercices littéraires	87
Tableau 27 : Distribution des sujets sur les cours et les exercices scientifiques.....	88
Tableau 28 : Distribution des sujets sur les informations concernant les études dans une série littéraire	89
Tableau 29 : Distribution des sujets sur les informations concernant les études dans une série scientifique	89
Tableau 30 : Distribution des sujets sur les informations concernant les études que j'ai choisies moi-même.....	90
Tableau 31 : Distribution des sujets sur les informations concernant le choix de la série d'étude en fonction de mes compétences	90
Tableau 32 : Distribution des sujets sur le choix de la série d'étude en fonction de mes sentiments de compétence.....	91
Tableau 33 : Croisement entre l'expérience active de maîtrise et le choix de série d'étude ...	92
Tableau 34 : Croisement entre l'expérience vicariante et le choix de série d'études par les élèves	93
Tableau 35 : Croisement entre la persuasion verbale et le choix de série d'étude par les élèves	95
Tableau 36 : Croisement entre l'effet physiologique et le choix de série d'étude par les élèves.....	96

RÉSUMÉ

La recherche que nous avons menée a pour titre : auto-efficacité et choix de la série d'études par les élèves : cas des élèves du Lycée Félix Eboué au Tchad. Elle vise à résoudre le problème de l'influence de l'auto-efficacité des élèves sur leur choix de série d'études. Plus précisément, il s'agit d'explorer comment la perception de leurs propres compétences (auto-efficacité) affecte les décisions des élèves lorsqu'ils choisissent une série d'études. Deux théories ont été mobilisées dans le cadre de la présente étude à savoir : la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP) de Lent, Brown & Hackett, (1994) et la théorie de la dominance sociale et les choix d'orientation scolaire et de rôle sociaux des filles et des garçons, de Sidanus & Pratto (1999). Pour mener à bien cette étude, la question centrale qui a guidé notre réflexion a été formulée comme suit : Y-a-t-il une relation entre l'auto-efficacité et le choix de la série d'études par les élèves ? La réponse à cette interrogation a constitué notre hypothèse générale (HG) énoncée de la manière suivante : **HG** : Il y a une relation entre l'auto-efficacité et le choix de la série d'étude par les élèves

L'opérationnalisation de cette hypothèse a permis d'obtenir les quatre hypothèses de recherche qui suivent :

HR1 : l'expérience active de maîtrise influence le choix de la série d'études par les élèves

HR2 : l'expérience vicariante influence le choix de la série d'études par les élèves

HR3 : la perception verbale influence le choix de la série d'études par les élèves

HR4 : l'effet physiologique et émotionnel influencent le choix de la série d'études par les élèves

Pour éprouver ces hypothèses, nous avons administré un questionnaire à un échantillon de 148 sujets constitué tous des élèves du lycée Félix Eboué. Le test de khi deux a permis de tester ces hypothèses.

Les résultats obtenus valident HR1, HR2 et HR3 au seuil de signification $\alpha=0,05$ avec des coefficients de contingence élevés soient respectivement :

C= 0,40 pour HR1

C= 0,41 pour HR2

C= 0,44 pour HR3

Dans notre étude, seule HR4 a été infirmée

Au final, l'hypothèse générale de cette recherche a été validée. Nous pouvons donc conclure que l'auto-efficacité influence le choix de la série d'étude par les élèves.

Mots-clés : Auto-efficacité, Choix, Série, Étude, Élève, Lycée.

ABSTRACT

Our research we conducted is entitled : Self-efficacy and choice of study stream by pupils : the case of pupils at the lycée Félix Eboué in Chad. It aims to address the issue of how students' self-efficacy influence their choice of study track. Specifically, it explores how students' perceptions of their abilities (self-efficacy) affect their decision when choosing a studying track. Two theories were used in this study : Lent, Brown & Hackett's social cognitive theory of educational and vocational orientation (TSCOSP) (1994) and Sidanuis & Pratto theory of social dominance and the educational orientation choice and social roles of girls and boys (1999). To carry out this study, the central question guiding our thinking was formulated as follows : Is there a relationship between self-efficacy and students' choice of study program? The answer to this question constituted our general hypothesis (HG), stated as follows : **HG** : There is a relationship between self-efficacy and students choice of academic program.

Operationalizing this hypothesis gave rise to the following four research hypotheses :

HR1 : the active experience of mastery influences students' choice of study series.

HR2 : vicarious experience influences students choice of academic program.

HR3 : verbal perception influences students' choice of study series.

HR4 : the physiological and emotional effect influence students' choice of study series.

To test these hypotheses we administered a questionnaire to a sample of 148 subjects, all of whom were students at lycée Félix Eboué. The chi-square test was used to test these hypotheses.

The results obtained validate HR1, HR2 and HR3 at the $\alpha=0.05$ significance level, with high contingency coefficient of :

C= 0.40 for HR1

C= 0.41 for HR2

C=0.44 for HR3

In our study, only HR4 was invalidated.

In the end, the general hypotheses of this research was validated. We can therefore conclude that self-efficacy influences students' choice of study series.

Key words: Self-efficacy, Choice, Series, Study, Student, High school.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'éducation occupe une place importante dans toutes les sociétés humaines. De manière générale, elle est assurée par trois maillons : les parents, l'école et la société dans son ensemble. Ces trois composantes référentielles jouent chacune un rôle particulier et complémentaire. Elle a pour fonction essentielle la socialisation et l'intégration dans une société. Son objet est la transmission du patrimoine culturel d'une société aux nouvelles générations. C'est par l'éducation que toute société continue d'exister dans la succession des générations. C'est aussi par elle que l'individu acquiert de compétences lui permettant de participer efficacement au développement socio-économique de la société. Elle joue un rôle primordial dans la formation du capital humain pour le développement. La valorisation des ressources humaines est essentielle pour le développement, non seulement parce qu'une meilleure qualité de la main d'œuvre contribue à accroître la productivité des investissements physiques mais également parce que les êtres humains sont la source d'idées, d'innovations d'investissements et d'autres actions qui déterminent le rythme de la croissance économique.

Au lendemain des indépendances, les États africains au Sud du Sahara avaient placé en l'éducation un espoir légitime comme principal moyen de sortir leurs peuples du sous-développement, étant entendu qu'un peuple maintenu à un faible niveau d'instruction ne peut contribuer de manière significative au développement économique et socio-culturel du pays. La valorisation des ressources humaines a donc été inscrite au premier rang des priorités des plans nationaux de développement de ces jeunes états. En raison de l'importance que revêt l'éducation pour le bien-être de l'individu et de la société de manière générale, la qualité de l'éducation a mobilisé la réflexion et le débat dans la perspective d'améliorer l'offre de l'éducation dans les systèmes éducatifs. Les organisations du système des Nations Unies à l'instar de l'UNESCO (Organisation des nations unies pour l'Éducation, la Science et la Culture), de l'UNICEF (Fonds des Nations Unies pour l'Enfance et du PNUD (Programme des Nations Unies pour le Développement) s'intéressent de près aux questions relatives à l'éducation, notamment à l'aspect qualité pour l'UNESCO (2009) et l'UNICEF (2000).

Comme nombre de pays africains au Sud du Sahara, le Tchad a misé sur l'éducation comme instrument de développement de sa jeune nation. L'offre de l'éducation dans un pays s'appuie sur trois principaux paramètres considérés généralement comme des forces : l'administration scolaire, la pédagogie et l'orientation scolaire. L'orientation scolaire encore appelée orientation-conseil est une pratique éducative de type continu relativement récente dans les systèmes éducatifs.

En effet, l'orientation scolaire est une pratique éducative qui vise à favoriser une meilleure adaptation scolaire possible et à préparer la future insertion socio-professionnelle à travers l'information sur les filières d'études et leurs débouchés professionnels, le counseling, le suivi psychologique et par un accompagnement diversifié. Ceci dans le but d'améliorer la qualité de l'éducation en vue du choix d'études et des activités professionnelles dans toutes les conjonctures. Elle est considérée comme la troisième force de l'éducation à côté de la pédagogie et de l'administration scolaire et peut être appréhendée comme suit :

L'orientation conseil est un processus éducatif de type continu visant à aider l'élève à choisir lui-même la formation la plus conforme à ses aptitudes, 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. (Okené 2009)

Cependant au Tchad, nous constatons que l'orientation-conseil n'occupe pas une place déterminante dans le système éducatif rendant ainsi difficile le choix des élèves quant à leurs séries d'études et des filières de formation post baccalauréat. Les entretiens individuels avec les élèves sur leurs résultats scolaires sont presque inexistantes. Ce qu'il faut noter, c'est que les notes obtenues ne reflètent pas forcément le niveau d'études des élèves. À cause des effectifs pléthoriques dans les salles de classes, il est difficile aux enseignants de faire travailler tous les élèves et plus encore de les suivre de manière personnalisée. La conséquence est que les élèves sont abandonnés à leur triste sort. Chaque élève se débrouille pour comprendre les contenus des enseignements. Il est difficile pour le conseiller d'orientation de se prononcer sur le niveau réel des élèves. En psychophysique, le choix renvoie à une opération qui consiste à sélectionner une éventualité de la réponse parmi plusieurs possibles. Cette opération conduit souvent à un dilemme que le psychologue américain Léon Festinger qualifie de dissonance cognitive lorsqu'on ne parvient pas à sélectionner ou à choisir. Ce choix n'est possible que si l'on a l'information sur l'élément à choisir. C'est ainsi que notre sujet pose un problème de difficulté dans le choix de la série d'études. En effet, il n'y a pas d'entretien avec les élèves sur leurs résultats scolaires. Ainsi notre investigation comprendra-t-elle trois parties donnant lieux à cinq (5) chapitres :

La première partie : Cadre théorique de l'étude, comporte deux chapitres : la problématique de l'étude et insertion théorique de l'étude en lien avec le problème de l'étude.

- Le premier chapitre traitera de la problématique de l'étude : nous parlerons du contexte et justification de l'étude. Ensuite, nous y exposerons la position et formulation du problème, les différentes questions de notre recherche et les objectifs, intérêts qui motivent notre recherche ainsi que les limites géographiques pour faciliter la compréhension de notre sujet.
- Le deuxième chapitre portera sur l'insertion théorique de l'étude dont nous définirons les concepts et citerons la revue de littérature relative au sujet. Nous convoquerons ensuite les théories relatives à notre recherche et formulerons les hypothèses, les variables ainsi que le tableau synoptique afin de faciliter la compréhension de notre sujet.

La deuxième partie traitant du cadre méthodologique et opératoire, comporte trois chapitres : l'approche méthodologique de l'étude, et la présentation et analyse des résultats.

- Le troisième chapitre est consacré à l'approche méthodologique de l'étude, nous plongeant dans la préparation et l'organisation de l'enquête. Nous y ferons un bref rappel des questions de recherche et formulerons les hypothèses de notre étude pour en faire ressortir les variables, les indicateurs ainsi que les modalités. Ce sera le lieu de présenter le type, le site, la population cible de notre étude, la technique de l'échantillonnage et l'échantillon en question. Nous présenterons nos instruments de collecte de données y compris l'analyse de ces données.
- Le quatrième chapitre s'articulera autour de la présentation et analyse des résultats de la recherche faite sur le terrain.
- Le cinquième chapitre consistera en la dernière articulation de notre étude s'organise autour des interprétations, discussions de résultats, les limites de l'étude et les difficultés rencontrées, ainsi que des suggestions à l'endroit des responsables d'établissement, des élèves, des conseillers d'orientation, des parents d'élèves et du ministère de l'éducation nationale et de la promotion civique.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

Selon Beaud, M. (1999 p.32), « *La problématique, est un ensemble construit, autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi* ». Pour GRAWITZ, M. (1993), « *C'est un ensemble de problèmes qui orientent la recherche et un corps de concepts qui, directement ou indirectement débouchent sur des hypothèses rendant compte d'un contenu riche de conflits* ». Il s'agit de l'ensemble des hypothèses, des orientations, du problème envisagé dans une théorie, au cours d'une recherche. La problématique constitue l'ensemble des questions qui découlent de l'inadéquation entre les observations empiriques du chercheur et les données théoriques. Elle est formée de plusieurs sous parties à savoir : le contexte et la justification de l'étude, la formulation du problème, les questions de recherche, les objectifs de recherche, l'intérêt de l'étude et enfin, la délimitation de l'étude

1.1. Contexte et justification de l'étude

Le Tchad est un vaste pays d'une superficie de 1.284.000 km², qui compte environ dix-sept (17) millions d'habitants, avec une croissance démographique parmi les plus élevées au monde. Cela entraîne une augmentation permanente de la demande de scolarisation, alors que le système éducatif est jusqu'à présent caractérisé par la faiblesse de son effectif interne et externe IFADEM : FED (2014). Au cours des dix dernières années, les efforts à la fois du gouvernement et des communautés en matière d'offre scolaire se sont traduits par la création de nouvelles écoles et le recrutement d'un grand nombre d'enseignants (surtout des communautaires), permettant ainsi d'augmenter le nombre de place à l'école et par la suite d'augmenter l'effectif des élèves.

Au titre de l'année scolaire 2021-2022, selon le ministère de l'éducation nationale et de la promotion civique, l'enseignement secondaire général a dénombré 912 établissements d'enseignement général, répartis comme suit : 393 publics et 519 privés. Les effectifs moyens des élèves par niveau sont :

- Au premier cycle public 310766 élèves ;
- Au premier cycle communautaire 21694 élèves ;
- Dans le privés 159871 élèves ;

Ce qui fait un total 49 2331 élèves. Il ressort également que l'effectif des garçons est plus élevé en classe 6^{ème} soit 168 616 élèves garçons contre 122 553 élèves garçons en classe 5^{ème}, 104 574 en classe 4^{ème} et 96 588 élèves de sexe masculin dans les classes de 3^{ème}.

Au Tchad, les pourcentages respectifs sont :39.8 % contre 38.9 % ; 28.4 % (taux d'achèvement) contre un taux de transition 62.8 %, pour 71.4% du taux de rétention chez les garçons ; 58.8% de rétention chez les filles avec un total de 65.8 %.

Dans les effectifs du secondaire général dans l'enseignement, nous avons 231 766 élèves garçons contre 79.956 élèves filles, les terminales scientifiques comptent, 26.870 élèves garçons contre seulement 690 filles dans toutes les terminales scientifiques. Dans les terminales littéraires, on enregistre 60 912 garçons contre 22. 714 filles.

Cette politique éducative se justifie par le fait même que l'éducation est considérée par les autorités comme un secteur dit prioritaire. Cette priorité à l'école se matérialise par la construction et la réhabilitation des écoles, la création des universités et certaines primes accordées aux enseignants à tous les niveaux. Malgré ces actions, l'école tchadienne est loin d'être le creuset du savoir ou la source des étincelles du savoir ; pour cause le niveau d'étude des élèves qui est en parfaite régression, d'où la décadence de l'école tchadienne. On déplore la baisse de niveau et la politisation de l'éducation. La communauté éducative est bien consciente de cette situation.

Cependant, il faut noter que l'orientation scolaire, n'est pas l'ultime préoccupation des autorités en charge de l'éducation. La preuve en est que les conseillers d'orientation sont inexistant dans les écoles, collège et lycées. D'ailleurs, la première promotion des conseillers d'orientation que l'École Normale Supérieure de N'Djamena (ENS) a formée n'était composée que de dix-neuf (19) conseillers d'orientation suivie d'une seconde promotion de vingt-trois (23) conseillers en 2011(Djimrassem, T. 2017 p.24). Ces derniers sont faiblement repartis dans les délégations régionales de l'éducation. Ils sont déployés sans moyens de travail. Ce qui explique le fait qu'ils s'installent dans les bureaux au sein des délégations avec des descentes irrégulières dans les collèges et lycées à la rencontre des élèves.

La ville, ne compte que dix-neuf (19) conseillers d'orientation. Ce nombre est insignifiant dans la mesure où il existe de nombreuses écoles du primaire au supérieur en passant par les collèges et lycées. Ce constat rend pénible la tâche des conseillers, et ne leur permet pas par conséquent d'accompagner efficacement les élèves.

De plus, les conseillers d'orientation justifient leur inaction par le manque de moyens de déplacement, de locaux propres, d'instruments de travail, de documentation on note également l'absence de rencontre avec leur population cible, faute de cadres appropriés pour les entretiens individuels. Certains conseillers d'orientation abandonnent leur fonction et reprennent les activités d'enseignement dans les lycées. Ils deviennent souvent enseignants de français, d'histoire-géographie et d'instruction civique. La question qui se pose est de savoir s'ils étaient formés pour enseigner ces matières ?

Selon l'arrêté N° 25/2016 portant définition des missions, ressources et gestion du conseiller d'orientation au sein d'un établissement scolaire. L'article 12 du même l'arrêté stipule que le conseiller d'orientation « anime et coordonne au sein de l'établissement des séances d'orientation et de conseil à raison d'une heure hebdomadaire par classe ». Il est fait mention à l'article 13 que « le ratio conseiller d'orientation/Élève est 1/500 ». Et l'article 14 notifie que « le conseiller d'orientation est responsable de la cellule d'information et de l'orientation de l'établissement scolaire ». En plus de ces dispositions, la Direction de l'information et de l'orientation scolaire et professionnelle a été créée pour une bonne coordination des activités des conseillers d'orientation. Cependant, les conseillers d'orientation et la Direction de l'information et de l'orientation scolaire et professionnelle ne sont pas dotés des moyens pour la mise en œuvre de leur cahier de charge. Ce qui explique que c'est difficile pour les conseillers d'orientation de réaliser leurs activités. Et comme si tout cela ne suffisait pas, ils ne sont pas compris dans leurs activités par les membres de la communauté éducative. Il appartient aux autorités en charge de l'éducation de replacer la question de l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle au centre de ses préoccupations.

1.1.1. Structure de l'éducation au Tchad

L'éducation au Tchad est organisée autour de trois structures : formelle non formelle et informelle. Cette éducation est dispensée par les établissements d'enseignement privés, publics et communautaires, mis à part le secondaire (Général et Technique) et le supérieur qui sont dispensés uniquement par les établissements publics et privés. Comme nous l'avons déjà souligné nous allons présenter la structure de l'éducation formelle au Tchad. Pour ce faire nous allons nous baser sur la loi N° 16/PR/2006 portant orientation du système éducatif tchadien l'unique loi en matière d'éducation en vigueur. Selon cette loi, le système éducatif formel comprend les niveaux ci-après :

- Enseignement Préscolaire ;
- Enseignement Fondamental ;

- Enseignement Secondaire ;
- Enseignement Supérieur.

1.1.2. Enseignement préscolaire au Tchad

L'enseignement préscolaire est dispensé dans les structures spécialisées que sont les écoles maternelles et jardins d'enfants au profit des enfants âgés de trois (3) à six (6) ans. L'État encourage l'enseignement préscolaire qui est dispensé dans des établissements publics ou privés relevant des opérations du Ministère en Charge de l'Action Sociale avec la collaboration pédagogique du Ministère de l'Éducation Nationale.

L'enseignement préscolaire a pour finalité de :

- développer les capacités psychomotrices ;
- favoriser la socialisation de l'enfant ;
- préparer l'enfant à l'entrée à l'enseignement primaire.

1.1.3. Enseignement fondamental au Tchad

L'enseignement fondamental est obligatoire. L'État crée des structures adaptées aux enfants profondément handicapés, ainsi qu'à ceux en milieu rural, notamment nécessitant des mesures particulières. Il a pour finalité de :

- munir l'enfant d'un minimum de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes lui permettant de comprendre son environnement et de poursuivre son éducation et sa formation ;
- satisfaire les besoins d'apprentissages essentiels garantissant au citoyen une égalité de chance d'exploiter ses potentiels humains ;
- valoriser les contenus éducatifs dont l'être humain a besoin pour développer toutes ses facultés, vivre et travailler dans la dignité améliorer la qualité de son existence prendre des décisions éclairées et continuer à apprendre.

L'enseignement fondamental est organisé en deux cycles répartis en :

- Enseignement primaire ;
- Enseignement moyen.

Il est sanctionné par le Brevet d'Enseignement Fondamental (BEF) dont les modalités de délivrances sont définies par décret pris en conseil de Ministres

- Enseignement primaire

L'enseignement primaire est dispensé dans les écoles primaires ouvertes aux enfants de six (6) à douze (12) ans autour des apprentissages fondamentaux d'écriture, de lecture, et de calcul dans les langues officielles. Il est également dispensé dans les langues nationales.

Il est organisé en un cycle unique de six (6) ans structuré en trois cours ayant chacun deux niveaux : le cours préparatoire, le cours élémentaire et le cours moyen. Chaque cours dure deux ans.

Les modalités de passage à l'intérieur et entre les cours ainsi que celles relatives à l'accès à l'enseignement moyen sont précisées par arrêté du (ou des) Ministres en charge de l'Éducation.

▪ Enseignement Moyen

L'enseignement moyen est un cycle d'orientation qui renferme toutes les structures d'approfondissement des apprentissages généraux et prépare à l'enseignement secondaire général ou technique et professionnel.

L'orientation des élèves vers les différentes filières d'enseignement et de formation incombe aux structures d'orientation scolaire et professionnelle. L'enseignement moyen dure quatre (4) ans, il est dispensé dans les collèges d'enseignement général.

1.1.4. Enseignement secondaire général

L'enseignement secondaire comporte un cycle unique de trois (3) ans il accueille les élèves issus du fondamental ayant satisfait aux critères de sélection fixés par voie réglementaires. Il est organisé en filières générales et en filières techniques et professionnelles.

L'enseignement secondaire général a pour finalité de :

- consolider les acquis de l'enseignement fondamental ;
- donner à l'élève de nouvelles connaissances dans les domaines scientifiques, littéraires et artistiques ;
- développer chez l'élève les capacités d'observation et de raisonnement, d'expérimentation et de recherche, d'analyse et de synthèse, de jugement et créativité ;
- donner à l'élève les moyens d'enrichir son expression et d'améliorer ses capacités de communication ;
- poursuivre l'éducation sociale, morale et civique de l'élève.

L'enseignement secondaire général est dispensé dans les lycées d'enseignement général et sanctionné par le diplôme de baccalauréat de l'enseignement dont les modalités de délivrance sont précisées par décret pris en Conseil des Ministres.

▪ Enseignement Secondaire Technique et Professionnel

L'enseignement secondaire technique et professionnel a pour finalité, outre les missions dévolues à l'enseignement secondaire général, d'assurer la préparation des élèves à l'exercice direct d'un métier. À ce titre il est chargé de :

- faire acquérir aux sortants du système d'enseignement général, des connaissances, et des compétences professionnelles nécessaires à l'exercice d'un emploi dans différents secteurs de l'économie nationale ou à la poursuite des études ;
- développer des aptitudes et attitudes chez les apprenants à poursuivre leur éducation et leur formation, s'adapter facilement aux mutations technologiques et participer efficacement au développement économique et social de la société où ils se trouvent ;
- développer et susciter les vocations à l'entrepreneuriat afin de favoriser l'émergence des jeunes créateurs d'entreprises ;
- contribuer par le biais de la formation continue et le perfectionnement, à l'amélioration de la qualité des ressources humaines dans les entreprises des secteurs formel et informel ;
- contribuer à la résorption du chômage des jeunes déscolarisés en leur assurant les qualifications professionnelles minimales leur permettant de s'insérer dans la vie active par la voie d'un emploi salarié ou par l'auto-emploi.

L'enseignement technique et professionnel est dispensé dans les Centres de Formation Technique et Professionnelle (C.F.T.P.), les Collèges d'Enseignement Technique et Professionnel (C.E.T.P) ou les Lycées d'Enseignement Technique et Professionnel (L.E.T.P).

Les Centres de Formation Technique et Professionnelle (C.F.T.P) accueillent pendant deux ans, les élèves titulaires du diplôme de fin de cycle de l'enseignement fondamental ou de tout autre titre admis en équivalence. Leur cycle s'achève par un Brevet d'Études Professionnelles (B.E.P) dont les modalités de délivrance sont définies par décret pris en Conseil des Ministres.

Les lycées d'enseignement technique et professionnel accueillent les élèves titulaires du diplôme de fin de cycle de l'enseignement fondamental ou tout autre diplôme admis en équivalence.

La durée du cycle est de trois ans. Les études sont sanctionnées, selon la filière choisie, soit par un baccalauréat technologique, soit par un baccalauréat ou brevet de technicien dont les modalités de délivrance sont définies par décret pris en Conseil des Ministres.

1.1.5. Enseignement supérieur au Tchad

L'enseignement supérieur est ouvert aux candidats titulaires du baccalauréat de l'enseignement secondaire ou de tout autre diplôme admis en équivalence. Il est organisé selon quatre (4) types d'établissement publics et privés ci-après :

- Les Universités ;
- Les Grandes Écoles ;
- Les Institutions ;
- Les Centres Spécialisés.

Il comprend un à trois cycles selon les filières d'enseignement et de formation. La fin de chaque cycle est sanctionnée par un diplôme universitaire dont les modalités de délivrance sont fixées par décret pris en Conseil de Ministres.

L'enseignement supérieur a pour finalité :

- former les cadres supérieurs capables de jouer un rôle moteur dans la création et le développement des biens matériels, de la pensée et de la science universelle ;
- fournir à l'État et aux secteurs de l'économie des cadres qualifiés nécessaires à la conduite des activités d'encadrement des populations et à la création des richesses nationales.

À cette double fin, l'enseignement supérieur poursuit les missions suivantes :

- assurer la formation initiale et continue des cadres dans l'option nationale d'éducation et de formation en liaison avec l'emploi ;
- conduite des activités de recherche fondamentale et appliquée ainsi que de diffusion des résultats de ces recherches notamment dans les domaines en rapport avec les besoins de développement du pays ;
- contribuer à la diffusion de la culture et de l'information scientifique et technique ;
- contribuer à la formation d'une identité culturelle et d'une conscience nationale favorisant la prise de conscience des problèmes liés à l'histoire et au développement des sociétés tchadiennes ;

- les établissements publics d'enseignement supérieur sont créés par une loi. Ils jouissent de la personnalité juridique et de l'autonomie financière. Leurs statuts sont définis par Décret pris en conseil de Ministres ;
- les établissements privés d'enseignement supérieur sont créés à l'initiative des personnes physiques ou morales privées nationales ou internationales dans les conditions fixées par les textes réglementaires ;
- les conditions de délivrance des diplômes et de collation des grades dans les établissements privés d'enseignement supérieur sont les mêmes que celles prévues pour les établissements publics d'enseignement supérieur dispensant les mêmes enseignements et formations ;
- de la Recherche Scientifique et Technique.

Les orientations politiques en matière de recherche scientifique et technique répondent aux objectifs de développement socio-économique et aux besoins prioritaires de la nation exprimée à travers les instances politiques, les partenaires socio-économiques, les collectivités territoriales et communauté des chercheurs. La recherche scientifique et technique comprend l'ensemble des programmes et autres activités basées sur l'approche scientifique disciplinaire, pluridisciplinaire et transdisciplinaire, la recherche appliquée, la recherche développement et la recherche action, répondant à des critères internationalement reconnus.

Une place prépondérante est accordée à des activités de recherche innovante qui :

- mettent en œuvre des ressources nationales, naturelles et des savoirs locaux ;
- répondent aux besoins essentiels de larges couches de la population, tout en respectant la diversité culturelle ;
- concourent à la cohésion nationale ;
- contribuent à la protection de l'environnement naturel et du patrimoine national.

L'État joue un rôle majeur dans la mise en œuvre et le suivi de la politique en matière de recherche scientifique et technique, à travers des départements spécialisés, des organes de programmation de coordination et d'évaluation créés par voie réglementaire et soutenus par des dotations budgétaires conséquentes, complétées par des financements obtenus dans le cadre de la coopération bilatérale et multilatérale.

▪ Formation Professionnelle

La formation professionnelle a pour but de dispenser un enseignement théorique et pratique, de donner des capacités et connaissances professionnelles pouvant permettre

d'exercer un métier ou une profession et de faciliter l'accès à des formations ultérieures. Elle se caractérise par le développement des différents niveaux de qualification et par l'adaptation aux mutations technologiques et à l'évolution des spécificités de l'emploi.

La formation professionnelle contribue au développement des ressources humaines, à la promotion sociale et professionnelle des travailleurs et à la croissance économique du pays, la formation professionnelle est un devoir de l'État. Elle est assurée dans les établissements de formation professionnelle publics et privés autorisés conformément aux textes en vigueur. Elle a pour but de transmettre à toute personne sans qualification dans le domaine considéré, des compétences en vue de l'exercice d'un métier ou d'un emploi reconnu.

1.2. Position et formulation du problème

Selon la Déclaration mondiale sur l'Éducation pour Tous (EPT, adopté 1990) : « Toute personne, enfant adolescent ou adulte doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux. » Ces besoins concernent aussi bien les outils d'apprentissage essentiels (lecture, écriture, expression orale calcul résolution des problèmes) que les contenus éducatifs fondamentaux (connaissances, aptitudes, valeurs, attitudes) dont l'être humain a besoin pour survivre, développer toutes ses facultés, vivre et travailler dans la dignité, participer pleinement au développement, améliorer la qualité de son existence, prendre des décisions éclairées et continuer à apprendre. Le champ des besoins éducatifs fondamentaux et la manière dont il convient d'y répondre varient selon les pays et les cultures et évoluent véritablement au fil du temps.

L'éducation joue un rôle primordial dans la formation du capital humain pour le développement. La valorisation des ressources humaines est essentielle pour le développement, non seulement parce qu'une meilleure qualité de la main-d'œuvre contribue à accroître la productivité des investissements physiques, mais également parce que les êtres humains sont la source d'idées, d'innovation, d'investissements et d'autres actions qui déterminent le rythme de la croissance économique.

La loi N°16 (2006) portant orientation du système éducatif tchadien indique en son article 14 que l'éducation doit être complète. Elle vise le développement intégral et harmonieux des capacités intellectuelles, physiques et morales de l'individu, l'amélioration de la formation et l'initiation à la production en vue d'une insertion sociale et professionnelle et d'un plein exercice de la citoyenneté.

Pour l'organisation du système des Nations Unies en charge de l'éducation, une éducation de qualité dépend notamment de la taille de classe qui doit être raisonnable. Dans les salles de classe nombreuses, les élèves ont moins de chances de participer et d'entrer en interaction avec les enseignants que dans les autres. Ils ont en général moins facilement accès aux matériels pédagogiques. UNESCO (2009).

L'éducation est indispensable pour réaliser à travers l'école le développement humain dans tous ses aspects à la fois culturels, économiques et sociaux. Le rôle de l'orientation scolaire est de parfaire cette exigence. Bien qu'elle dispose de nombreux modèles et approches, son objectif premier est de parvenir à la compatibilité entre le système éducatif d'une part et les systèmes économiques et sociaux d'autre part, en œuvrant à une sorte de convergence entre les demandes individuelles et les besoins de développement. L'orientation scolaire a également pour objectif d'assurer le développement de l'individu et de lui venir en aide pour atteindre les plus hauts niveaux de formation en tenant compte de ses capacités intellectuelles, cognitives et physiques sans être conditionné par son appartenance sociale. Ainsi donc, la pratique de l'orientation-conseil paraît nécessaire pour pallier à de nombreux problèmes qui affectent l'efficacité du système éducatif tels que le décrochage, les problèmes de choix et la prise de décision, les difficultés d'intégration à l'école... autant de situations qui nécessitent des services d'orientation compétents pour atténuer leur gravité.

Selon l'arrêté N°025. (2016) portant définition des missions, des ressources et de la gestion du conseiller d'orientation au sein d'un établissement scolaire, en son article 2, les missions du conseiller d'orientation visent à atteindre les objectifs généraux du système éducatif tchadien à savoir : le développement intégral et harmonieux des capacités intellectuelles, physiques et morales de l'apprenant, l'amélioration de la formation et l'initiation à la production en vue d'une insertion sociale et professionnelle et un plein exercice de la citoyenneté.

Il indique en son article 4 que les missions du conseiller d'orientation consistent à tous les niveaux d'enseignement à :

- promouvoir le contact avec les milieux de formation et de travail ;
- informer les élèves et les parents sur les filières de formation et leurs débouchés professionnels ;
- aider l'apprenant à s'adapter au milieu scolaire ;
- conseiller les membres de la communauté éducative ;

- mener des recherches en psychologie appliquée sur les problèmes éducatifs et en communiquer les résultats en vue de leur exploitation ;
- proposer aux chefs d'établissements des solutions aux problèmes identifiés ;
- participer à l'auto-détermination des élèves en fin de cycle ;
- préparer les jeunes à l'insertion socioprofessionnelle

Cependant au Tchad, nous constatons que l'orientation-conseil n'occupe pas une place déterminante dans le système éducatif rendant difficile le choix des élèves quant à leurs séries d'études et de filières de formation post baccalauréat. Il n'existe pas d'entretiens d'orientation avec les élèves sur leurs résultats scolaires. Ce qu'il faut noter, c'est que les notes obtenues ne reflètent pas forcément le niveau d'étude des élèves. À cause des effectifs pléthoriques dans les salles de classes, il est difficile aux enseignants de faire travailler tous les élèves et plus encore de les suivre de manière personnalisée. La conséquence est que les élèves sont abandonnés à leur triste sort. Chaque élève se débrouille pour assimiler les contenus du cours. Il est difficile pour le conseiller d'orientation de se prononcer sur le niveau réel des élèves. Par ailleurs les élèves ne sont pas informés sur le choix des séries d'études et des filières de formation post baccalauréat. L'orientation est faite uniquement sur la base des notes de classe de l'élève sans l'avis du conseiller d'orientation. Ce qui est déplorable dans ce processus, c'est l'absence du spécialiste d'orientation au sein du conseil d'orientation. De plus, les élèves ne sont pas interrogés sur leurs aspirations et projets avant l'orientation.

Il faut relever que l'absence du conseiller d'orientation dans un établissement et dans le processus d'orientation à des conséquences très grave pour le devenir de l'élève notamment le redoublement du niveau. Ce qui explique le fait que les élèves semblent choisir leur série d'étude de manière hasardeuse ou aléatoire en se basant sur leur sentiment d'efficacité personnelle, alors qu'il existe des conseillers d'orientation dont le rôle est d'accompagner les élèves dans le choix des filières en tenant compte de leur aptitude réelle relative à leur sentiment d'efficacité personnelle. Tout ceci nous amène à poser le problème de recherche dans ce sujet concernant, l'influence de l'auto-efficacité des élèves sur leur choix de série d'études au Lycée Félix Eboué au Tchad. Plus précisément, il s'agit d'explorer comment la perception de leurs propre compétence (auto-efficacité) affecte les décisions des élèves lorsqu'ils choisissent une série d'études (comme scientifique, littéraire, ou technique). Cela implique d'étudier les liens entre la confiance en soi des élèves et leurs choix académiques.

1.3. Questions de recherche

Les questions de recherche sont des énoncés interrogatifs qui formulent et explicitent le problème identifié. Cette partie met en évidence la question principale et les questions spécifiques de recherche

1.3.1. Question principale de recherche

La question principale de recherche qui sert de fil conducteur à cette étude est formulée comme suit : **Y-a-t-il une relation entre l'auto-efficacité et le choix de la série d'études par les élèves ?**

1.3.2. Questions spécifiques de recherche

Les questions spécifiques de notre étude s'énoncent de la manière suivante :

QSR1 L'expérience active de maîtrise influence-t-elle le choix de la série d'études par les élèves ?

QSR2 L'expérience vicariante influence-t-elle le choix de la série d'études par les élèves ?

QSR3 La perception verbale influence-t-elle le choix de la série d'études par les élèves ?

QSR4 L'effet physiologique influence-t-il le choix de la série d'études par les élèves ?

1.4. Objectifs de recherche

Déclarations affirmatives qui expliquent ce que le chercheur vise à atteindre. Les objectifs expriment l'intention générale du chercheur ou le but de la recherche et spécifient les opérations ou actes que le chercheur devra poser pour atteindre les résultats escomptés. Cette étude à un objectif général et des objectifs spécifiques.

1.4.1. Objectif général

L'objectif général de notre étude vise à évaluer le choix de la série d'études en relation avec le sentiment d'auto-efficacité. Elle permettra de mettre en évidence le rôle de l'autodétermination de l'élève dans le choix d'orientation.

1.4.2. Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques de cette étude consistent à :

O. S1- Évaluer l'expérience active de maîtrise sur le choix de la série d'études par les élèves

O. S2- Examiner le lien d'influence entre l'expérience vicariante et le choix de la série d'études par les élèves

O. S3- Évaluer la persuasion verbale sur le choix de la série d'études par les élèves

O. S4- Évaluer l'effet physiologique sur le choix de la série d'études par les élèves

1.5. Intérêts de l'étude

Parler de l'intérêt consiste à préciser l'intention ou la raison motivationnelle que la communauté scientifique et la société doivent accorder à notre problème d'étude. Ainsi donc, l'intérêt de notre étude se situe à trois niveaux à savoir : scientifique, social et professionnel

1.5.1. Intérêt scientifique

Cette étude trouve un fondement théorique adéquat sur la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (Lent, Brown & Hackett, 1994), notamment le modèle des intérêts. Ce modèle d'intérêt défend l'idée selon laquelle 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 à savoir le sport en 1^{er} par rapport aux mathématiques et la rédaction. Les parents et les enseignants, les pairs, encouragent les jeunes gens à s'engager, de façon sélective, dans certaines activités parmi toutes celles qui leur sont disponibles, en essayant de bien 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 comportements.

1.5.2. Intérêt social

Cette étude permettra de pallier les difficultés que rencontrent les élèves dans leur choix des séries d'études et contribuera à améliorer le niveau des élèves. Il s'agit essentiellement d'un travail d'accompagnement des élèves dans leur processus de formation, à travers les entretiens et des activités périodiques d'orientation afin de les aider à réussir dans leur orientation scolaire. En tant que trait d'union entre l'école et la famille les milieux de formation et le monde du travail, le conseiller joue un rôle important pour la société de manière générale. L'information des élèves sur les réalités de son milieu de vie, le conseil, l'information sur les filières d'études et les débouchés professionnels permettent de lutter en amont contre le chômage la délinquance juvénile etc. Il permet au conseiller d'orientation de préparer les futures ressources humaines

et les jeunes à être des futurs adultes responsables et patriotes. L'orientation est importante parce qu'elle : « *Consiste (...) à mettre l'individu en mesure de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études et de ses activités professionnelles dans toutes les conjonctures de son existence avec le souci conjoint de servir le développement de la société et l'épanouissement de sa personnalité* » (UNESCO, 1976)

1.5.3. Intérêt professionnel

Le conseiller d'orientation est un éducateur au choix dont les avis prennent en compte le respect des droits fondamentaux de la personne. À ce titre, l'essentiel des missions des professionnels de l'orientation le concerne. L'information des élèves sur les filières de formation et leurs débouchés professionnels, l'initiation à l'élaboration du projet scolaire et professionnels, aide à la résolution des difficultés scolaires et des problèmes psychologiques, le conseil, l'avis, le suivi psychopédagogique, l'aide à l'amélioration du rendement scolaire et à l'adaptation aux réalités du milieu de vie de l'apprenant, la consultation individuelle, l'orientation, l'éducation au choix sont autant de services qui aident les élèves à s'adapter à l'école et préparent à une meilleure insertion socioprofessionnelle.

1.6. Délimitation de l'étude

« *Les délimitations d'une étude sont les bornes ou les frontières que le chercheur place, trace ou s'impose pour mieux situer son étude dans l'espace, le temps et son domaine précis de connaissance et de compétence afin de la rendre compréhensible mais aussi atteindre les objectifs qu'il s'est fixé* » Itong Goufan, (2020). Ainsi, pour cette étude nous la limiterons sur trois plans : thématique, géographique et temporelle :

1.6.1. Délimitation thématique

Dans la délimitation thématique, la présente étude s'inscrit dans le cadre de l'orientation scolaire. Elle repose principalement sur la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle de Lent, Brown, & Hackett, (1994) 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, la TSCOSP met l'accent sur la capacité des personnes à diriger leur propre orientation scolaire et professionnelle tout en reconnaissant l'importance des nombreuses influences personnelles et environnementales (c'est le cas des obstacles et soutiens

liés aux structures, à la culture et au statut d'handicapé) qui contribuent à renforcer à affaiblir ou dans certains cas à annihiler l'agentivité personnelle ou la capacité à se diriger.

1.6.2. Délimitation géographique

Sur le plan géographique, cette étude est menée au Tchad plus précisément dans la ville de N'Djamena, auprès des élèves du Lycée Félix Eboué, situé dans la commune du troisième arrondissement de la capitale. Elle est limitée au Nord par la sous-préfecture de Mani, au Sud par la sous-préfecture de Madiago, à l'Est par la sous-préfecture de Lygna et à l'Ouest par le fleuve Chari et Kousseri la ville frontalière du Cameroun.

1.6.3. Délimitation temporelle

Sur le plan temporel, notre étude s'est déroulée sur une période de janvier à septembre 2023. Sa population cible était constituée des élèves du premier et second cycle du Lycée Félix Eboué. Le choix du site est dû au constat fait sur les difficultés d'orientation que rencontrent les élèves et le choix de la série d'études permettant de suivre une voie qui leur convienne car la plupart d'entre eux éprouvent cette difficulté à faire ce choix de série d'étude de manière optimale.

Ce chapitre nous a permis de bâtir la problématique de l'étude. Nous avons eu à construire le contexte de l'étude, sa justification et problématique, les questions de recherche, l'intérêt de ce travail et sa délimitation. Le prochain chapitre intitulé insertion théorique de l'étude, nous permettra d'aborder les définitions des concepts clés, la revue de la littérature et les théories relatives à l'étude.

CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

Ce chapitre s'inscrit dans le cadre théorique de l'étude et s'articule autour des définitions opératoires des concepts clés qui entrent dans la droite ligne de notre sujet de recherche. Ensuite, il importera d'étayer les réflexions théoriques, théories relatives, la formulation des hypothèses par une revue de la littérature. Ceci dans le but d'aider le lecteur à mieux cerner les contours de la présente recherche, enfin, nous présenterons le tableau synoptique de notre recherche.

2.1. Définition des concepts

Dans l'optique de donner une meilleure compréhension de ce dont il est question dans l'étude, il importe de définir les concepts clés du sujet, car comme le souligne Durkheim, E. (1986), les mots de la langue usuelle sont toujours sujet à confusion. Il est donc nécessaire de les soumettre à ce qu'il appelle une élaboration scientifique. De ce fait, les concepts ou expressions clés à définir dans cette recherche sont : auto-efficacité, choix, série d'études, élèves.

2.1.1. Auto-efficacité

Le concept de sentiment d'efficacité personnel, encore appelé auto-efficacité, ou sentiment de compétence introduit par le psychologue américain Albert Bandura désigne les croyances d'un individu quant à ses capacités de réaliser une tâche, un apprentissage, un défi ou un changement avec succès. Il a été démontré que le sentiment d'auto-efficacité d'une personne influence sa performance, son engagement, sa motivation, sa vulnérabilité au stress, son niveau d'effort et de persévérance dans l'accomplissement d'une action ou d'une tâche spécifique, ainsi que sa résilience face à l'adversité Bandura, A. (2002). Elle peut être définie comme : « Le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter. » selon Bouffard-Bouchard & Pinard, (1988, p.411)

2.1.2. Choix

Le concept de choix désigne l'action ou la capacité de sélectionner une option parmi plusieurs alternatives disponibles. C'est un processus décisionnel où une personne évalue les différentes possibilités et opte pour celle qu'elle considère comme la meilleure ou la plus appropriée selon ses critères personnels, ses préférences ou ses objectifs.

En psychophysique, le choix désigne une opération qui consiste à sélectionner une éventualité de la réponse parmi plusieurs possibles. Il résulte de la décision d'un individu ou d'un groupe confronté à une situation ou à un système offrant une ou plusieurs options.

2.1.3. Série d'études

Une série d'études se réfère généralement à un ensemble structuré de cours ou de programmes académiques qui sont conçus pour atteindre un objectif éducatif spécifique. Elle est conçue pour permettre à un élève ou étudiant d'acquérir les connaissances, compétences et qualifications nécessaires pour obtenir un diplôme, un certificat ou une reconnaissance formelle dans un domaine donné. Elle est également définie comme la voie générale qui conduit à la poursuite d'études supérieures principalement à l'université, classes préparatoires aux grandes écoles ou encore les écoles spécialisées. L'UNESCO la définit comme un cycle spécifique d'instruction au niveau de l'enseignement initial correspondant généralement à une année scolaire.

2.1.4. Élève

Selon le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (1994) l'élève est défini comme celui ou celle qui reçoit un enseignement dans un établissement scolaire (école primaire, collège, lycée, école d'enseignement supérieur). Il peut être défini également comme une personne qui suit l'enseignement d'un maître en particulier dans le domaine artistique, disciple. C'est une appellation réservée aux enfants et adolescents qui fréquentent une école primaire ou un établissement d'enseignement secondaire général ou technique.

2.2. Revue critique de la littérature

La conduite d'une recherche nécessite la recension des travaux existant sur le sujet de cette recherche. Cela contribue d'une part à rendre plus explicite le problème abordé, et d'autre part à faire ressortir l'originalité du sujet dans le cadre des travaux déjà effectués sur ce thème. Il s'agit de passer en revue l'ensemble des écrits ou autres ouvrages pertinents, c'est-à-dire aux préoccupations majeures de notre travail, de les sélectionner pour les organiser ensuite intelligemment. Allant dans ce sens, N'da, P. (2015) fait remarquer que la revue de la littérature consiste à faire la recension des écrits pertinents relativement au sujet traité. Faire la recension des écrits, c'est faire le bilan critique de ce qui a été produit dans le domaine de recherche concerné.

2.2.1. Sentiment de liberté et influence dans la décision d'orientation scolaire

Céline Brasselet et Alain Guerrien (2010) font remarquer qu'au cours de leur cursus scolaire, les adolescents, sont amenés à réfléchir quant à leur avenir scolaire et professionnel, et à prendre des décisions d'orientation. Les contextes dans lesquels se déroule la procédure d'orientation étant variés, plusieurs scénarios sont à envisager. Certains élèves semblent acteurs de leur orientation. D'autres ont choisi une orientation donnée mais se sentent influencés par leurs parents, professeurs etc. Ces adolescents suivent une voie scolaire qu'ils n'ont pas choisie au départ, avec éventuellement le sentiment d'avoir été influencés. Enfin, pour certains élèves, une voie scolaire leur a été imposée en raison de résultats scolaire insuffisants ou d'un manque de place dans la filière souhaitée, etc. Il est alors légitime de se demander quel impact ces différentes situations peuvent avoir sur la motivation scolaire ultérieure des adolescents. Quel serait le profil motivationnel vis-à-vis des activités scolaires d'un adolescent suivant une voie qu'il n'a pas le sentiment d'avoir choisie.

Dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle, la motivation est un construit, souvent utilisé et évalué, notamment en vue de définir un projet scolaire et professionnel. Parallèlement, d'un point de vue théorique, ce concept a donné lieu à de nombreuses études basées sur diverses approches. Parmi celles-ci, certaines sont basées sur les travaux d'Atkinson (1983) et permettent d'évaluer la motivation dans le cadre du conseil en orientation tout en expliquant les conduites des élèves dans le domaine de l'éducation.

2.2.2. Choix d'orientation au lycée, motivation et parcours scolaire

Eva Louvet & Yvette Duret (2020) font une analyse selon laquelle, en France, l'orientation dans l'enseignement secondaire est caractérisée par une série de choix successifs. Après un premier palier déterminant enfin de classe de troisième introduisant la distinction entre voie professionnelle et voie générale, un autre choix décisif intervient en classe de seconde, à savoir l'orientation vers les différentes séries de baccalauréat. Tout d'abord, au-delà de la distinction entre orientation « choisie » et « subie » cette étude se propose d'analyser plus précisément les différents critères sur lesquels les élèves s'appuient pour s'orienter vers une filière. L'orientation des élèves dans les différentes filières inégalement valorisées se fait principalement en fonction de leurs résultats scolaires : les meilleurs élèves se retrouvent dans les filières les plus valorisées (générale et à fortiori scientifiques), alors que les élèves en difficultés se voient relégués dans les filières technologiques et professionnelles Chauchat & Labonne, (2006) ; Duru-Ballet & Perretier, (2007). Il est également intéressant de noter qu'à l'intérieur des séries générales, le niveau en mathématiques apparaît bien souvent comme lié à

la hiérarchie des filières, alors que le niveau en français ne différencie pas les élève des trois filières Ananiam, Bonnaud, Lambertyn & Vercambre, (2005) ; Duru-Bellat & Perretier, (2007) ; Le Bastard-Landrier, (2005). Autrement dit, si les élèves orientés en filière scientifique témoignent en effet d'un niveau plus élevé en mathématiques, ceux orientés en filière littéraire ne se caractérisent pas par un niveau plus élevé en français. Ainsi, la répartition des élèves dans les différentes filières de l'enseignement secondaire traduit une sorte de sélection scolaire implicite, bien plus qu'une orientation en fonction des intérêts et aspiration des élèves. Même si l'idéal serait de déterminer son orientation à partir de ses intérêts Lent, (2008), il n'est pas rare de voir s'engager des élèves dans une filière qui ne correspond pas à leurs aspirations, notamment en raison de résultats scolaires insuffisants. Ce phénomène de « choix par défaut » touche avant tout les élèves orientés vers les filières les moins valorisées à savoir les filières professionnelles et technologiques. Ainsi, environ la moitié des élèves en filière professionnelle, 40% des élèves en filière technologique, et un quart des élèves en filière générale affirment que leur niveau scolaire ne leur a pas permis de s'orienter dans la filière souhaitée Caille, (2005).

2.2.3. Sources du sentiment d'efficacité personnelle.

L'efficacité personnelle perçue, est un facteur important dans la formation des apprenants. Il paraît par conséquent utile de mieux connaître les sources de cette perception. Bandura (1997) stipule que le sentiment d'efficacité personnelle serait déterminé par quatre sources d'information : les expériences actives de maîtrise (performances antérieures, succès, échecs), les expériences vicariantes (modelage, comparaison sociale), la persuasion verbale (feedbacks évaluatifs, encouragements, avis de personnes significantes), et les états physiologiques et émotionnels. Ces dernières années, les chercheurs ont poursuivi leurs investigations dans le but d'analyser ces différentes sources et de mieux comprendre leurs mécanismes d'action. Des recherches adoptant différentes approches méthodologiques (longitudinales, expérimentales, corrélationnelles et qualitatives) ont été menées. Nous présentons ci-dessous quelques études représentatives.

Une étude de Gist, Schoewerer & Rosen (1989) indique qu'une formation à l'usage de l'ordinateur reposant sur une maîtrise active est plus efficace qu'une formation reposant sur le modelage (démonstration par quelqu'un de plus expérimenté), les simulations cognitives ou l'instruction verbale. Une enquête par questionnaire menée par Lent, Lopez & Bieschke (1991) montre que parmi les quatre sources d'information, ce sont surtout les performances antérieures et dans une moindre mesure la persuasion sociale qui sont liées au sentiment d'efficacité en

mathématiques, et pas tellement les expériences vicariantes ou l'activation émotionnelle. Pajares & Zeldin (2000) ont, quant à eux, mené des études qualitatives afin de comprendre de manière rétrospective la construction du sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques chez des femmes poursuivant des carrières scientifiques. Leurs résultats suggèrent que la persuasion verbale (exemple : encouragements) et les expériences vicariantes (ex. : proches pris comme exemple à suivre) constituent des éléments importants dans cette construction. L'enquête de Hampton & Mason (2003) menée auprès d'élèves du secondaire met en évidence un effet indirect des troubles d'apprentissage sur le sentiment d'efficacité personnelle par l'intermédiaire des sources d'efficacité. Ces résultats montrent que les élèves reconnus comme ayant des troubles d'apprentissage ont plus difficilement accès aux différentes sources de l'auto-efficacité et que cet accès réduit, à son tour, un effet néfaste sur leur sentiment d'efficacité personnelle : ces élèves ont accès à moins d'expériences de réussite étant donné qu'ils sont fréquemment en échec scolaire ; du fait de leur différence de statut vis-à-vis des autres élèves, ils bénéficient moins de l'effet de modelage que ceux-ci pourraient leur offrir ; ils reçoivent moins d'encouragement vers le succès ; et ils doivent faire face à un stress plus intense.

D'autres études se sont focalisées sur un aspect particulier des sources de l'efficacité personnelle perçue dans le domaine scolaire. Il faut noter certaines spécificités du champ scolaire concernant ces sources d'information par rapport à d'autres domaines d'activités. Les expériences scolaires antérieures de maîtrise dépendent largement des feedbacks délivrés par les enseignants ; ceux-ci se fondent généralement sur des évaluations formelles régulières, majoritairement normatives, et ont souvent un caractère public qui leur assure une grande visibilité sociale Galand, (1997). Dans le domaine scolaire, les différentes sources d'information s'interpénètrent ainsi davantage que dans bien d'autres aspects du fonctionnement humain et les notes acquièrent probablement un poids prépondérant.

Cependant, c'est sans doute moins le cas en formation d'adultes.

2.2.3.1. Expériences actives de maîtrise.

Il apparaît a priori évident que les performances scolaires antérieures, le parcours de formation et l'histoire scolaire des individus ont une influence déterminante sur leurs croyances d'efficacité. C'est de fait ce que montrent plusieurs études, à en croire Skaalvik & Valas, (1999) ; Chapman & Tunmer, (1997). C'est également ce qu'indiquent des études qui se sont intéressées aux conséquences du doublement scolaire et qui observent que ce dernier a un impact négatif durable sur la compétence perçue des élèves, Crahay, (1996). De façon plus

positive, Schunk et ses collègues ont conduit une série d'interventions expérimentales afin d'examiner la meilleure manière d'accroître les croyances d'efficacité et les performances d'élèves en difficultés d'apprentissage Schunk, (1989). Ces élèves ont suivi des programmes dans lesquels la matière était structurée en sous-compétences aisément maîtrisables. Ils apprenaient eux-mêmes les principes de base, puis les mettaient en application dans des exercices. Ces programmes étaient complétés par des interventions pédagogiques, variables d'une étude à l'autre et détaillées dans la suite du texte. Un résultat bien établi est que ce type de programme est d'autant plus efficace qu'on fixe des objectifs proximaux aux apprenants c'est-à-dire des objectifs ciblés présentant un défi modéré, pas trop difficile à atteindre dans un court laps de temps plutôt que des objectifs distaux, formulés de façon générale et éloignés dans le temps, ou pas d'objectifs du tout Bandura & Schunk, (1981). Couplés à des feedbacks ou à des auto-évaluations, ces objectifs proximaux permettent des progrès graduels et ont pour effet de favoriser le développement du sentiment d'efficacité personnelle et la performance des participants et de susciter davantage d'intérêt, Bandura & Cervone, (1983) ; Morgan, (1985). Ces résultats sont conformes à ceux démontrant les effets positifs de la pédagogie de la maîtrise sur l'apprentissage, Crahay, (2000,). Permettre à l'apprenant de participer à la fixation d'objectifs proximaux semble renforcer l'effet motivant de ceux-ci, Schunk, (1985). Ces objectifs se révèlent également avoir un impact positif plus marqué quand ils sont davantage axés sur le processus de compréhension et l'apprentissage que sur le produit à obtenir ou la performance à réaliser, Graham & Golan, (1991) ; Schunk, (1996) ; Schunk & Rice, (1989). Les expériences actives de maîtrise que font les élèves sont donc fortement liées aux dispositifs pédagogiques auxquels ils se trouvent confrontés.

Cependant, les expériences antérieures n'ont pas nécessairement une influence mécanique sur les croyances d'efficacité. Ces expériences constituent en effet des souvenirs autobiographiques pour les individus, et elles peuvent donc être modulées par les processus mnésiques. Les souvenirs autobiographiques peuvent être encodés et traités à différents niveaux de spécificité, Conway & Pleydell-Pearce, (2000) ; Williams, (1996). Des études ont démontré que l'activation de souvenirs spécifiques avait l'effet contre-intuitif de diminuer l'activation émotionnelle. De plus, de tels souvenirs procurent un matériel très riche qui peut contribuer au changement de la représentation de soi, et donc peut-être du sentiment d'efficacité personnelle. Par contre, l'activation d'un souvenir autobiographique à un niveau général maintient l'activation émotionnelle liée au souvenir. L'individu se trouve alors envahi par cette émotion, et la représentation de soi ne peut guère être modifiée étant donné que le matériel cognitif à sa

disposition est très pauvre et qu'il n'a donc pas la possibilité de l'utiliser pour des processus analytiques ni pour la résolution de problèmes, Philippot, Baeyens, Douillez & Francart, (2003) ; Schaefer & Philippot, (2002). Sur la base de ces études, on peut avancer l'hypothèse qu'un souvenir d'échec dans le domaine de l'apprentissage formel n'aura pas le même impact sur le sentiment d'efficacité si le rappel est fait à un niveau spécifique, en s'efforçant de détailler les circonstances exactes, ou à un niveau général, en se limitant à des impressions globales.

2.2.3.2. Expériences vicariantes.

Les expériences vicariantes constituent une autre source d'influence du sentiment d'efficacité. Observer la réussite ou l'échec d'autres personnes dans une tâche peut jouer sur le sentiment d'efficacité d'un individu par rapport à cette tâche, surtout si ces personnes partagent avec lui un certain degré de similitude qui facilite le processus d'identification (âge, genre, niveau scolaire, etc.) ; Schunk & Hanson, (1989). De même, savoir que d'autres apprenants ont réussi avec succès une tâche grâce aux stratégies cognitives que l'on a soi-même appris renforce l'efficacité personnelle perçue Schunk & Grunn, (1985). Mais le modelage n'est pas la seule voie par laquelle les performances d'autrui influencent les croyances d'efficacité. Ces croyances sont également fondées sur la comparaison de ses propres performances avec celles d'autrui à travers un processus de comparaison sociale Miller & Prentice, (1996). Le niveau de compétence perçue d'un apprenant reflète ainsi partiellement son niveau de performance par rapport aux autres membres de sa classe ou de son groupe de comparaison, Rogers, Smith & Colemans, (1978) ; Marger & Eikeland, (1997). Cet état des choses est particulièrement problématique pour les apprenants qui se situent dans la distribution des notes scolaires, puisqu'ils risquent de développer un sentiment d'efficacité plus faible entraînant lui-même une diminution de performance, Nicholls, Cheung, Lauer & Patashnick, (1989).

Les informations relatives aux performances d'autrui peuvent donc avoir un effet ambivalent. D'une part, elles peuvent guider la personne dans ses progrès, d'autre part, elles peuvent constituer une menace pour son efficacité perçue, selon Blaton, Buunk, Gibbons & Kuyper, (1999). Une question qui se pose alors est de savoir si certaines pratiques de formation ne permettent pas de réduire la dispersion des croyances d'efficacité au sein d'un groupe en diminuant la saillance des comparaisons sociales, de façon à minimiser le nombre d'apprenants qui se perçoivent comme étant en-dessous de la moyenne. Rosenholtz et Simpson (1984) ont catégorisé la structure organisationnelle des classes comme unidimensionnelle ou multidimensionnelle d'après : (a) la diversité des tâches qui débouchent sur des performances formellement évaluées, (b) le degré d'autonomie des élèves dans le choix des tâches et des

moments de réalisation, (c) la façon dont sont regroupés les élèves, et (d) la saillance des évaluations formelles (fréquence, visibilité, similitude et singularité). Comparée aux classes multidimensionnelles, la compétence perçue des élèves dans différentes matières est plus dispersée dans les classes unidimensionnelles Rosenholtz & Rosenholtz, (1981) ; Rosenholtz Wilson, (1980) ; Simpson, (1981). Cette différence provient surtout du fait qu'environ deux fois plus de sujets des classes unidimensionnelles se perçoivent comme en dessous de la moyenne. Les évaluations des enseignants sont également plus dispersées dans les classes unidimensionnelles et se concentrent davantage sur la moyenne dans les classes multidimensionnelles. Les évaluations du niveau de compétence des autres par les pairs sont plus dispersées, plus consensuelles et plus en accord avec celles de l'enseignant dans les classes unidimensionnelles. On trouve en outre une plus grande généralisation de la compétence perçue à travers différentes matières dans les contextes unidimensionnels. Les études de Mac Iver (1988) apportent des résultats complémentaires. Elles montrent notamment que la dispersion des notes données par l'enseignant est en relation positive avec la stratification des concepts de soi des élèves, même quand la dispersion des scores à un test standardisé est contrôlée. Par contre, quand l'enseignant utilise beaucoup d'évaluations critères non normatives (et attribue donc des notes peu dispersées) et met en place des structures d'activités diversifiées qui permettent une certaine autonomie, les différences de compétence perçue sont légères et peu d'élèves se perçoivent incompetents.

En allant plus loin, on peut se demander s'il n'y a pas des caractéristiques contextuelles qui permettraient, même aux apprenants qui reconnaissent être moins performants que les autres, d'être motivés et de trouver une signification à l'apprentissage Galand, (1997). Et de fait, plusieurs recherches montrent que le contexte pédagogique a un rôle déterminant dans l'usage que font les apprenants des informations de comparaison sociale, Butler, (1995). Des apprenants à qui l'on a présenté une tâche comme une occasion de développer leur compétence et d'améliorer leur maîtrise utilisent davantage les informations de comparaison sociale pour estimer dans quelle mesure il leur est encore possible de s'améliorer et comment y arriver. De plus, quand la comparaison avec autrui leur est défavorable, ils cherchent à s'améliorer et maintiennent leur intérêt pour la tâche. Par contre, des apprenants à qui l'on a présenté la même tâche comme un test diagnostique de leurs habiletés intellectuelles utilisent davantage les informations de comparaison sociale pour établir leur rang par rapport aux autres en termes de compétence. En outre, quand la comparaison avec autrui leur est défavorable, ils se désintéressent du travail d'autrui et de la tâche.

D'autres recherches montrent que les apprenants qui se perçoivent moins compétents par rapport aux autres persévèrent moins et ont de moins bonnes performances que les élèves qui se perçoivent plus compétents que les autres, dans des conditions où la comparaison entre les résultats des uns et des autres est mise en avant. Mais ces apprenants persévèrent autant et obtiennent des performances identiques aux autres dans des conditions où la compréhension et le développement de compétences sont mis en avant, Nicholls, (1984). Ces effets de la manière dont la tâche est structurée et présentée ont été répliqués avec des élèves regroupés selon leur niveau de résultats scolaires élevés ou faibles ; Bergin, (1995). L'apprentissage coopératif s'est également révélé être une manière de structurer l'enseignement de façon à renforcer le sentiment de compétence de tous les apprenants, y compris les plus faibles au départ, et de tendre vers l'égalité des acquis ; Crahay, (2000) ; Thousand, Villa & Nevin, (1996). Cet ensemble de résultats suggère que lorsque la menace d'une évaluation externe fondée sur la comparaison avec autrui est absente, même les apprenants qui se perçoivent comme moins brillants que les autres peuvent se sentir efficace et s'impliquer dans la poursuite d'une activité d'apprentissage ; Galand & Grégoire, (2000) ; Roeser, Midgley & Urda, (1996), et même se montrer résilients face à un échec ; Spinath & Stiensmeier-Pelster, (2003).

2.2.3.3. Persuasion verbale.

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 McColskey & Leary (1983) montre par exemple que, comparé à un feedback normatif (performance individuelle par rapport à celles des autres),

un feedback auto-référencé (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 (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 de 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. 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.

Tous les élèves d'un cours ont été priés d'envoyer un message électronique à l'auteur afin d'obtenir un point « bonus ». A la moitié des élèves ayant envoyé un message, l'auteur a répondu par un message neutre leur spécifiant qu'un point « bonus » leur avait été octroyé. L'autre moitié des élèves reçut un message visant à augmenter leur sentiment d'auto-efficacité. Les résultats confirment l'hypothèse avancée. Il existe dans la littérature scientifique une controverse quant au type d'attribution causale accompagnant le feedback le mieux à même de renforcer l'engagement des apprenants. Il a été entre autres suggéré qu'il valait mieux attribuer la cause d'un succès à la compétence de l'apprenant et la cause d'un échec à un manque d'effort de l'apprenant. Mais les résultats empiriques sont contradictoires Krosnter, Zuckerman & Kroestner, (1987) ; Mueller & Dweck, (1998) ; Schunk, (1983).

Il apparaît néanmoins que les attributions causales de l'apprenant jouent un rôle médiateur dans la relation entre les performances antérieures et le sentiment d'efficacité personnelle, Lyden, Chaney, Danehower & Houston, (2002). Attribuer un succès à un coup de chance n'a bien entendu pas la même implication pour ses croyances d'efficacité que l'attribuer à son niveau d'intelligence. En fait, il semble que ce ne soit pas tant l'attribution précise que véhicule le feedback qui soit déterminante, mais plutôt la conception de l'aptitude et de l'effort qu'il transmet. Le feedback laisse-t-il entendre que l'aptitude est une capacité inhérente à l'apprenant qui ne peut être que faiblement compensée par l'effort, ou laisse-t-il entendre que l'aptitude elle-même se construit par un effort soutenu ? Les effets positifs de cette seconde conception pour la motivation et la performance des apprenants sont abondamment documentés Dweck, (2002) ; Nicholls, (1989). La meilleure manière de soutenir le sentiment d'efficacité

des apprenants, et par conséquent leur apprentissage, serait donc de les focaliser sur les moyens qu'ils peuvent acquérir en vue de mieux maîtriser la tâche à accomplir Bandura, (1997). Ce point est bien illustré par des études de Schunk et Rice (1991). Dans ces études, des élèves en difficultés d'apprentissages ont été formés à l'utilisation de stratégies de résolution de problème. Cependant, ni l'enseignement de ces stratégies, ni leur mise en application, ni des feedbacks répétés de réussite n'ont suffi à améliorer leur sentiment d'efficacité et leurs résultats scolaires. Mais leur préciser qu'ils pouvaient mieux faire face à une tâche scolaire en utilisant les stratégies enseignées et en se servant des feedbacks de réussite comme preuve qu'ils appliquaient correctement ces stratégies a permis d'augmenter leur efficacité perçue et leurs performances ultérieures. C'est la combinaison de la construction de nouvelles compétences et de leur validation graduelle à travers des feedbacks sur la maîtrise de ces compétences qui s'est révélée payante avec des élèves qui doutaient fortement de leurs capacités. Au total, les recherches passées en revue montrent qu'au-delà de l'information « brute » concernant le niveau de performance, la forme et la centration du feedback peuvent avoir une influence cruciale sur les croyances d'efficacité des apprenants.

2.2.3.4. États physiologiques et émotionnels.

Les études qui se sont intéressées aux relations entre le sentiment d'efficacité dans l'apprentissage formel et les états physiologiques et émotionnels sont rares, états pathologiques mis à part. La plupart d'entre elles ont examiné dans quelle mesure le sentiment d'efficacité prédit l'anxiété scolaire, et parfois d'autres émotions, mais rarement l'inverse Meece et al., (1990) ; Pajares & Miller, (1994). D'autres études, notamment expérimentales, sont donc nécessaires pour mieux apprécier l'influence éventuelle des réactions physiologiques et émotionnelles sur les croyances d'efficacité en formation.

2.2.4. Sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation

Benoît Galard & Marie vanlede (2004) affirment que le concept de sentiment d'efficacité personnelle partage, avec la plupart des conceptions actuelles de la motivation en formation, l'idée que les croyances qu'à l'apprenant en ses capacités à réussir joue un rôle crucial dans son engagement et ses performances. Même si chaque conception théorique a ses propres spécificités, l'importance du sentiment de compétence ou de contrôle constitue un point commun majeur de la plupart des courants de recherche en psychologie de l'éducation Bong & Skaalvik, (2003) ; Wiegfield & Eccles, (2002) ; Viau, (1994). Les mesures développées dans ces différents courants de recherche sont d'ailleurs souvent empiriquement très proches. L'idée centrale commune à ces notions est que la confiance d'un individu en sa capacité dans une tâche

donnée détermine en partie la façon dont il va faire face à cette tâche et le niveau de performance qu'il va effectivement atteindre, pour peu que celle-ci dépende au moins en partie des actions de l'individu.

2.2.5. Mesure du sentiment d'efficacité

Il y a deux manières courantes de mesurer le sentiment d'efficacité personnelle. La première consiste à présenter à l'apprenant une activité (exercice, problème, etc.), lui indiquer différents niveaux de performance possible et lui demander avec quel degré de certitude il pense pouvoir atteindre chacun de ces niveaux de performance (généralement sur une échelle en 10 points ; selon Lee & Bobko, (1994). L'opération peut être renouvelée pour différents types d'activités au sein d'un même domaine : par exemple l'arithmétique, la géométrie et l'algèbre pour les mathématiques selon Randhawa, Beamer, Lundberg, (1993). La deuxième façon courante de mesurer le sentiment d'efficacité, est de voir dans quelle mesure l'élève se sent capable d'apprendre dans une matière donnée (*How well can you learn ... ?*), par exemple la biologie, les sciences sociales, une langue étrangère, dans quelle mesure il se sent capable de réaliser différentes tâches ou d'obtenir une note donnée dans une matière (*How confident are you that you can ... ?* ; Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, (1996) ; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons,(1992).

Les recherches réalisées montrent que plus les apprenants rapportent un sentiment d'efficacité élevé dans les situations suivantes :

- plus ils choisissent des activités qui présentent pour eux un défi et qui leur donnent l'occasion de développer leurs habiletés plutôt que de s'engager dans des tâches faciles qu'ils sont assurés de maîtriser ;
- plus ils se fixent des objectifs élevés ;
- mieux ils régulent leurs efforts ;
- plus ils persévèrent face à des difficultés ;
- mieux ils gèrent leur stress et leur anxiété ;
- et meilleurs sont leurs performances en croire Bandura, (1988) ; Bong & Skaalvik, (2003) ; Marsh, (1990).

Nombre d'études indiquent aussi que les apprenants s'investissent rarement dans une activité qu'ils ne s'estiment pas en mesure de réaliser. De même, les apprenants ont généralement tendance à se désintéresser des activités dans lesquelles ils se sentent peu efficaces, Bandura, (1997). Des études récentes montrent en outre que les croyances d'efficacité

sont indépendamment d'une série d'autres variables négativement associées au recours à la tricherie, Murdock, Hale & Weber, (2001), mais positivement reliées à la demande d'aide en cas de difficulté, Ryan, Gheen & Midgley, (1998) et à l'utilisation de stratégies de traitement de l'information élaborées et de stratégies d'auto-régulation, Greene & Miller, (1996) ; Kaplan & Midgley, (1997) ; Vezeau, Bouffard & Tétreault, (1997). Le sentiment d'efficacité prédit également en partie les résultats scolaires, les choix de filière d'études et les choix professionnels, même quand on tient compte des résultats antérieurs ou des capacités cognitives mesurées au moyen d'un test standardisé Marsh & Yeung, (1997) ; Pajares & Miller, 1994 ; Lent, Lopez & Bieschke, (1991).

Les résultats empiriques soutiennent par ailleurs l'idée que les croyances d'efficacité sont largement spécifiques à chaque matière. Bien que reliés, les sentiments d'efficacité en mathématique et en langue maternelle forment par exemple des facteurs séparés. De plus, le sentiment d'efficacité en mathématiques est associé aux notes scolaires en mathématiques mais pas en langue, et inversement pour le sentiment d'efficacité en langue, Bong, (2002) ; Marsh, (1992). Contrairement aux hypothèses de Bandura (1997), il n'est pas sûr qu'une mesure plus spécifique que le niveau d'une matière scolaire ou que la proximité temporelle ajoute au pouvoir prédictif du sentiment d'efficacité, Bong, (2002). Bien que différenciées, les croyances d'efficacité dans différentes matières contribuent néanmoins à un sentiment général d'efficacité scolaire, Bong, (2001) ; Marsh, (1990), mais on connaît mal dans quelle mesure ces croyances se généralisent d'une matière à l'autre, Schunk & Pajares, (2002).

L'existence avérée d'une relation entre différentes variables n'implique pas que celle-ci soit une relation de causalité. La plupart des études publiées concernant les croyances d'efficacité dans le champ de la formation sont de nature corrélationnelle et ne fournissent par conséquent aucune indication sur la direction des relations observées. Les études longitudinales à mesures répétées qui pourraient permettre un test de prédominance causale sont extrêmement rares, du moins à propos de l'efficacité personnelle perçue. Une série d'études longitudinales sont néanmoins disponibles concernant les relations entre des mesures plus générales du concept de soi et les notes scolaires Chapman & Tunmer, (1997) ; Hay, Ashman & van Kraagenoord, (1997) ; Muijs, (1997) ; Marsh & Yeung, (1997) ; Skaalvik & Valas, (1999). Les résultats de ces études ne sont pas tous cohérents, mais penchent dans le sens d'une prédominance causale des notes scolaires sur le concept de soi, avec des relations réciproques chez les élèves plus âgés et des variations suivant les matières. Ces résultats indiquent que

l'acquisition et le développement de compétences favorisent la réussite ultérieure en partie via leurs effets positifs sur les croyances d'efficacité, Brown, Lent, Ryan & McPartland, (1996).

Plusieurs recherches ont été menées dans lesquelles le sentiment d'auto-efficacité était manipulé au moyen de feedbacks expliquant que la performance obtenue par un échantillon de sujets de même niveau de formation, était excellente ou piètre, Bouffard-Bouchard & Pinard, (1988) ; Bouffard-Bouchard, Parent & Larivée, (1990). D'autres études ont utilisé des feedbacks de réussite ou d'échec plus des informations de comparaison sociale, Boggiano, Barret & Kellman, (1993) ; Pittman, Boggiano & Ruble, (1983). Une autre étude rapportée par Bandura (1988) montre que le sentiment d'auto-efficacité des apprenants croît de façon constante suivant que l'écart entre leurs performances et l'objectif à atteindre diminue.

Toutes ces études indiquent que l'effet des feedbacks sur les réactions des apprenants est largement fonction des modifications qu'ils entraînent dans l'efficacité perçue. Un des acquis majeurs des recherches présentées ci-dessus est de démontrer que les performances d'un apprenant ne dépendent pas seulement de ses compétences « objectives », mais également de sa confiance en sa maîtrise de celles-ci. Des apprenants ayant des compétences cognitives supérieures à la moyenne peuvent donc avoir des croyances d'efficacité scolaire faibles, avec toutes les conséquences négatives qui y sont associées, comme le montrent les études réalisées sur l'illusion d'incompétence, Phillips, (1984) ; Marquotte & Bouffard, (2003). Inversement, un apprenant ayant de faibles acquis de départ mais qui croit en ses capacités à les utiliser efficacement peut fortement développer ses compétences. Mais on voit clairement les risques de cercle vicieux inscrit dans de telles relations : un apprenant dont un échec ébranle la confiance en ses compétences devient moins susceptible de produire une performance élevée, ce qui en retour risque d'ébranler encore davantage son sentiment d'efficacité, et ainsi de suite. Heureusement, un autre acquis important de ces recherches est le caractère contextualisé et relativement flexible du sentiment d'efficacité. Les croyances d'efficacité sont variables d'un domaine d'activité et d'une matière à l'autre et sont donc plus accessibles à des interventions éducatives que des croyances globales. Un acquis supplémentaire est d'avoir établi que ce sont bien les croyances liées à l'agentivité, c'est-à-dire au pouvoir personnel d'action, qui sont déterminantes plutôt que celles liées aux relations entre moyens et fins (par exemple, entre effort et performance) ou que celles liées aux conséquences découlant de la performance obtenue, Chapman, Skinner & Baltes, (1990).

2.2.6. Orientation, motivation et réussite scolaire

La question ici est de savoir quel est l'impact de ces pratiques sur la motivation des élèves vis-à-vis des apprentissages, et donc leurs capacités à réussir. On peut en effet imaginer que le fait de se retrouver dans une filière peu valorisée choisie par défaut en raison de mauvais résultats scolaire a un impact négatif sur la motivation. Or de nombreuses études montrent que la motivation est une variable largement associée à l'investissement dans les études, et donc à la réussite scolaire Fortier et al., (1995) ; Lieury & Fenouillet, (2013) ; Goodman et al., (2011) Kusurkar, Ten Cate, Var, Wersters, & Croiset, (2013). Cette étude s'appuie généralement sur la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985). Cette théorie postule qu'il existe différents types de motivations qui peuvent être classées sur un continuum d'autodétermination reflétant le degré auquel l'individu estime être à l'origine de son comportement. La motivation la plus autodéterminée correspond à la motivation intrinsèque qui renvoie de s'engager volontairement dans une activité pour l'intérêt qu'elle présente en elle-même. Un élève qui serait intrinsèquement motivé pour les activités scolaires travaillerait à l'école parce qu'il aime ça, parce qu'il a envie d'apprendre etc. Vallerand et ses collègues Carbonneau & Vallerand, (2015) ; Carbonneau, Vallerand & Lafrenière, (2012) ; Vallerand, Blaise, Brière & Pelletier, (1989) ont par la suite distingué trois types de motivation intrinsèque : la motivation intrinsèque à la stimulation, à la connaissance et à l'accomplissement. Si la première renvoie au plaisir que l'on ressent quand on pratique l'activité en question, les deux suivantes sont respectivement liées à la satisfaction que l'on ressent quand on apprend des choses nouvelles (connaissance) ou quand on est en train de réussir à se surpasser (accomplissement).

Le modèle de l'autodétermination distingue ensuite différentes formes de motivation extrinsèque, qui renvoie au fait de s'engager dans une activité pour des raisons instrumentales, c'est-à-dire en raison des avantages qu'elle permet d'obtenir ou des désagréments qu'elle permet d'éviter. Il existe différentes formes de motivation extrinsèque plus ou moins autodéterminées. La motivation extrinsèque la plus autodéterminée est la motivation extrinsèque par régulation identifiée. Elle renvoie au fait de s'engager dans une activité parce qu'on accepte le bien fondé, l'utilité ou l'importance de cette activité pour atteindre des buts personnels. Cette forme de motivation bien qu'extrinsèque (l'activité n'est pas réalisée pour elle-même, mais en tant que moyen pour atteindre un but), peut néanmoins être considérée comme autodéterminées (l'individu choisit de s'engager dans une activité qu'il juge utile). Un élève motivé par régulation identifiée travaille à l'école parce qu'il pense que ce qu'il apprend lui sera utile dans sa vie future. Les deux autres formes de motivation extrinsèque sont

considérées comme non autodéterminées, et renvoient au fait de s'engager dans une activité par obligation (régulation externe) ou sentiment d'obligation (régulation introjectée).

La régulation externe, prototype de la motivation extrinsèque, renvoie au fait de s'engager dans une activité en raison de pression externe (récompense/punition). Un élève motivé par régulation externe travaille pour avoir de bonnes notes ou pour éviter une sanction. La régulation introjectée implique la prise en compte des exigences d'autres personnes sans que celles-ci ne soient énoncées de manière explicite. C'est essentiellement la culpabilité qui pousse l'individu à s'engager dans l'activité. Un élève motivé par régulation introjectée travaille parce qu'il sait qu'il doit travailler sans pour autant voir l'intérêt du travail pour lui-même. De nombreuses études ont mis en évidence les effets bénéfiques de l'autodétermination sur la réussite scolaire ou universitaire : plus les élèves ou les étudiants se caractérisent par des formes de motivation autodéterminée, meilleurs sont les résultats. Cette relation entre motivation et réussite est généralement expliquée par les efforts consentis par élèves dans la façon dont ils s'investissent dans les apprentissages.

2.2.7. Choix de la filière d'études

Selon Mezo'o, (2023) le choix de la filière d'études est un comportement d'orientation important de l'apprenant. Ce choix doit se faire en toute connaissance de cause c'est-à-dire en tenant compte du projet scolaire et du projet professionnel des aptitudes de l'élève, de ses aspirations, de son environnement socioéconomique, etc.

Dans la pratique quotidienne de l'orientation, l'on observe que le choix de la filière d'étude (choix d'orientation) semble se faire de façon hasardeuse c'est-à-dire non réaliste par certains clients dont le comportement est influencé par le suivisme ou motivé par des interférences familiales négatives de certains parents qui imposent une filière d'étude ou une profession à leur enfant au grand damne de la liberté et du droit à l'autodétermination de l'apprenant si cher à l'orientation. Il s'agit là d'un « choix forcé ». Par contre d'autres apprenants, soucieux de leur avenir, semble avoir un comportement d'orientation réaliste c'est-à-dire conséquent. Leur choix d'orientation se fait en toute connaissance de cause et souvent ils n'hésitent pas souvent à recourir au conseiller pour avoir toutes les informations susceptibles de les aider à se déterminer en fonction des options dans lesquelles il voudrait s'engager. Il s'agit là d'un « choix libre ». Certains parents exercent une influence positive sur le choix d'orientation ou sur le projet scolaire et professionnel de leur enfant.

2.3. Théories appliquées à l'étude

Les sciences de l'éducation sont constituées par l'ensemble des références et des démarches scientifiques censées éclairer l'éducation. C'est dans ce sens qu'elles puisent leurs fondements dans divers champs théoriques tels que la philosophie, la psychologie, l'épistémologie, la sociologie, l'économie, l'histoire, ou encore les sciences cognitives. Cette diversité est à la base de différentes théories de l'enseignement et de l'apprentissage qui tente de modéliser ce qu'est enseigner et ce qu'est apprendre.

Selon Ghiglione & Richard (1993), une théorie « est une synthèse qui se propose d'expliquer un grand nombre de faits par le recours à un petit nombre de principe ». Cette synthèse, poursuivent-ils « doit sans cesse être soumise à la vérification expérimentale ». Banea, (2015), indique que les théories sont un ensemble d'idées, de concepts abstraits plus ou moins organisés pour les appliquer à un phénomène organisationnel, social ou économique plus dynamique et facilitant la compréhension

2.3.1. Théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle de Lent, Brown & Hackett, (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, (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 par Lent & Brown, (2006).

La TSCOSP repose principalement sur la théorie sociale cognitive générale de Bandura (1986) qui met l'accent sur les mécanismes complexes d'influence mutuelle qui s'exercent entre les personnes, leurs comportements 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.

Comme la théorie sociale cognitive générale, la TSCOSP met l'accent sur l'interaction entre trois « variables individuelles » qui activent l'auto-direction du développement professionnel : les croyances relatives aux sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et les buts personnels.

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

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 : (a) les expériences individuelles de maîtrise, (b) l'apprentissage par observation (ou modelage), (c) la persuasion sociale et (d) 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 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 (Lent, 2008). Les quatre sources qui permettent de construire le sentiment de compétence et de le modifier ainsi que d'autres aspects importants de ce concept seront abordés dans la présentation du modèle de résultat atteint.

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 ordre, 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'à 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.

Comme nous avons indiqué antérieurement, la TSCOSP comprend trois modèles originaux que nous allons présenter respectivement : le modèle des intérêts, le modèle du choix professionnel et le modèle du niveau de réussite atteint (ou réalisation des tâches). Ce dernier modèle a un intérêt majeur pour cette recherche. Dans le cadre de cette théorie, 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).

2.3.1.1. Modèle des intérêts.

Le modèle des intérêts défend l'idée selon laquelle ce sont les environnements sociaux qui forgent et façonnent les intérêts, en l'occurrence la famille, l'école, les groupes de pairs. Les parents, enseignants, pairs et « autrui significatif » encouragent les jeunes à s'engager de manière sélective dans certaines activités. Les retours (feedback) des réussites ou d'échecs dans ces activités vont conforter ou au contraire inhiber les possibles (Lent, 2008).

Dans chacun des modèles que nous allons présenter, les variables personnelles sont déterminantes (sentiment d'efficacité personnelle, attente de résultats et but personnels). Il est admis à en croire Lent que ces variables sont considérées comme fonctionnant de concert avec d'autres caractéristiques personnelles importantes (par exemple le genre, l'appartenance ethnique), avec leurs contextes et avec les expériences d'apprentissage qui contribuent à modeler la progression dans les domaines universitaires et professionnels. Selon cet auteur les environnements sociaux de la personne comme la famille, l'école et les lieux récréatifs et les groupes de pairs exposent les enfants et les adolescents à un ensemble de domaines d'activités comme les sports, les mathématiques et la rédaction. Les parents, les enseignants, les pairs et les « autrui significatifs » encouragent les jeunes 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, les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats relatifs 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 (a) quand les personnes se considèrent elles-mêmes comme compétentes (personnellement efficaces) pour cette activité et (b) quand elles anticipent le fait qu'en réalisant cette activité elles obtiendront des résultats valorisés (attentes positives à l'égard des résultats). En même temps, les personnes ont une probabilité plus forte de développer un

désintérêt ou même une aversion envers des activités pour lesquelles elles doutent de leur propre 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.

Bien que les intérêts professionnels tendent à se stabiliser au cours du temps (et, pour beaucoup de personnes, les intérêts peuvent être assez stables à la fin de l'adolescence ou au début de l'âge adulte), la TSCOSP considère que les intérêts des adultes ne sont pas nécessairement immuables. Si les intérêts changent ou se stabilisent, cela tient à certains facteurs, comme au fait de savoir si les activités initialement préférées deviennent plus difficiles à exercer, ou si les personnes sont exposées (ou s'exposent elles-mêmes) à des expériences d'apprentissage notables (l'éducation d'enfants, le travail bénévole, l'expérience de la direction d'autres personnes, la participation à des innovations technologiques, etc.) qui leur permettent d'étendre leurs sentiments d'efficacité et les attentes positives de résultats dans de nouveaux domaines d'activités. Ainsi, la TSCOSP postule que, lorsqu'elles se produisent, les évolutions des intérêts sont fortement liées à des changements affectant les croyances d'efficacité personnelle et les attentes de résultats.

La TSCOSP prend également en compte d'autres caractéristiques des personnes et de leurs environnements, caractéristiques qui affectent le développement et la modification des intérêts. Par exemple, les capacités et les valeurs éléments essentiels des théories traits-facteurs jouent également un rôle important dans le cadre de la TSCOSP, mais on considère que leurs effets sur les intérêts s'exercent à travers la forte médiation des sentiments d'efficacité et des attentes de résultats. Ainsi, plutôt que de déterminer les intérêts de façon directe, la capacité objective (telle qu'elle est reflétée par des résultats à des tests ou par des succès ou des échecs antérieurs) contribue à augmenter ou à diminuer les croyances d'efficacité personnelle qui, à leur tour, influent sur les intérêts Lent et al., (1994). En d'autres termes, les sentiments d'efficacité personnelle remplissent une fonction d'intermédiaire entre les capacités et les intérêts. Les valeurs relatives à la vie professionnelle sont construites dans le cadre du concept

des attentes de résultats de la TSCOSP. On peut considérer ces attentes de résultats comme une combinaison, d'une part, de préférences des personnes pour des caractéristiques professionnelles particulières ou pour des renforçateurs (le statut, l'argent, l'autonomie) et, d'autre part, de croyances relatives au fait de savoir jusqu'à quel point ces professions particulières offrent bien ces avantages.

Il est nécessaire de mettre l'accent sur le fait que les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats ne se construisent pas dans un vide social et qu'ils n'interviennent pas de façon isolée dans la construction des intérêts professionnels, des choix, ou des processus permettant d'atteindre un certain niveau de réussite. Il faut plutôt considérer que les sentiments d'efficacité et les attentes de résultats sont le produit d'une construction et qu'ils fonctionnent dans un contexte où interviennent d'autres caractéristiques importantes des personnes et de leurs environnements, telles que le genre, l'appartenance ethnique, le patrimoine génétique, la santé physique ou le statut de handicapé, et les conditions socio-économiques, l'ensemble de ces caractéristiques pouvant jouer des rôles importants au cours du processus d'orientation scolaire et professionnelle. La TSCOSP présente 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 (Lent, 2008)

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).

2.3.1.2. Modèle du choix professionnel.

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.

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 ces 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 modérer 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 et prend en compte ces opportunités contextuelles proches.

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 ne sont pas celle que l'on préfère soi-même. Les personnes peuvent aussi rencontrer dans leur environnement social des soutiens et/ou des obstacles relatifs à la réalisation de leurs choix préférés.

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 ont une probabilité plus grande d'être atteints, quand les personnes rencontrent, à l'égard de leurs projets professionnels, de forts soutiens environnementaux et/ou 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. 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.

2.3.1.3. Modèle du niveau de réussite atteint.

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, 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.

2.3.2. Théorie de la dominance sociale et les choix d'orientation scolaire de Sidanuis et Pratto, (1999)

La Théorie de la Dominance Sociale (TDS) a été proposée par Sidanuis et Pratto (1999). Présentée pour la première fois au début des années 1990, la TDS est un modèle synthétique des théories antérieures, lié aux attitudes et relations intergroupes. En effet, la théorie de la dominance sociale trouve ses fondements théoriques dans plusieurs théories qui se situent à

quatre niveaux d'analyses distincts. Le premier niveau est constitué par les modèles psychologiques comme la théorie de la personnalité autoritaire et la théorie de deux valeurs. Les théories socio psychologiques représentent le deuxième niveau d'analyse avec la théorie des conflits réels, la théorie de l'apprentissage social de la socialisation, et la théorie de l'identité sociale Tajfel & Turner, (1979). Le troisième niveau d'analyse est composé des modèles sociologiques et structurels comme la théorie de la position du groupe Blumer, (1960), la théorie marxiste Marx & Engels (1846) et la théorie de néoclassique. Enfin, la psychologie évolutive moderne (sociologie, éthologie, etc.) représente le quatrième niveau d'analyse à l'origine de la TDS Van den Berghe (1978).

La théorie de la dominance sociale (TDS) postule qu'à la tête d'une société on a les dominants et à la base les dominés. Donc, toutes sociétés complexes sont caractérisées par l'existence d'une hiérarchie sociale composée d'un ou plusieurs groupes dominants et hégémoniques au sommet et d'un ou plusieurs groupes dominés à la base.

Ceux qui ont le pouvoir jouissent d'une valeur sociale positive et ceux qui n'ont pas de pouvoir jouissent d'une valeur sociale négative. La Valeur sociale positive signifie la possession de l'autorité politique, du pouvoir de richesse d'un statut social élevé, de ressources matérielles et économiques ainsi que l'accès privilégié à la santé et à l'éducation, et l'obtention de sanctions négatives. Cette hiérarchie sociale est source de conflit intergroupes et de toute forme d'oppression sociale Sidanuis & Pratto (1993).

Dans la perspective de la théorie de la dominance sociale (TDS), la hiérarchie sociale est considérée comme une stratégie adaptative qui est utilisée par la plupart des espèces de primates, dont l'homme, cf. Bercovitch, (1991) ; Leonard, (1979) ; Mazur, (1985) ; Sapolsky (1993). Selon Sidanuis & Pratto (1993) la hiérarchie sociale a très tôt facilité le développement évolutif des primates. Parmi ses différentes fonctions la hiérarchie sociale permet, par exemple, de faciliter la répartition de ressources, de réduire les conflits sociaux internes ou encore, d'optimiser les chances de survie des individus, des groupes et de la société (les sociétés qui sont organisées hiérarchiquement ont un avantage compétitif en termes d'attaque et de défense, sur les sociétés qui ne sont pas organisées de façon hiérarchique).

Selon Bourdieu, l'influence du milieu familial agirait sur les perspectives scolaires. Basées sur le concept de classes sociales, la théorie de la production des inégalités Bourdieu & Passeron, (1970) décrit une hiérarchisation « transgénérationnelle » des métiers et des statuts dans la structure sociale. L'école serait reproductrice des inégalités car la sélection des

formations proposées par l'institution scolaire s'effectue en fonction de l'origine sociale. Il existerait une hiérarchie des formations où les plus riches en haut de l'échelle, décident et font face à des catégories socioprofessionnelles défavorisées. Ainsi, les parents aisés encouragent le choix d'une filière particulière, valorisée par la classe dominante et le plus souvent par l'institution elle-même. Les autres recherchent également ce type de filière, mais choisissent finalement une autre orientation « par défaut ». Les familles peu aisées se reportent alors sur des modèles des métiers « manuels » dévalorisés conservant le statut inférieur de leur milieu. Bourdieu observe la construction de cet héritage culturel, caractéristique pour lui d'une maîtrise inégale de la langue et des outils intellectuels. L'origine sociale, et plus particulièrement socioprofessionnelle, jouerait donc un rôle important dans l'orientation scolaire Bihl & Pfefferkorn, (1999) ; Duru-Bellat, Jarousse & Solaux, (1997).

Cette théorie de la production des inégalités implique la thèse d'une idéologie dominante Althusser, (1970) ; Baudelot & Establet, (1992) ; Bourdieu, (1994), qui conduit le système scolaire à légitimer et justifier les inégalités sociales. La société est ainsi fondée sur un processus de domination, amenant les dominés à adhérer aux principes des dominants.

2.4. Hypothèses de recherche

L'hypothèse est un énoncé affirmatif écrit au présent de l'indicatif, déclarant formellement les relations prévues entre deux variables ou plus. C'est une supposition ou une prédiction, fondée sur la logique de la problématique et des objectifs de recherche définis. C'est la réponse anticipée à la question de recherche posée.

2.4.1. Hypothèse générale

L'hypothèse générale de la présente étude est formulée comme suit :

HG : Il y a une relation entre l'auto-efficacité et le choix de la série d'études par les élèves

2.4.2. Hypothèses spécifiques

À partir de notre hypothèse générale découlent les hypothèses spécifiques suivantes fondées théoriquement :

HS1 : L'expérience active de maîtrise influence le choix de séries d'études par les élèves ;

HS2 : L'expérience vicariante influence le choix de séries d'études par les élèves ;

HS3 : La perception verbale influence le choix de séries d'études par les élèves ;

HS4 : L'effet physiologique et émotionnel influence le choix de séries d'études par les élèves

2.5. Définition des variables

Les variables sont les éléments dont les valeurs peuvent changer et prendre différentes formes quand on passe d'une observation à une autre. Les définitions des variables avec leurs indicateurs sont comparables à des instructions qui font savoir comment les observations seront faites comme le souligne Anger (1992) une variable est une entité susceptible de prendre plusieurs valeurs. C'est une caractéristique d'une personne, d'un objet ou d'une situation liée à un concept et pouvant prendre diverses valeurs.

Deux types de variables composent donc nos hypothèses à savoir : une variable indépendante (VI) et une variable dépendante (VD). Ce sont ces variables qui sont pour Rossi, (1997), des indicateurs permettant de mesurer le phénomène étudié.

La variable indépendante est manipulée par le chercheur dans le but de contrôler ou d'analyser son ou ses effets sur le comportement étudié. Cette variable est dite indépendante parce qu'elle ne dépend pas du sujet, elle est manipulée par le chercheur. Elle est la cause ou source du phénomène. Rossi, J-P. (1997 p41).

La variable indépendante (VI) qui correspond au phénomène manipulé par le chercheur, elle est sensée avoir une influence sur une autre variable dite dépendante.

La variable dépendante (VD) est la variable passive ou variable réponse : c'est elle qui subit l'action mesurée par le chercheur.

2.5.1. Hypothèse générale et ses variables

L'hypothèse générale est la ligne directrice qui guide le chercheur dans sa recherche. Elle est globale, imprévisible et opérationnelle. C'est la réponse à la question principale de recherche. L'hypothèse générale de notre étude s'énonce de la manière suivante : Il y a une relation entre l'auto-efficacité et le choix de la série d'études par les élèves

Cette hypothèse est constituée de deux principales variables :

1. La variable indépendante (VI)

❖ Indicateurs de l'auto-efficacité

- Expériences actives de maîtrise
- Expériences vicariantes
- Persuasion verbale
- Effet physiologique

2. La variable dépendante (VD)

❖ Indicateurs du choix de la série d'études

- Série littéraire
- Série scientifique

2.6. Généralités sur la recherche

La recherche empirique consiste à soumettre à l'épreuve des faits. Pour la collecte des données sur le terrain, le chercheur utilise une méthodologie qui sied à son étude. La méthodologie adaptée dans le cadre de cette investigation sera mise en évidence. Les indicateurs les modalités de la variable manipulée (VI) et de la variable dépendante (VD) seront relevés. Le site de l'étude sera également précisé. Ces différents moments permettront non seulement l'élaboration de la recherche, mais aussi et surtout la préparation des opérations : conception de l'outil d'investigation, collectes des données, dépouillement et plus tard l'analyse et interprétation des résultats.

2.7. Rappel de la question de recherche et hypothèses

2.7.1. Rappel de la question de recherche

La question de recherche qui sert de fil conducteur à cette étude est formulée comme suit : Y-a-t-il une relation entre l'auto-efficacité et le choix de la série d'études par les élèves ? Pour répondre à cette interrogation, une hypothèse générale a été émise.

2.7.1.1. Hypothèse de l'étude

2.7.1.2. Hypothèse générale et ses variables

Nous parlerons de l'hypothèse générale et des hypothèses spécifiques/opérationnelles de notre étude.

2.7.1.2.1. Hypothèse générale

L'hypothèse générale de cette recherche est la réponse anticipée à la question de recherche que nous avons posée ci-contre. Elle est énoncée de la manière suivante :

HG : Il y a une relation entre l'auto-efficacité et le choix de la série d'études par les élèves

❖ Les variables de l'hypothèse générale

Cette Hypothèse Générale met en évidence deux principales variables : une variable indépendante (VI) et une variable dépendante (VD).

❖ **La variable indépendante**

La variable que nous avons manipulée est la variable indépendante. Dans le cadre de cette étude, l'auto-efficacité constitue notre variable indépendante

❖ **Les indicateurs de la variable indépendante (VI)**

1. Indicateurs de l'expérience active de maîtrise

- Compétences sur les matières littéraires
- Compétences sur les matières scientifiques

2. Indicateurs de l'expérience vicariante

- Expériences de succès pour les exercices littéraires et scientifiques
- Évaluations de résultats
- Sentiment d'aise dans la réalisation des exercices scolaires en classe
- Capacités d'organisation et de réalisation des activités littéraires et scientifiques

3. Indicateurs de la persuasion verbale

- Renforcement positif
- Exemple de réussite
- Feedback constructif
- Réponse aux préoccupations
- Encouragement à la persévérance

4. Indicateurs de l'effet physiologique et émotionnel

- Émotion de l'élève
- Doute de l'élève sur ses capacités
- Perception de l'élève

❖ **La variable dépendante**

La variable observée dans cette recherche est le choix de la série d'études par les élèves. Cette variable demeure non seulement une réalité scientifique, mais aussi une réalité sociale de plus en plus récurrente qui s'affirme comme un mal universel.

❖ **Les indicateurs de la variable dépendante (VD)**

1. Indicateurs du choix de la série d'étude

- Série littéraire
- Série scientifique

❖ Les hypothèses de recherche

Les hypothèses de recherche constituent une opérationnalisation de l'hypothèse générale. Quatre hypothèses de recherche ont été formulées en croisant les modalités de la variable indépendante de l'hypothèse générale avec la variable dépendante de cette hypothèse. Elles sont toutes fondées théoriquement.

HR1 : L'expérience active de maîtrise influence le choix de séries d'études par les élèves ;

HR2 : L'expérience vicariante influence le choix de séries d'études par les élèves ;

HR3 : La perception verbale influence le choix de séries d'études par les élèves ;

HR4 : L'effet physiologique et émotionnel influence le choix de série d'étude par les élèves.

Pour plus de visibilité et de lisibilité, les hypothèses, variables, modalités et indicateurs sont récapitulés dans le tableau suivant (p.50)

En conclusion, ce chapitre portant sur l'insertion théorique de l'étude nous a permis de définir nos concepts clés qui constituent nos deux variables. Ensuite nous avons eu à faire une recension des écrits allant dans le même sillage que notre étude et nous avons mobilisé les théories relatives à l'étude, les hypothèses de recherche. Le prochain chapitre portera sur la méthodologie de l'étude.

Tableau 1 : Récapitulatif des hypothèses, des variables, indicateurs, modalités et items de l'étude

HYPOTHÈSE GÉNÉRALE	HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	VARIABLES	INDICATEURS	MODALITÉS	ITEMS
HG : Il y a une relation entre l'auto-efficacité et le choix de la série d'études par les élèves	HR1 : L'expérience active de maîtrise influence le choix de la série d'études par les élèves	VI : Expérience active de maîtrise	Compétences sur les matières littéraires Compétences sur les matières scientifiques	Pas du tout d'accord Pas d'accord Ni d'accord D'accord Entièrement d'accord Aucune idée	Q08-Q12
		VD : Choix de la série d'études	Série littéraire Série scientifique		
	HR2 : L'expérience vicariante influence le choix de la série d'études par les élèves	VI : Perception vicariante	Expériences de succès pour les exercices littéraires ou scientifiques jugés difficile Évaluation des résultats Sentiment d'aise dans la réalisation des exercices scolaires en classe. Capacités d'organisation et de réalisation des activités littéraires et scientifiques.	Pas du tout d'accord Pas d'accord Ni d'accord D'accord Entièrement d'accord Aucune idée	Q13-Q17
		VD			
	HR3 : La perception verbale influence le choix de la série d'études par les élèves	VI : La persuasion verbale	Exemple de réussite Renforcement positif Feedback constructif Réponse aux préoccupations Encouragement à la persévérance	Pas du tout d'accord Pas d'accord Ni d'accord D'accord Entièrement d'accord Aucune idée	Q18-Q22
		VD			
	HR4 : L'effet physiologique et émotionnel influence le choix de la série d'études par les élèves	VI : L'effet physiologique et émotionnel	Émotions de l'élève Doute sur les capacités de l'élève Perception de l'élève sur ses compétences	Pas du tout d'accord Pas d'accord Ni d'accord D'accord Entièrement d'accord Aucune idée	Q23-Q26
		VD			

DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

La méthodologie est un ensemble des règles et principes qui déterminent ou régissent une méthode particulière. Elle constitue le cadre d'un travail scientifique, le moment de justification du choix de la méthode et de la technique de recherche. Il s'agit de préciser le type de recherche, les caractéristiques de la population, justifier les méthodes et les instruments de collecte de données. Enfin, il s'agit de décrire le déroulement de la collecte de données et d'indiquer le plan d'analyse des données

3.1. Méthode d'investigation

L'ingénierie d'orientation se réfère à l'ensemble des méthodes, techniques, cadre idéologiques, outils et pratiques professionnelles utilisées pour la réalisation de l'orientation-conseil. La méthode c'est la manière de dire ou de faire quelque chose en suivant certaines règles et selon un certain ordre. Au sens large, c'est l'ensemble des démarches que suit l'esprit pour démontrer la vérité. Chaque discipline scientifique et chaque profession qui se respecte à ses méthodes. De ce qui précède, il ressort que l'orientation est une méthode d'assistance, une démarche et une pratique éducative de type continu visant à aider un individu (client) à faire des choix délibérés et bénéfiques lui permettant de se réaliser pleinement. Okéné, (2009), pense qu'il est question de suivre et d'accompagner un individu tout en lui donnant, en cas de besoin, des informations et des conseils utiles dans la perspective de lui permettre de construire ses propres projets sur tous les plans.

La sélection correspond au fait que le chercheur choisit et cible ce qu'il observe de manière délibérée ou non.

La provocation signifie que le chercheur peut provoquer la situation qu'il observe. Il crée les événements afin de les observer

L'enregistrement se réfère à l'idée que les données observées ou obtenues (sur le terrain par exemple) sont consignées (conservées), organisées en catégorie.

Le codage concerne les données observées ou enregistrées peuvent être mises sous un code. Ce processus de simplification opérationnelle facilite l'usage des données.

Selon Tsala Tsala (2007 : p.105) l'observation est une « méthode fondamentale pour en savoir davantage sur notre environnement », et aussi une « pratique privilégiée » de l'enquête

scientifique. Il sous-tend que l'observation ne sera réellement une technique scientifique que si :

- Elle vise un objectif de la recherche clairement annoncé ;
- Elle fait l'objet d'un plan systématique ;
- Elle est reliée à une théorétique (théorie + hypothèse) ;
- Elle est soumise à des contrôles de validité et de fidélité.

Il existe une variété d'instruments d'observation. D'après Reuchlin (1973), l'instrument l'observation est un moyen de coder l'information recueillie afin de la mettre sous une forme qui facilite son emploi, qui confère une valeur heuristique plus grande. Dans le cadre de cette recherche, le questionnaire constitue notre instrument de collecte de données sur le terrain. Il sera présenté ultérieurement, notamment en ce qui concerne ses principales articulations.

Selon Ghiglione et Richard (1993 : p. 343) le recueil de l'information par le biais d'une enquête suppose que le chercheur ait répondu au préalable aux trois questions suivantes :

- **Quelles informations recueillir ?**
- **Auprès de qui ?**
- **Comment le faire ?**

La question « **Quelle information recueillir ?** » Trouve une réponse formulée aux pages précédentes en se référant à notre préoccupation dans ce travail. En fait, nous nous intéressons à la question de savoir si l'auto-efficacité influence le choix de la série d'études par les élèves.

La question « **Auprès de qui ?** » correspond à l'échantillon de cette étude c'est-à-dire aux élèves du lycée Félix Eboué. Les informations recueillies pour cette étude doivent donc être en relation avec cette question et par conséquent avec nos hypothèses de recherche.

La question « **Comment le faire ?** » Obéit principalement à l'instrument de recueil des données de l'étude ou le questionnaire cet instrument sera présenté ultérieurement, notamment en ce qui concerne ses principales articulations.

3.2. Type de recherche

Il existe plusieurs types de recherche en science et notamment, dans les sciences sociales. On peut ainsi citer les recherches expérimentales, descriptives, corrélationnelles etc. Chacune d'elles obéit à une logique scientifique qui nécessite parfois des aménagements méthodologiques selon la spécificité du type de recherche sans toutefois entrer en marge de la

dialectique scientifique. C'est en obéissant à ces préceptes méthodologiques que nous disons que notre recherche est de type exploratoire, de nature descriptive avec un devis quantitatif. L'approche quantitative d'investigation, vise à recueillir des données observables et quantifiables. Elle se fonde sur l'observation des faits, des événements, des conduites, des phénomènes existants. La recherche vise à décrire, à expliquer, à contrôler et à prédire. La recherche quantitative s'appuie sur des instruments ou techniques de recherche quantitative de collectes de données dont en principe la fidélité et la fiabilité sont assurées. Elle aboutit à des données chiffrées qui permettent de faire des analyses descriptives, des tableaux et graphiques des analyses statistiques de recherche en lien entre les variables ou facteurs des analyses de corrélation ou d'association etc. Elle part d'une méthodologie planifiée à l'avance qui fournira des observations particulières.

3.3. Population de l'étude

Selon Fonkeng, Chaffi & Bomda (2014 p.84), la population de l'étude est la collection (ou ensemble) sociologiques des personnes auprès de qui l'étude, eu égard à ses objectifs et à ses hypothèses peut et doit avoir lieu. C'est une collection d'individus (humaine ou non), c'est-à-dire un ensemble d'unités élémentaires (une personne, un groupe, une ville, un pays) qui partage des caractéristiques communes précises par un ensemble de critères qui peuvent concerner par exemple l'étendue de l'âge le sexe, la scolarité etc. Dans le cadre de notre travail la population totale de notre étude est constituée de l'ensemble des élèves du Lycée Félix Eboué l'un des plus grands établissements de la ville de N'Djamena. Cependant, compte tenu des difficultés à travailler sur l'ensemble de la population totale, nous avons choisi la population accessible auprès de laquelle nous avons mené notre étude.

3.3.1. Population cible

Les informations dont le chercheur a besoin lui imposent le choix de la population de l'étude qu'il mène ; celle-ci renvoie à l'ensemble des individus qui répondent aux caractéristiques de l'étude. Mucchielli (1971, p.3) affirme que la population d'étude est : « l'ensemble de personnes sur lesquelles se porte l'enquête et constitue une collectivité. Elle désigne un ensemble d'individus auxquels s'intéresse une étude ayant un caractère commun ». Cette population renvoie à l'ensemble des individus auxquels le chercheur souhaite généraliser les résultats de recherche. Dans le cadre de notre étude, la population cible est celle des élèves du Lycée Félix Eboué de N'Djamena. Elle est à la fois population parente et population accessible. Le choix pour cette catégorie est dû à leur accessibilité.

C'est une population instable donc l'effectif peut augmenter et diminuer en permanence. Elle est donc à la fois population parente et accessible.

3.3.2. Population accessible

Il est toujours difficile, voire matériellement impossible, de travailler sur une population entière. Il faut donc un échantillon, c'est-à-dire choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'événements permettant de tirer des conclusions (inférences) applicables à la population entière (univers) à l'intérieur de laquelle le choix a été fait (De Landsheere, 1979, p.83).

De ce fait nous avons choisi de travailler avec les élèves du Lycée Félix Eboué en mettant l'accent particulièrement sur les élèves de classes des paliers d'orientation du système éducatif tchadien (5^{ème} 3^{ème} 2^{ème} 1^{ère}). Faute de temps et de moyens pour les atteindre tous nous avons laissé de côté les enseignants et les administrateurs. Il nous a donc fallu procéder à un échantillonnage pour trouver un panel avec lequel travailler.

3.4. Technique d'échantillonnage

La technique d'échantillonnage est « *un procédé qui consiste à sélectionner au sein de la population cible les répondants dont les réponses pourront être généralisées auprès de l'ensemble.* » (Fonkeng et al. 2014). Nous avons plusieurs types d'échantillonnage qui sont l'échantillonnage probabiliste, l'échantillonnage aléatoire simple, l'échantillonnage par quotas, l'échantillonnage aléatoire stratifié, l'échantillonnage par grappe, l'échantillonnage systématique, l'échantillonnage non probabiliste, l'échantillonnage de commodité, etc. La technique d'échantillonnage qui sied à notre étude est l'échantillonnage non probabiliste. C'est celui où la population n'est pas définie. Il s'agit de groupe dont les caractéristiques n'ont pas été établies en fonction d'une recherche et que l'on doit accepter comme tel dans la recherche parce que disponible, présent à un endroit déterminé, à un moment précis. C'est l'exemple d'une classe d'étudiants d'un groupe de journalistes, d'un groupe modulaire. Bien plus, il s'agit d'échantillon constitué par les premières personnes rencontrées fortuitement, accidentellement. Dans ces conditions, tous les individus n'ont pas la même chance d'être choisis. C'est un échantillon de commodité puisqu'il est entièrement basé sur la disponibilité des répondants.

3.4.1. Échantillon de l'étude

Selon Fonkeng, Chaffi et Bomda (2014 p.84) l'échantillon est le fragment ou la petite quantité de la population cible (ou parente) auprès de laquelle l'étude a (ou aura) lieu. Il est un sous ensemble d'éléments ou de sujets tirés de la population, qui sont sélectionnés pour participer à l'étude. Un échantillon doit être représentatif de la population cible (présenter les

mêmes caractéristiques que la population d'où il est tiré). C'est ce qui conduit le chercheur à échantillonner un petit groupe pour ensuite extrapoler les résultats qu'il établit à la population. À partir de la technique d'échantillonnage utilisée, nous avons constitué un échantillon de 148 sujets qui ont pris part à l'enquête.

3.5. Recherche documentaire

L'étude documentaire a consisté à identifier, à collecter et à exploiter les informations potentielles relatives à notre sujet d'étude portant sur l'auto-efficacité et le choix de la série d'études par les élèves du lycée Félix Eboué de la ville de N'Djamena. Cette étude a permis de faire le point des théories en présence. À cet effet, les bibliothèques et les établissements suivants ont été visités : la Bibliothèque du Centre Catholique Universitaire de N'Djamena et la Bibliothèque de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé 1, des personnes ressources aussi ont été contactées. En différents lieux, les ouvrages, les mémoires et rapports de stage consultés nous ont permis de disposer d'informations nécessaires et de clarifier les concepts clés de notre sujet d'étude. Les cours reçus et les moteurs de recherches font également partie des outils de référence.

3.5.1. Présentation du site de la recherche : N'Djamena

Située à l'Ouest du Tchad, la ville de N'Djamena s'étale tout au long du fleuve Chari sur dix (10) kilomètres de large. Elle est limitée au Nord par la sous-préfecture de Mani, au sud par la sous-préfecture de Madiago, à l'Est par la sous-préfecture de Lygna et à l'Ouest par le fleuve Chari et la ville de Kousseri.

Fondé le 29 mai 1900 par Emile Gentil au confluent des fleuves Chari et Logone sur l'emplacement d'anciens villages de pêcheurs kotoko, la ville s'appelait autrefois Fort Lamy en souvenir du commandant François Amedée Lamy décédé à la bataille de Kousseri quelques jours auparavant. Elevée au rang de la commune en 1919, la ville a assuré un rôle stratégique de première importance pendant la seconde guerre mondiale en devenant un lieu de recrutement, de groupement et de formation des forces françaises. Elle est devenue la capitale de la république du Tchad en 1960.

La ville fut baptisée N'Djamena, étymologiquement « nous nous sommes reposés », le 06 novembre 1973, par François Tombalbaye, premier président de la république du Tchad. Elle garde son statut de capitale administrative. C'est la plus grande ville du pays. Sa population est estimée à 1 454 671 selon les données de l'INSEED (2018). Elle abrite plus de soixante-dix (70) établissements scolaires et universitaires. Selon le RESEN (2014), elle arrive en tête du

nombre de structures de formation agréées au Tchad en 2012. La ville (région) de N'Djamena abrite le plus de structures de formation (35.7%), parmi lesquelles le Lycée Félix Eboué.

Situé dans la commune du 3^e arrondissement de la ville de N'Djamena, le Lycée Félix Eboué renferme deux établissements, à savoir le Lycée Félix Eboué I et le Lycée Félix Eboué II. Il est limité à l'Est par la Direction Nationale des Examens et Concours (DNEC) et l'actuelle Direction des Douanes, au Nord par le Lycée d'Enseignement Technique industriel (LETIN) et l'ex Faculté de Droits et Sciences Économiques et la Faculté de Lettres et Sciences Humaines de l'Université de N'Djamena, à l'Ouest par l'École Nationale d'Administration (ENA) et au sud par le Lycée d'Enseignement Technique commercial (LETCOM), l'ex Office Nationale de Radio et Télévision du Tchad (ONRTV).

3.5.2. Historique du Lycée Felix Eboué

Le lycée Félix Eboué, autrefois appelé collège Fort-Lamy a été créé en 1947. Il a d'abord occupé les locaux de l'école officielle de Gardolé avant d'être transféré la même année (1947) dans les locaux actuels du Lycée Félix Eboué.

Le Collège Fort Lamy a été renommé et transformé en Lycée Félix Eboué par arrêté 593/EN du 10 mars 1960. C'est Monsieur Roger Diveau Secrétaire d'État de la France d'Outre-mer qui a donné le nom Félix Eboué à ce collège. Il a été géré dès sa création par des Français avant que les Tchadiens ne prennent la relève en 1974 avec Monsieur Ngakoutou Gordja. Le 30 juin 2012, le Lycée est divisé en deux par arrêté N° 89/PR/PM/MES/SG/DGEF/017.

3.6. Choix des méthodes et instruments de collectes de données

Il est question ici du choix des méthodes de recherche et de rendre compte des outils ayant servi à conduire cette enquête dont les résultats seront ensuite présentés. Van Der Maren, (2004) définit une méthode de recherche comme : « un ensemble d'opérations systématiquement et rationnellement enchainées afin de relier avec consistance, le but, l'objectif de la recherche, la manière de poser le problème, les techniques de constitution du matériel et leur validation, les techniques de traitement transformant les données en résultats, les procédures d'interprétation de résultats et de leur vérification la justification des différents choix répondant aux critères formels et opérationnels auxquels elles doivent s'astreindre pour se voir accorder la crédibilité recherchée ». Dans le cadre de notre travail, l'instrument de collectes de données utilisé est le questionnaire.

Cette technique de l'enquête quantitative convient quand on a une population (ou un échantillon) de taille importante et qu'on s'attache à obtenir un fort taux de réponse et

précisément des données chiffrées. Elle est adaptée à l'étude de relations entre les variables grâce aux données chiffrées explicatives. Son intérêt principal réside dans le fait qu'elle permet de dévoiler les facteurs sociaux qui contribuent à produire un phénomène.

Réaliser une telle enquête avec un outil principal comme le questionnaire, avec des questions fermées fondées sur les échelles de mesures, nous a permis de recueillir les informations auprès des élèves du Lycée Félix Eboué de N'Djamena en vue d'une généralisation.

3.7. Investigation sur le terrain

L'investigation sur le terrain est un moment fondamental de la recherche en sciences sociales, notamment dans le domaine des sciences de l'orientation. Sous ce titre, nous allons aborder l'instrument de collectes des données, sa validité et enfin l'enquête définitive.

L'investigation sur le terrain a commencé avec la pré-enquête menée auprès des élèves du lycée Félix Eboué de N'Djamena du 10 au 12 mars 2023, suivie du 24 au 26 avril 2023 par l'enquête définitive toujours au sein de cet établissement scolaire. Cette étape nous a permis de recueillir les informations utiles pour notre étude. Il semble important de nous intéresser à l'outil de collecte des données sur le terrain.

3.8. Validation de l'instrument de collectes de données

En sciences sociales, il existe plusieurs instruments de recherche. Compte tenu de la priorité accordée pour cette étude à la méthode de l'enquête, nous avons utilisé le questionnaire.

Le questionnaire d'après Grawitz (1990 p.443) « *un moyen de communication essentiel entre l'enquêteur et l'enquêté, il comporte une série de questions concernant les problèmes sur lesquels on attend de l'enquêté une information* »

Cette recherche est une étude descriptive. Compte tenu du nombre important de personnes que nous devons enquêter, soit 148 sujets, Il nous a semblé adéquat d'opter pour le questionnaire comme instrument de collectes de données. Par ailleurs, cet instrument de collectes de données à l'avantage d'être facile à administrer et à dépouiller. Cependant, pour sa validité son élaboration exige le respect de contraintes méthodologiques rigoureuses.

Le questionnaire que nous avons construit est constitué de questions fermées fondées sur les échelles de mesures. Il s'organise autour de quatre rubriques. La première rubrique correspond à l'identification du sujet. (Voir items : Q01-Q07). La deuxième s'intéresse à l'expérience active de maîtrise (voir items : Q08-Q12). La troisième est intitulée expérience vicariante (voir items Q13-Q17). La quatrième rubrique porte sur la persuasion verbale (voir

items Q18-Q22). La cinquième rubrique porte sur l'effet physiologique et émotionnel (voir items Q23-Q26). Enfin, la sixième rubrique s'intéresse au choix de la série d'étude (voir items Q27-Q31).

3.8.1. Pré-enquête

Grawitz, M. (2001) souligne l'importance de cette étape lorsqu'elle affirme que la pré-enquête consiste à essayer sur un échantillon réduit un instrument d'enquête. La pré-enquête est en fait une étape préliminaire et préparatoire de l'instrument d'enquête afin qu'il soit opérationnel.

Pour s'assurer que le questionnaire allait être bien compris par les enquêtés, nous l'avons soumis à un groupe de (10) élèves du Lycée Félix Eboué en date du 10 au 12 mars 2023. Ces élèves sont choisis pour représenter un éventail d'options de séries d'études et ont été sélectionnés de manière aléatoire. Les réponses des (10) élèves concernant les questions sur l'auto-efficacité (par exemple : « je me sens capable de réussir dans les manières scientifiques ») et sur les choix de séries d'études (par exemple : la série scientifique est la meilleure option pour moi). La compréhension de certaines questions a été relevée comme principales difficultés.

Le coefficient alpha de Cronbach pour les questions sur l'auto-efficacité et pour celles sur les choix de série d'études. Un alpha supérieur à 0.70 pour chaque ensemble de questions indique une bonne cohérence interne. Cette étape nous a amené à réviser et à préciser le sens des questions qui faisaient problème. Cet exercice nous a permis de régler les problèmes liés à la compréhension de certaines questions.

3.9. Procédure de collecte des données

Nous avons d'abord commencé par des démarches administratives auprès du proviseur du Lycée Félix Eboué pour avoir l'autorisation de travailler dans son établissement. Étant donné nous avions à faire à des élèves des différents niveaux dudit établissement, nous avons administré nos questionnaires auprès de ces élèves, grâce aux responsables de cet établissement, à savoir le proviseur du second cycle et la Directrice du premier cycle en suivant les orientations pratiques des surveillants du lycée.

L'enquête s'est déroulée du 24 au 26 avril 2023 à N'Djamena au Lycée Félix Eboué, auprès de cent quarante-huit (148) élèves des différents niveaux à savoir (5^{ème}, 3^{ème}, 2^{nde}, 1^{er}) en fonction de la taille de la classe qui est de quarante-cinq (45) élèves par classe. Sur les cent cinquante (150) questionnaires qui ont été administrés aux élèves, deux (2) questionnaires n'ont

pas été retournés. Ce qui nous donne un total de cent quarante-huit (148) questionnaires retournés.

3.10. Difficultés rencontrées au terrain

Sur le terrain, nous avons rencontré plusieurs difficultés. Nous pouvons citer la grève des enseignants, qui a paralysée les activités scolaires au sein dudit établissement et la période du mois de Ramadan qui a paralysé ou affecté l'activité de plusieurs secteurs au Tchad dont l'assiduité aux cours.

3.11. Méthode d'analyse des données

Les données recueillies après l'enquête ont été analysées grâce aux instruments de la statistique descriptive et de la statistique inférentielle. La statistique descriptive nous permet de calculer les fréquences d'apparition d'un certain nombre de caractéristiques des sujets. L'inférence statistique quant à elle permet, comme le dit Richard (1993 :472), de viser « (...) *dans la conclusion, un ensemble plus large que celui qui a servi à l'observation* ».

Le traitement statistique des données de l'enquête obéit à certaines exigences d'ordre méthodologique. Le test de Khi-deux (X^2) est la technique statistique qui nous permet d'éprouver les hypothèses de recherche. Ce test vérifie le lien entre deux variables qualitatives et permet d'après Amin (2005) de mesurer l'écart entre les fréquences observées et les fréquences théoriques. Le test de Khi-deux semble être le plus indiqué pour notre étude dans la mesure où nous avons affaire aux variables qualitatives en raison des objectifs que nous nous sommes fixés dans cette étude.

La formule du Khi-carré utilisée est la suivante :

$$X^2 = \sum \frac{[(F_o - F_e)]^2}{F_e}$$

Avec :

F_o = fréquence observée ou marginale

F_e = fréquence théorique ou conditionnelle

Le principe du test de Khi-deux est que :

- Si **$X^2_{cal} > X^2_{lu}$** , **H₀** est rejetée et **H_a** est **acceptée**. L'on conclura alors qu'il existe un lien statistique significatif entre les deux variables de l'hypothèse.

- Si par contre $X^2 \text{ cal} < X^2 \text{ lu}$, alors **H₀** est **retenue** et H_a est rejetée.

La valeur du X^2 lu s'obtient en lisant dans la table de X^2 le degré de liberté (**d.d.l**) et le seuil de signification α .

$$(d.d.l) = (l-1)(c-1)$$

l = nombre de lignes

C = nombre de colonnes

En sciences sociales, le seuil de signification est généralement égal à **0,05**. Nous l'adoptons pour notre étude.

Ce chapitre intitulé méthodologie de l'étude nous a permis de définir les types de recherche et les instruments. Le chapitre suivant sera consacré à la présentation et analyse des résultats.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

4.1. Dépouillement des résultats

Comme déjà dit, l'échantillon de cette étude était constitué de 148 élèves du Lycée Félix Eboué de N'Djamena/Tchad ayant tous le statut d'élèves inscrits au sein de l'établissement. Le dépouillement des données recueillies sur le terrain s'est fait en trois temps. Le premier dépouillement a permis de répartir les sujets par genre, âge, etc. Le deuxième a permis de dépouiller les questions ouvertes ; les réponses données par les répondants ont été regroupées, puis organisées en catégories pour faciliter leur présentation. Le troisième dépouillement a concerné la vérification des hypothèses de recherche par le croisement sur l'auto-efficacité et le choix de la série d'études par les élèves du Lycée Félix Eboué au Tchad. Un tri croisé entre les données de ces principales variables a favorisé cette opération.

4.2. Présentation des résultats

Le dépouillement des données de notre questionnaire a permis d'obtenir des résultats que nous allons présenter sous ce titre.

4.2.1. Caractéristiques sociodémographiques

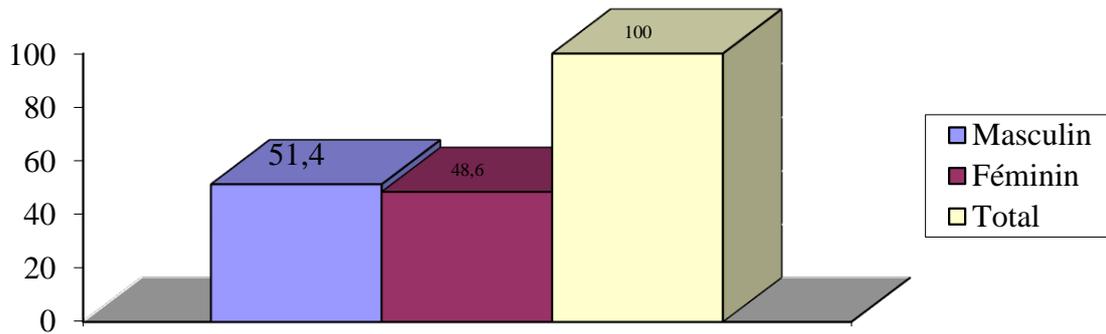
L'enquête définitive a été faite auprès de la population que nous avons décrite plus haut et qui nous a permis d'obtenir un échantillon de 148 sujets, tous élèves du lycée Félix Eboué dans différents niveaux.

Tableau 2 : Distribution des sujets par genre

Genre		Fréquence	Pourcentage
Valide	Masculin	76	51,4
	Féminin	72	48,6
	Total	148	100,0

Source : Enquête de terrain en avril 2023

Graphique 01



Source : Enquête de terrain avril 2023

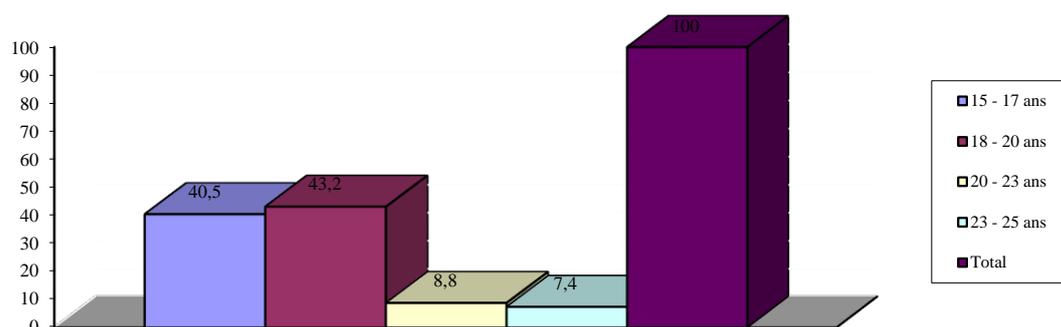
L'analyse de ce tableau et graphique montrent que 51,4% des répondants sont de sexe masculin et 48,6% d'entre eux de sexe féminin. Ainsi nous déduisons que les sujets enquêtés sont majoritairement de sexe masculin que féminin. Ces résultats montrent que la population masculine est plus ouverte à collaborer à l'étude.

Tableau 3 : Distribution des sujets par âge

Sujets par âge		Fréquence	Pourcentage
Valide	15 - 17 ans	60	40,5
	18 - 20 ans	64	43,2
	20 - 23 ans	13	8,8
	23 - 25 ans	11	7,4
	Total	148	100,0

Source : Enquête de terrain en avril 2023

Graphique 02



Source : Enquête de terrain avril 2023

Les données du tableau et graphique, mettent en évidence un fait : 43,2% des élèves sont âgés de 18-20 ans. Ceux âgés de 15-17 ans représentent 40,5%. Les élèves âgés 20-23 ans affichent 8,8%. La tranche d'âge 23-25 ans représente 7,4% se présente comme la tranche d'âge la plus faible.

Tableau 4 : Distribution des sujets par situation matrimoniale

Situation matrimoniale		Fréquence	Pourcentage
Valide	Célibataire	148	100,0

Source : Enquête de terrain en avril 2023

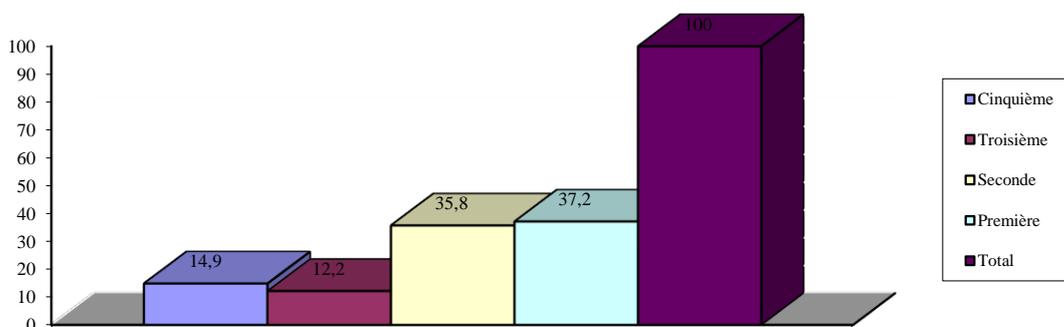
Les résultats du tableau 4 montrent que tous nos répondants interrogés au sein du lycée Félix Eboué sont célibataires. Nous pouvons conclure que la plupart de ces élèves sont encore sous la responsabilité de leurs parents

Tableau 5 : Distribution des sujets par niveaux d'études

Niveaux d'études		Fréquence	Pourcentage
Valide	Cinquième	22	14,9
	Troisième	18	12,2
	Seconde	53	35,8
	Première	55	37,2
	Total	148	100,0

Source : Enquête de terrain en avril 2023

Graphique 04



Source : Enquête de terrain en avril 2023

Les résultats du tableau et le graphique permettent de constater que 37% de nos sujets interrogés sont en classe de première et 35,8% sont en classe de seconde ensuite 14,9% des élèves sont en classe de cinquième et 12,2% représente les élèves en classe de troisième.

Tableau 6 : Distribution des sujets par religion

Religion		Fréquence	Pourcentage
Valide	Chrétien	109	73,6
	Musulman	37	25,0
	Autres	2	1,4
	Total	148	100,0

Source : Enquête de terrain en avril 2023

Concernant la confession religieuse, la lecture du tableau 7 permet de déduire que 73,6% de nos répondants de confession religieuse chrétienne. Ceux de confession musulmane représentent 25,0% et les autres religions représentent 1,4% Nous pouvons déduire à partir de ce résultat que des élèves du lycée Félix Eboué sont en majorité des chrétiens.

Tableau 7 : Distribution des sujets par statut dans la classe

Statut dans la classe		Fréquence	Pourcentage
Valide	Redoublant	19	12,8
	Non redoublant	129	87,2
	Total	148	100,0

Source : Enquête de terrain en avril 2023

L'observation de ce tableau nous permet de déduire que 87,2% de nos répondants sont des élèves non redoublant et que les redoublants représentent 12,8% d'élèves

Tableau 8 : Distribution des sujets par cycle d'étude

Cycle d'études		Fréquence	Pourcentage
Valide	Sans réponse	0	,0
	1er cycle	40	27,2
	2nd cycle	108	72,9
	Total	148	100,0

Source : Enquête de terrain en avril 2023

La lecture de ce tableau 9 nous permet de déduire que 72,9 % de nos répondants sont des élèves du 2nd cycle et 27,2% du 1^{er} cycle.

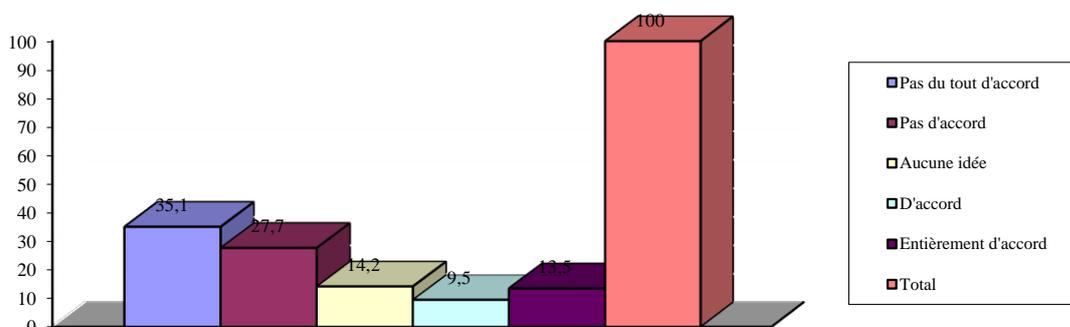
4.2.1.1. J'ai de bonnes compétences en mathématiques et en physique-chimie et SVT

Tableau 9 : Distribution des sujets selon ce que j'ai comme compétences en mathématiques en physique chimie et SVT

Compétences en mathématiques en physique chimie et SVT		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	52	35,1	35,1	35,1
	Pas d'accord	41	27,7	27,7	62,8
	Aucune idée	21	14,2	14,2	77,0
	D'accord	14	9,5	9,5	86,5
	Entièrement d'accord	20	13,5	13,5	100,0
	Total	148	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain en avril 2023

Graphique 08



Source : Enquête de terrain avril 2023

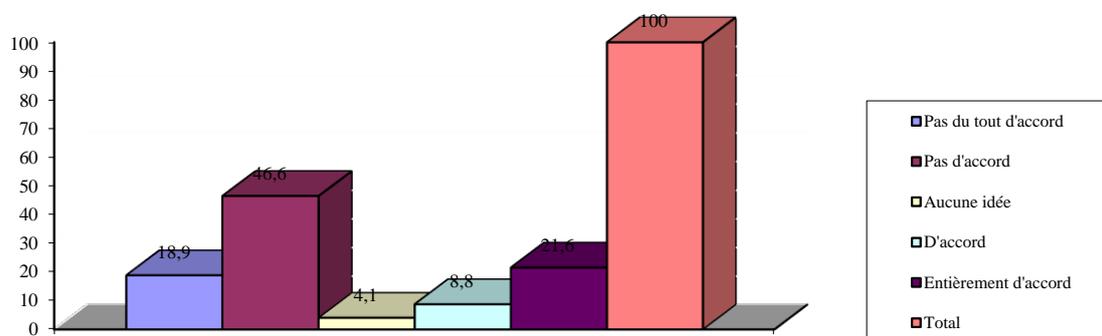
L'analyse du tableau et graphique 8 nous permet de déduire que 35,1% sont d'accord pour dire qu'ils n'ont pas de bonnes compétences en mathématiques en physique chimie et SVT ; 27,7% ne sont pas d'accord, pensent avoir de bonnes compétences 14,2% d'entre eux n'ont aucune idée et 13,5% d'eux affirment qu'ils sont entièrement d'accord.

Tableau 10 : Distribution des sujets selon ce que j'ai comme compétences en français, l'anglais et langue

Compétences en français, l'anglais		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	28	18,9	18,9	18,9
	Pas d'accord	69	46,6	46,6	65,5
	Aucune idée	6	4,1	4,1	69,6
	D'accord	13	8,8	8,8	78,4
	Entièrement d'accord	32	21,6	21,6	100,0
	Total	148	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain en avril 2023

Graphique 09



Source : Enquête de terrain avril 2023

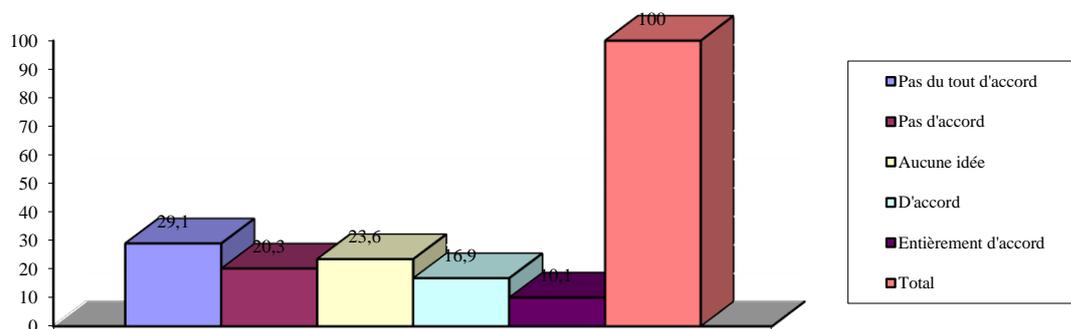
Seuls 46,6% des sujets enquêtés sont pas d'accord d'avoir une bonne compétence en français, l'anglais et langue. Ceux qui disent d'être entièrement d'accord d'avoir de bonne compétence en français représentent 21,6%. Et 18,9% de certains d'entre-eux disent pas du tout d'accord. 8,8% d'entre eux disent d'accord d'avoir des compétences en français et l'anglais. Et enfin 4,1% n'ont aucune idée.

Tableau 11 : Distribution des sujets selon ce que j'ai comme notes scolaires sur les matières scientifiques

Les notes scolaires sur les matières scientifiques		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	43	29,1	29,1	29,1
	Pas d'accord	30	20,3	20,3	49,3
	Aucune idée	35	23,6	23,6	73,0
	D'accord	25	16,9	16,9	89,9
	Entièrement d'accord	15	10,1	10,1	100,0
	Total	148	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain en avril 2023

Graphique 10



Source : Enquête de terrain en avril 2023

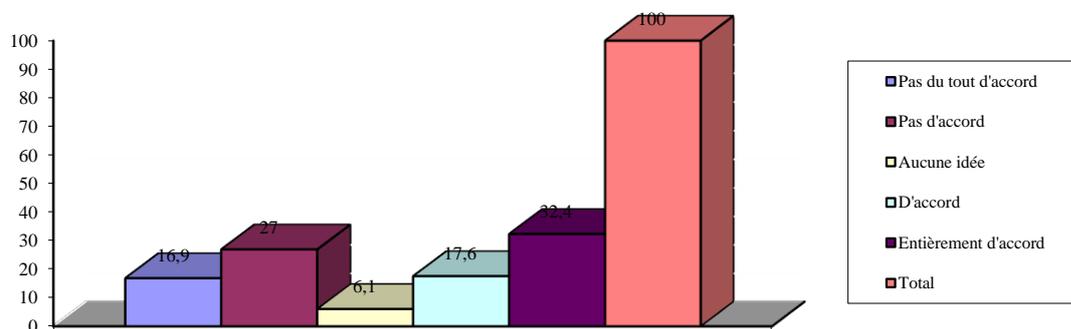
A la lumière de ce tableau et graphique 10, il apparaît que 29,1% des élèves interrogés sont pas du tout d'accord d'avoir de bonnes notes sur les matières scientifiques ; 23,6% n'ont aucune idée ; 20,3% d'entre eux ne sont pas d'accord, 16,9% sont d'accord d'avoir de bonnes notes sur les matières scientifiques. Et enfin 10,1% sont entièrement d'accord sur cette question. Nous pouvons conclure que ces résultats obtenus nous ont permis de déduire que plus de 1/2 de nos répondants sont conscients sur les matières scientifiques.

Tableau 12 : Distribution des sujets selon ce que j'ai comme notes scolaires sur les matières littéraires

Les notes scolaires sur les matières littéraires		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	25	16,9	16,9	16,9
	Pas d'accord	40	27,0	27,0	43,9
	Aucune idée	9	6,1	6,1	50,0
	D'accord	26	17,6	17,6	67,6
	Entièrement d'accord	48	32,4	32,4	100,0
	Total	148	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain en avril 2023

Graphique 11



Source : Enquête de terrain en avril 2023

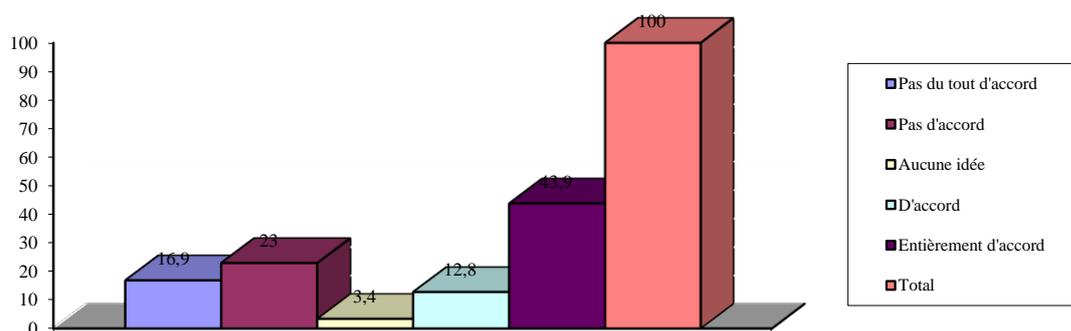
D'après l'analyse du tableau et graphique 11, nous pouvons dire que 32,4% des élèves interrogés sont entièrement d'accord d'avoir de bonnes notes sur les matières littéraires ; 27,0% ne sont pas d'accord ; 17,6% sont d'accord ; 16,9% ne sont pas du tout d'accord et enfin 6,1% d'entre eux n'ont aucune idée. Nous pouvons conclure que ces résultats obtenus nous ont permis de déduire que plus de 2/3 de nos répondants ont approuvé avoir de bonnes notes sur les matières littéraires.

Tableau 13 : Distribution des sujets sur le fait que je m'adapte bien dans ma classe actuelle

Je m'adapte bien dans ma classe actuelle		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	25	16,9	16,9	16,9
	Pas d'accord	34	23,0	23,0	39,9
	Aucune idée	5	3,4	3,4	43,2
	D'accord	19	12,8	12,8	56,1
	Entièrement d'accord	65	43,9	43,9	100,0
	Total	148	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain en avril 2023

Graphique 12



Source : Enquête de terrain en avril 2023

Le résultat de ce tableau et graphique 12, nous montre que 43,9% des élèves interrogés disent qu'ils sont entièrement d'accord sur le fait qu'ils s'adaptent bien dans leurs classes actuelles ; 23,0% sont d'accord sur le fait qu'ils ne s'adaptent pas bien dans leurs classes actuelles ; 16,9 % ne sont pas du tout d'accord et 12,8% d'entre eux sont d'accord. Et enfin 3,4% n'ont aucune idée.

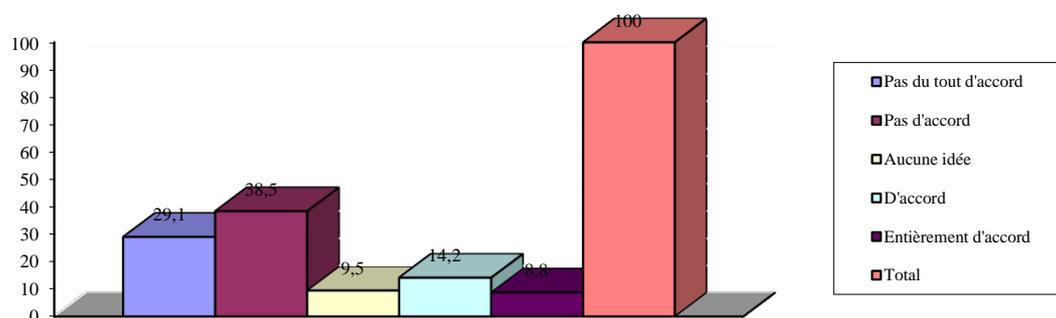
De ces résultats il en ressort que plus de 2/3 de nos répondants ont approuvé qu'ils s'adaptent bien en classe.

Tableau 14 : Distribution des sujets sur les expériences de succès pour les exercices littéraires ou scientifiques jugés difficiles

Les expériences de succès pour les exercices littéraires ou scientifiques jugés difficiles		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	43	29,1	29,1	29,1
	Pas d'accord	57	38,5	38,5	67,6
	Aucune idée	14	9,5	9,5	77,0
	D'accord	21	14,2	14,2	91,2
	Entièrement d'accord	13	8,8	8,8	100,0
	Total	148	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain en avril 2023

Graphique 13



Source : Enquête de terrain en avril 2023

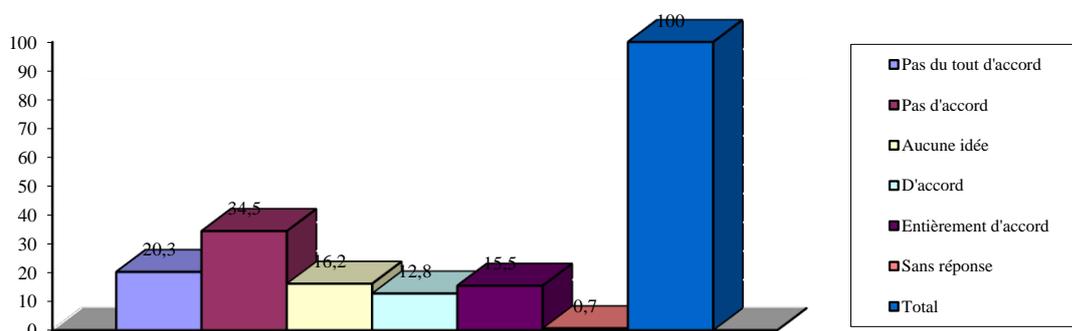
Le résultat du tableau et graphique 13 nous montre que 38,5% des élèves interrogés ne sont pas d'accord d'avoir des expériences de succès pour les exercices littéraires et scientifiques jugés difficiles ; 29,1% sont pas du tout d'accord ; 14,2% d'entre eux sont d'accord d'avoir fait de succès dans les exercices littéraires ou scientifiques jugés difficiles. Et 9,5% n'ont aucune idée. Et enfin 8,8% sont entièrement d'accord. Nous pouvons déduire de ces résultats que plus de 3/2 de nos répondants ont désapprouvé sur le fait de ne pas avoir fait de succès pour les exercices littéraires et scientifiques jugés difficiles.

Tableau 15 : Distribution des sujets sur les résultats d'exercice littéraires ou scientifiques que je mène sont favorables.

Les résultats d'exercice littéraires ou scientifiques que je mène sont favorables		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	30	20,3	20,3	20,3
	Pas d'accord	51	34,5	34,5	54,7
	Aucune idée	24	16,2	16,2	70,9
	D'accord	19	12,8	12,8	83,8
	Entièrement d'accord	23	15,5	15,5	99,3
	Sans réponse	1	,7	,7	100,0
	Total	148	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain en avril 2023

Graphique 14



Source : Enquête de terrain en avril 2023

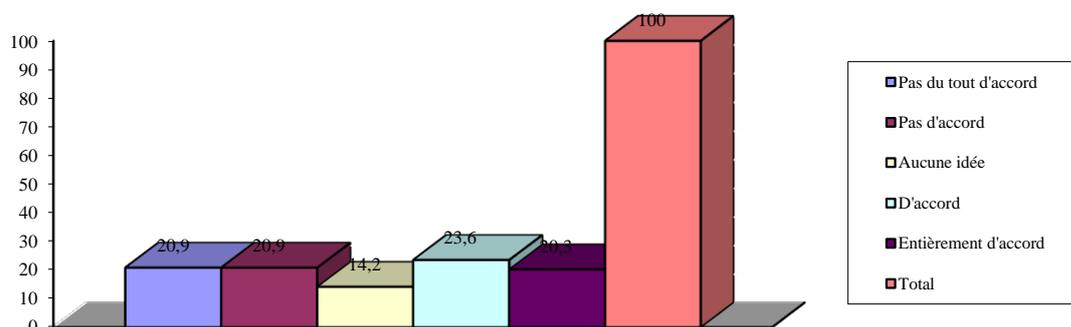
La lecture du tableau et graphique 14 fait remarquer que 34,5% des élèves interrogés sont pas d'accord sur les évaluations des résultats d'exercice littéraires ou scientifiques ne sont pas favorables ; 20,3% sont pas du tout d'accord ; 16,2% d'entre eux n'ont aucune idée. Et enfin 15,5% sont entièrement d'accord. Nous concluons de ces résultats que plus de 3/1 disent que les évaluations des résultats d'exercice littéraires et scientifiques ne sont pas favorables.

Tableau 16 : Distribution des sujets sur la valorisation de mes performances littéraires ou scientifiques

Les performances littéraires ou scientifiques		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	31	20,9	20,9	20,9
	Pas d'accord	31	20,9	20,9	41,9
	Aucune idée	21	14,2	14,2	56,1
	D'accord	35	23,6	23,6	79,7
	Entièrement d'accord	30	20,3	20,3	100,0
	Total	148	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain en avril 2023

Graphique 15



Source : Enquête de terrain en avril 2023

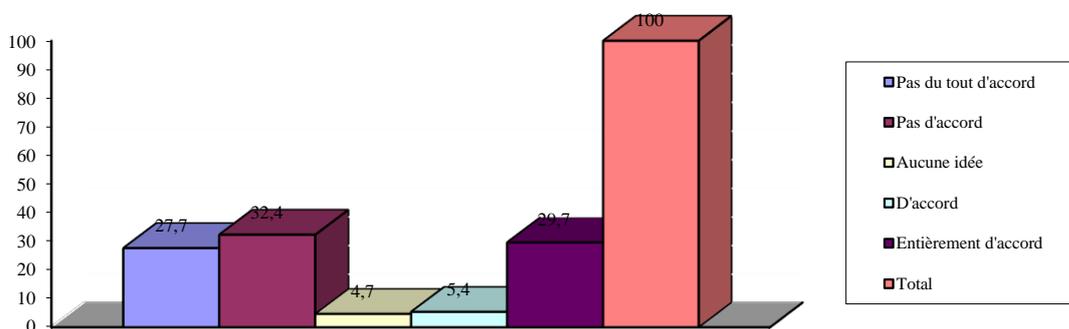
Le tableau et graphique 15 nous montrent que 23,6% des élèves interrogés sont d'accord que d'autres personnes valorisent leurs performances littéraires ou scientifiques ; 20,9% sont pas du tout d'accord ; 20,9% d'entre eux ne sont pas d'accord ; 20,3% d'entre sont entièrement d'accord. Et enfin 14,2% n'ont aucune idée. Nous pouvons conclure que ces résultats obtenus nous ont permis de déduire que plus de 2/3 de nos répondants n'ont pas approuvé le fait que d'autres personnes valorisent leurs performances littéraires ou scientifiques.

Tableau 17 : Distribution des sujets sur le sentiment d’aise dans la réalisation des exercices scolaires en classe

Le sentiment d’aise dans la réalisation des exercices scolaires en classe		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	41	27,7	27,7	27,7
	Pas d'accord	48	32,4	32,4	60,1
	Aucune idée	7	4,7	4,7	64,9
	D'accord	8	5,4	5,4	70,3
	Entièrement d'accord	44	29,7	29,7	100,0
	Total	148	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain en avril 2023

Graphique 16



Source : Enquête de terrain en avril 2023

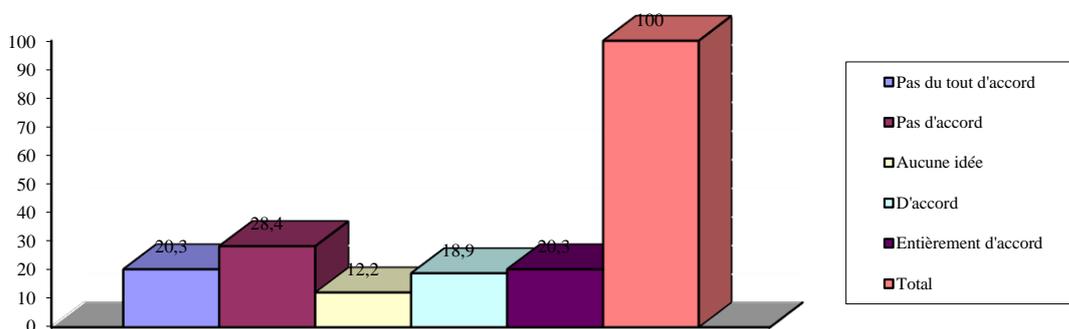
L’exploitation du tableau et graphique 16 nous permet de constater que 32,4% des élèves interrogés ne sont pas d’accord sur le sentiment d’aise dans la réalisation des exercices scolaires en classe ; 29,7% d’entre eux sont entièrement d’accord ; 27,7% d’entre eux ne sont pas du tout d’accord ; 5,4% sont d’accord. Et enfin 4,7% n’ont aucune idée. Nous pouvons conclure que plus de 2/3 de nos répondants désapprouvent le sentiment d’aise dans la réalisation des exercices scolaires en classe.

Tableau 18 : Distribution des sujets sur la capacité d'organisation et de réalisation des activités littéraires et scientifiques en classe.

La capacité d'organisation et de réalisation des activités littéraires et scientifiques en classe		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	30	20,3	20,3	20,3
	Pas d'accord	42	28,4	28,4	48,6
	Aucune idée	18	12,2	12,2	60,8
	D'accord	28	18,9	18,9	79,7
	Entièrement d'accord	30	20,3	20,3	100,0
	Total	148	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain en avril 2023

Graphique 17



Source : Enquête de terrain en avril 2023

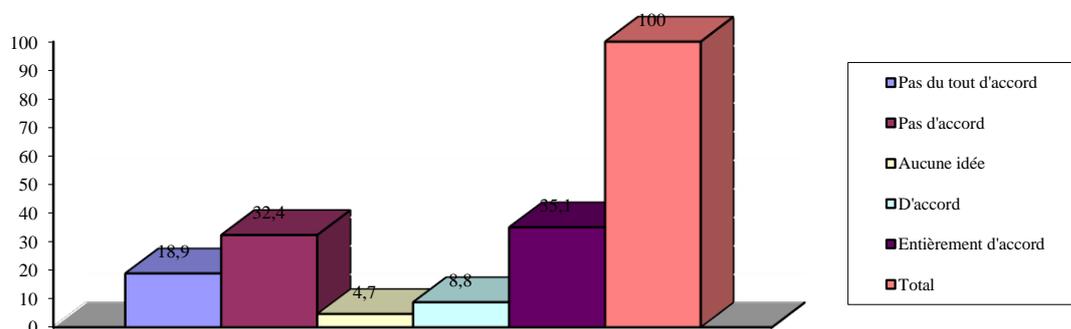
L'examen du tableau et graphique 17 montrent que 28,4% des élèves interrogés ne sont pas d'accord sur leurs capacités d'organisation et de réalisation des activités littéraires et scientifiques en classe ; 20,3% d'entre eux sont entièrement d'accord ; 20,3% d'entre eux ne sont pas du tout d'accord ; 18,9% d'entre eux sont d'accord et 12,2% n'ont aucune idée.

Tableau 19 : Distribution des sujets sur l'encouragement des enseignants et conseillers d'orientation

L'encouragement des enseignants et conseillers d'orientation		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	28	18,9	18,9	18,9
	Pas d'accord	48	32,4	32,4	51,4
	Aucune idée	7	4,7	4,7	56,1
	D'accord	13	8,8	8,8	64,9
	Entièrement d'accord	52	35,1	35,1	100,0
	Total	148	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain en avril 2023

Graphique 18



Source : Enquête de terrain en avril 2023

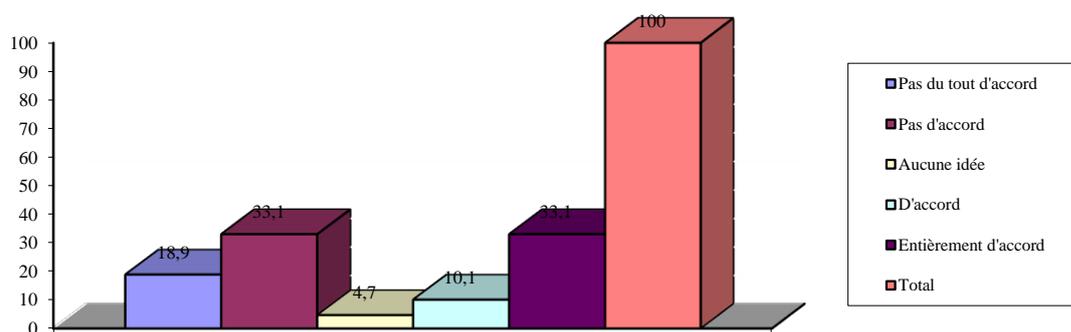
Le tableau et graphique 18 nous montrent que 35,1% des élèves interrogés sont entièrement d'accord sur le fait qu'ils reçoivent des encouragements des enseignants et des conseillers d'orientation ; 32,4% d'entre eux ne sont pas d'accord ; 18,9% d'entre eux ne sont pas du tout d'accord ; 8,8% sont d'accord. Et enfin 4,7% d'entre eux n'ont aucune idée. Nous pouvons conclure de ces résultats que plus de 2/3 de nos répondants approuvent qu'ils reçoivent des encouragements des enseignants et des conseillers d'orientation.

Tableau 20 : Distribution des sujets sur les conseils des enseignants et conseillers d'orientation

Les conseils des enseignants et conseillers d'orientation		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	28	18,9	18,9	18,9
	Pas d'accord	49	33,1	33,1	52,0
	Aucune idée	7	4,7	4,7	56,8
	D'accord	15	10,1	10,1	66,9
	Entièrement d'accord	49	33,1	33,1	100,0
	Total	148	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain en avril 2023

Graphique 19



Source : Enquête de terrain en avril 2023

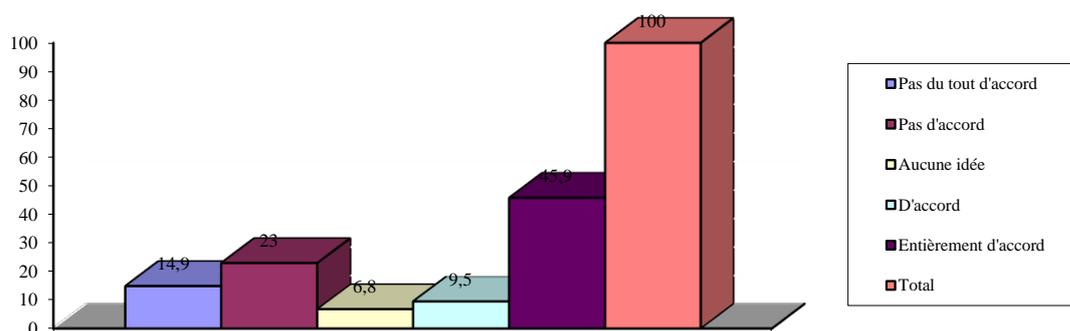
Le tableau et graphique 19 mettent en évidence un fait remarquable que 33,1% des élèves interrogés sont entièrement d'accord que les enseignants et conseillers d'orientation les aident à avancer dans les études ; 33,1% d'entre eux ne sont pas d'accord ; 18,9% d'entre eux ne sont pas du tout d'accord ; 10,1% sont d'accord. Et enfin 4,7% n'ont aucune idée. Nous pouvons conclure de ces résultats obtenus que plus de 2/3 de nos répondants approuvent qu'ils reçoivent des aides des enseignants et les conseillers d'orientation.

Tableau 21 : Distribution des sujets sur le soutien des parents dans les études

Le soutien des parents dans les études		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	22	14,9	14,9	14,9
	Pas d'accord	34	23,0	23,0	37,8
	Aucune idée	10	6,8	6,8	44,6
	D'accord	14	9,5	9,5	54,1
	Entièrement d'accord	68	45,9	45,9	100,0
	Total	148	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain en avril 2023

Graphique 20



Source : Enquête de terrain en avril 2023

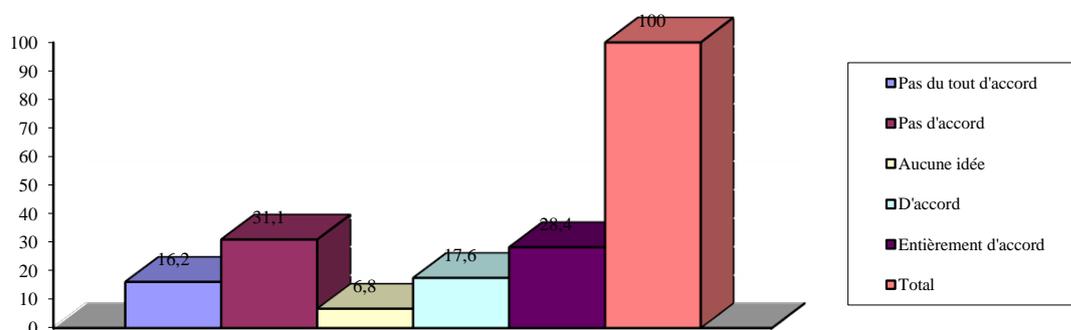
L'observation du tableau et graphique 20 montre que 45,9% des élèves interrogés sont entièrement d'accord quant au soutien des parents dans les études ; 23,0% des élèves affirment qu'ils ne sont pas d'accord ; 14,9% d'entre eux ne sont pas du tout d'accord et 9,5% d'entre eux sont d'accord. Enfin 6,8% n'ont aucune idée. Ces résultats obtenus nous ont permis de déduire que plus de 2/3 de nos répondants approuvent qu'ils sont satisfaits de l'aide des parents.

Tableau 22 : Distribution des sujets sur l'aide des conseillers d'orientation pendant la rentrée des classes.

L'aide des conseillers d'orientation pendant la rentrée des classes		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	24	16,2	16,2	16,2
	Pas d'accord	46	31,1	31,1	47,3
	Aucune idée	10	6,8	6,8	54,1
	D'accord	26	17,6	17,6	71,6
	Entièrement d'accord	42	28,4	28,4	100,0
	Total	148	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain en avril 2023

Graphique 21



Source : Enquête de terrain en avril 2023

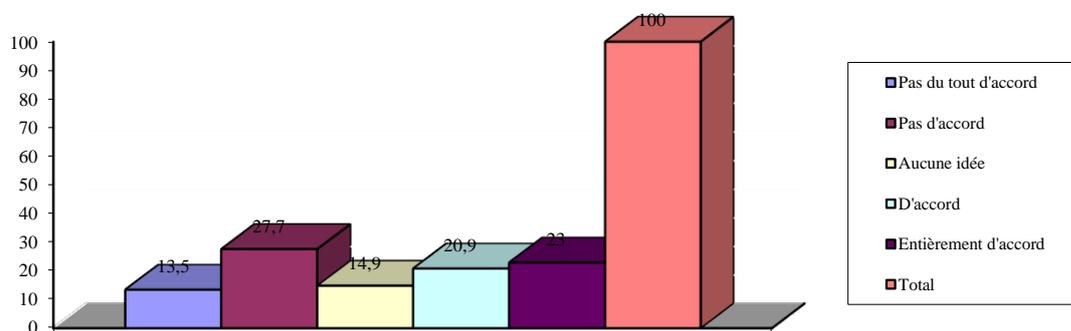
L'analyse du tableau et graphique montre que 31,1% des élèves interrogés affirment qu'ils sont pas d'accord sur le fait que les conseillers d'orientation ne sont pas visibles sur pendant la rentrée des classes pour aider et orienter dans leurs choix d'étude ; 28,4% d'entre eux sont entièrement d'accord ; 16,2 ne sont pas du tout d'accord ; 17,6% d'entre eux sont d'accord. Enfin 6,8% n'ont aucune idée. Ces résultats obtenus nous ont permis de déduire que plus de 1/3 de nos répondants approuvent que les conseillers d'orientation n'aident pas pendant la rentrée.

Tableau 23 : Distribution des sujets sur les suggestions des enseignants et les pairs dans le choix de la série

Les suggestions des enseignants et les pairs dans le choix de la série		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	20	13,5	13,5	13,5
	Pas d'accord	41	27,7	27,7	41,2
	Aucune idée	22	14,9	14,9	56,1
	D'accord	31	20,9	20,9	77,0
	Entièrement d'accord	34	23,0	23,0	100,0
	Total	148	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain en avril 2023

Graphique 22



Source : Enquête de terrain en avril 2023

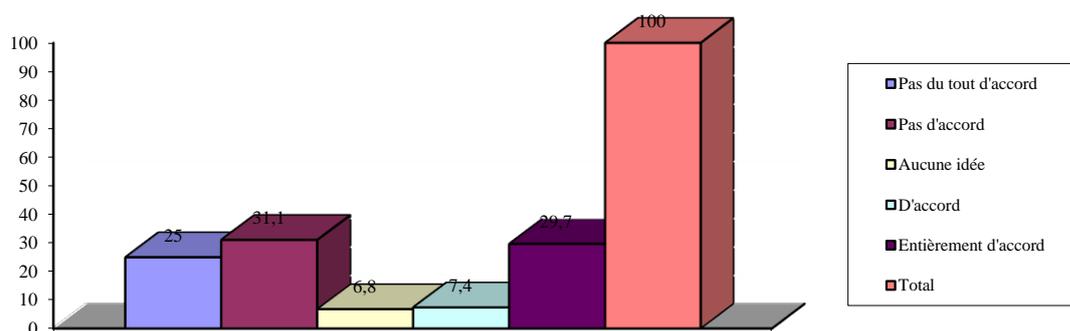
L'analyse du tableau et graphique 22 montre que 27,7% des élèves interrogés affirment qu'ils ne sont pas d'accord avec le fait que les suggestions des enseignants et les pairs n'aident pas dans les choix des études ; 23,0% d'entre eux sont entièrement d'accord ; 20,9% d'entre eux sont d'accord et 13,5% d'entre eux ne sont pas du tout d'accord. Enfin 14,9% n'ont aucune idée. Ces résultats nous permettent de déduire que plus de 2/3 de nos répondants désapprouvent que les enseignants et les pairs n'aident pas dans le choix des études.

Tableau 24 : Distribution des sujets sur les exercices ou un cours de littérature

Les exercices ou les cours littéraires		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	37	25,0	25,0	25,0
	Pas d'accord	46	31,1	31,1	56,1
	Aucune idée	10	6,8	6,8	62,8
	D'accord	11	7,4	7,4	70,3
	Entièrement d'accord	44	29,7	29,7	100,0
	Total	148	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain en avril 2023

Graphique 23



Source : Enquête de terrain en avril 2023

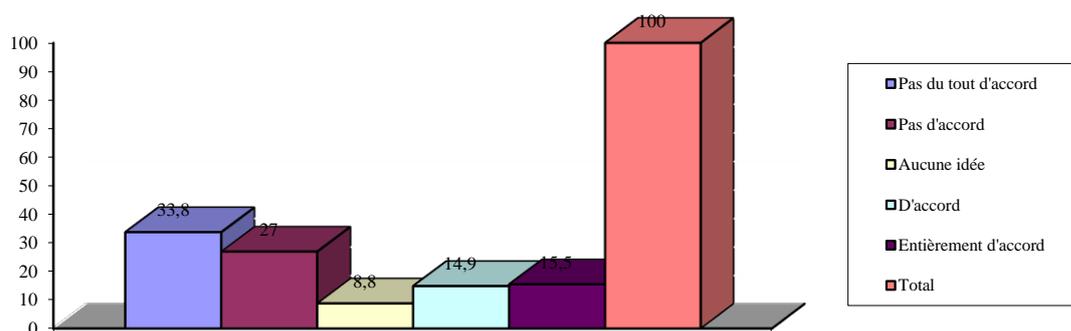
Les résultats du tableau et graphique 23 montrent que 31,1% des élèves interrogés affirment qu'ils ne sont pas d'accord sur le fait qu'ils se sentent pas fatigués quand il s'agit de faire un exercice ou un cours de littérature ; 29,7% d'entre eux sont entièrement d'accord ; 25,0% d'entre eux ne sont pas du tout d'accord ; 7,4% d'entre eux sont d'accord. Et enfin 6,8% n'ont aucune idée. Ces résultats obtenus nous ont permis de déduire que plus de 2/3 de nos répondants désapprouvent le qu'ils ne se sente pas fatigués.

Tableau 25 : Distribution des sujets sur les exercices ou un cours scientifique

Les exercices ou les cours scientifiques		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	50	33,8	33,8	33,8
	Pas d'accord	40	27,0	27,0	60,8
	Aucune idée	13	8,8	8,8	69,6
	D'accord	22	14,9	14,9	84,5
	Entièrement d'accord	23	15,5	15,5	100,0
	Total	148	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain en avril 2023

Graphique 24



Source : Enquête de terrain en avril 2023

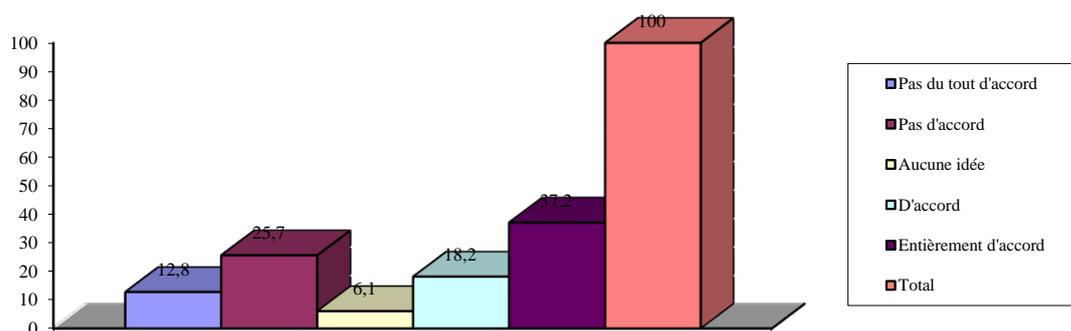
L'analyse du tableau et graphique 24 montre que 33,8% des élèves affirment qu'ils ne sont pas du tout d'accord sur le fait qu'ils ressentent de la fatigue lorsqu'il s'agit de faire un exercice ou un cours scientifique ; 27,0% d'entre eux ne sont pas d'accord ; 15,5% d'entre eux sont entièrement d'accord et 14,9% d'entre eux sont d'accord. Et enfin 8,8% n'ont aucune idée. Ces résultats obtenus nous permettent de déduire que plus de 2/3 de nos répondants approuvent qu'ils se sentent fatigués quand il s'agit de faire un exercice ou un cours scientifique.

Tableau 26 : Distribution des sujets sur les cours et exercices littéraires

Les cours et exercices littéraires		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	19	12,8	12,8	12,8
	Pas d'accord	38	25,7	25,7	38,5
	Aucune idée	9	6,1	6,1	44,6
	D'accord	27	18,2	18,2	62,8
	Entièrement d'accord	55	37,2	37,2	100,0
	Total	148	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain en avril 2023

Graphique 25



Source : Enquête de terrain en avril 2023

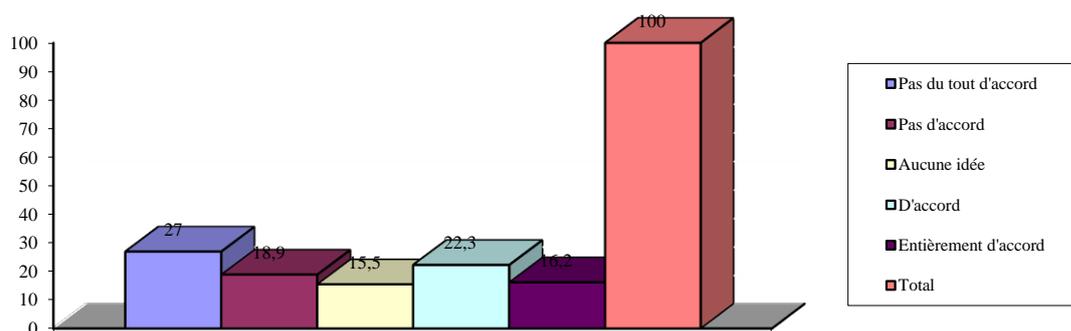
Selon l'évaluation du tableau et du graphique 25, nous pouvons affirmer que 37,2% des élèves interrogés sont entièrement d'accord pour dire qu'ils sont contents lorsqu'il s'agit de faire un cours ou un exercice littéraire ; 25,7% d'entre eux ne sont pas d'accord ; 18,2% d'entre eux sont d'accord 12,8% d'entre eux ne sont pas du tout d'accord. Enfin 6,1% n'ont aucune idée. Ces résultats obtenus nous permettent de déduire que plus de 2/3 de nos répondants approuvent qu'ils sont contents lorsqu'il s'agit de faire un cours ou un exercice littéraire.

Tableau 27 : Distribution des sujets sur les cours et les exercices scientifiques

Les cours et les exercices scientifiques		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	40	27,0	27,0	27,0
	Pas d'accord	28	18,9	18,9	45,9
	Aucune idée	23	15,5	15,5	61,5
	D'accord	33	22,3	22,3	83,8
	Entièrement d'accord	24	16,2	16,2	100,0
	Total	148	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain en avril 2023

Graphique 26



Source : Enquête de terrain en avril 2023

D'après ce tableau et graphique 26 nous pouvons affirmer que 27,0% des élèves interrogés ne sont pas du tout d'accord sur le fait qu'ils soient contents lorsqu'il s'agit de faire un cours ou un exercice scientifique ; 22,3% d'entre eux sont d'accord ; 18,9% d'entre eux ne sont pas d'accord et 16,2% sont entièrement d'accord. Enfin 15,5% n'ont aucune idée. Nous pouvons conclure de ces résultats que plus de 2/3 de nos répondants approuvent qu'ils ne sont pas du tout contents lorsqu'il s'agit de faire un cours ou un exercice scientifique.

Tableau 28 : Distribution des sujets sur les informations concernant les études dans une série littéraire

Les informations concernant les études dans une série littéraire		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	55	37,2	37,2	37,2
	Pas d'accord	18	12,2	12,2	49,3
	Aucune idée	23	15,5	15,5	64,9
	D'accord	37	25,0	25,0	89,9
	Entièrement d'accord	15	10,1	10,1	100,0
	Total	148	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain en avril 2023

Les informations du tableau 29, nous révèlent que 37,2% des sujets interrogés sont pas du tout d'accord, 25% sont d'accord de faire les études dans une série littéraire, 12,2% sont pas d'accord et 10,1% sont entièrement d'accord. Enfin 15,5% n'ont aucune idée.

Tableau 29 : Distribution des sujets sur les informations concernant les études dans une série scientifique

Les informations concernant les études dans une série scientifique		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	40	27,0	27,0	27,0
	Pas d'accord	13	8,8	8,8	35,8
	Aucune idée	17	11,5	11,5	47,3
	D'accord	36	24,3	24,3	71,6
	Entièrement d'accord	42	28,4	28,4	100,0
	Total	148	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain en avril 2023

Le tableau 30 nous révèle que 28,4% des élèves interrogés sont entièrement d'accord d'être en série scientifique, 27,0% sont pas du tout d'accord et ont très peu d'information sur

les séries scientifiques, 24,3% sont d'accord sur le fait d'être en série scientifique ou d'avoir des informations sur les séries scientifiques et 8,8% sont pas d'accord. Enfin 11,5% n'ont aucune idée.

Tableau 30 : Distribution des sujets sur les informations concernant les études que j'ai choisies moi-même

Les informations concernant les études que j'ai choisie moi-même		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	42	28,4	28,4	28,4
	Pas d'accord	17	11,5	11,5	39,9
	Aucune idée	24	16,2	16,2	56,1
	D'accord	43	29,1	29,1	85,1
	Entièrement d'accord	22	14,9	14,9	100,0
	Total	148	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain en avril 2023

Dans le tableau 31, il apparaît que 28,4% des sujets interrogés sont pas du tout d'accord sur le fait d'avoir choisi eux-mêmes leurs études, 29,1% sont d'accord sur le choix de la série d'études par eux-mêmes, 11,5% sont pas d'accord, et 14,9 sont entièrement d'accord sur le choix de la série d'études scientifique. Enfin 16,2% n'ont aucune idée.

Tableau 31 : Distribution des sujets sur les informations concernant le choix de la série d'étude en fonction de mes compétences

Les informations concernant le choix de la série d'études en fonction de mes compétences		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	26	17,6	17,6	17,6
	Pas d'accord	6	4,1	4,1	21,6
	Aucune idée	15	10,1	10,1	31,8
	D'accord	55	37,2	37,2	68,9
	Entièrement d'accord	46	31,1	31,1	100,0
	Total	148	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain en avril 2023

Le tableau 32, nous présente 37,2% de nos répondants qui affirment être d'accord sur le choix de la série en fonction de leurs compétences, 31,1% sont entièrement d'accord; 17,6% sont pas du tout d'accord d'avoir choisi une série en fonction de leurs compétences, et 4,1% sont pas d'accord. Enfin 10,1% n'ont aucune idée.

Tableau 32 : Distribution des sujets sur le choix de la série d'étude en fonction de mes sentiments de compétence.

Le choix de la série d'études en fonction de mes sentiments de compétences		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Pas du tout d'accord	25	16,9	16,9	16,9
	Pas d'accord	10	6,8	6,8	23,6
	Aucune idée	27	18,2	18,2	41,9
	D'accord	39	26,4	26,4	68,2
	Entièrement d'accord	47	31,8	31,8	100,0
	Total	148	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain en avril 2023

Le tableau 33 montre que 31,8% de nos répondants sont entièrement d'accord sur le choix de leurs série d'étude en fonction de leurs sentiments de compétences 16,9% sont pas du tout d'accord, 26,4% sont d'accord et 6,8% sont pas du tout d'accord. Enfin 18,2% n'ont aucune idée.

4.3. Analyse des résultats

L'analyse des résultats consiste à présenter les tableaux de contingence des hypothèses et de soumettre les hypothèses de recherche de notre investigation à l'épreuve des faits. Le Khi-carré (X^2) est le test statistique qui a permis la vérification de nos hypothèses. Le x^2 calculé est comparé au x^2 lui au seuil $\alpha = 0,05$.

4.3.1. Mise à l'épreuve de HR1

HR1 : L'expérience active de maîtrise influence le choix de série d'études par les élèves.

Ho : L'expérience active de maîtrise n'influence pas sur le choix de série d'études des élèves.

Ha : L'expérience active de maîtrise influence le choix de série d'études par les élèves

Tableau 33 : Croisement entre l'expérience active de maîtrise et le choix de série d'étude

Vérification de H1

Tableau croisé							
Q10. J'ai de bonnes notes scolaires sur les matières scientifiques		Q28. Je fais des études dans une série scientifique					Total
		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Aucune idée	D'accord	Entièrement d'accord	
Pas du tout d'accord	Effectif	14	1	7	10	11	43
	Effectif théorique	11,6	3,8	4,9	10,5	12,2	43,0
Pas d'accord	Effectif	5	0	4	9	12	30
	Effectif théorique	8,1	2,6	3,4	7,3	8,5	30,0
Aucune idée	Effectif	10	6	1	6	12	35
	Effectif théorique	9,5	3,1	4,0	8,5	9,9	35,0
D'accord	Effectif	3	5	3	8	6	25
	Effectif théorique	6,8	2,2	2,9	6,1	7,1	25,0
Entièrement d'accord	Effectif	8	1	2	3	1	15
	Effectif théorique	4,1	1,3	1,7	3,6	4,3	15,0
Total	Effectif	40	13	17	36	42	148
	Effectif théorique	40,0	13,0	17,0	36,0	42,0	148,0

Tests du khi-carré

	Valeur calculée	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur lue
Khi-carré de Pearson	28,543	16	,027	26,296
Rapport de vraisemblance	32,165	16	,010	
Association linéaire par linéaire	1,630	1	,202	
Coefficient de contingence	,402			
R de Pearson	-,105			
Corrélation de Spearman	-,082			
N d'observations valides	148			

13 cellules (52,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,32.

$$\left. \begin{array}{l} \text{Le } x^2 \text{ cal} = 28,54 \\ \text{Le d.d.l.} = 33 \\ \alpha = 0,05 \\ x^2 \text{ lu} = 26,29 \end{array} \right\} x^2 \text{ cal} > x^2 \text{ lu}$$

Décision : le $x^2 \text{ cal} > x^2 \text{ lu}$ c'est-à-dire $28,54 > 26,29$. Ce résultat permet d'accepter l'hypothèse alternative (H_a) et de rejeter l'hypothèse nulle (H_0). Par conséquent, nous pouvons affirmer que l'expérience active de maîtrise permet aux élèves de faire un choix raisonnable.

4.3.2. Mise à l'épreuve de HR2

HR2 : l'expérience vicariante influence le choix de la série d'études par les élèves.

Ho : l'expérience vicariante n'influence pas le choix de série d'études par les élèves.

Ha : l'expérience vicariante influence le choix de série d'études par les élèves.

Tableau 34 : Croisement entre l'expérience vicariante et le choix de série d'études par les élèves

Vérification de HR2

Tableau croisé

		Q27. Je fais des études dans une série littéraire					Total
		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Aucune idée	D'accord	Entièrement d'accord	
Q16. Je me sens à l'aise dans la réalisation des exercices scolaires en classe	Effectif	17	2	13	6	3	41
	Effectif théorique	15,2	5,0	6,4	10,3	4,2	41,0
Pas d'accord	Effectif	16	10	7	11	4	48
	Effectif théorique	17,8	5,8	7,5	12,0	4,9	48,0
Aucune idée	Effectif	5	0	0	1	1	7
	Effectif théorique	2,6	,9	1,1	1,8	,7	7,0
D'accord	Effectif	4	0	0	4	0	8
	Effectif théorique	3,0	1,0	1,2	2,0	,8	8,0
Entièrement d'accord	Effectif	13	6	3	15	7	44
	Effectif théorique	16,4	5,4	6,8	11,0	4,5	44,0
Total	Effectif	55	18	23	37	15	148
	Effectif théorique	55,0	18,0	23,0	37,0	15,0	148,0

Tests du khi-carré

	Valeur calculée	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur lue
Khi-carré de Pearson	30,189	16	,017	26,296
Rapport de vraisemblance	33,247	16	,007	
Association linéaire par linéaire	2,698	1	,100	
Coefficient de contingence	,412			
R de Pearson	,135			
Corrélation de Spearman	,132			
N d'observations valides	148			

14 cellules (56,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,71.

$$\left. \begin{array}{l}
 \text{Le } x^2 \text{ cal} = 30,18 \\
 \text{Le d.d.l.} = 33 \\
 \alpha = 0,05
 \end{array} \right\} x^2 \text{ cal} > x^2 \text{ lu}$$

$x^2 \text{ lu} = 26,29$

Décision : le $x^2 \text{ cal} > x^2 \text{ lu}$ c'est-à-dire $30,18 > 26,29$. Au vu de ce résultat, l'hypothèse alternative (H_a) est acceptée et l'hypothèse nulle (H_0) n'est pas rejetée. Cela permet d'affirmer que l'expérience vicariante permet de faire un bon choix de série d'étude.

4.3.3. Mise à l'épreuve de HR3

HR₃ : la perception verbale influence le choix de la série d'étude par les élèves.

Ho : la perception verbale n'influence pas le choix de la série d'étude par les élèves

Ha : la perception verbale influence le choix de la série d'étude par les élèves.

Tableau 35 : Croisement entre la persuasion verbale et le choix de série d'étude par les élèves

Vérification de HR3

Tableau croisé

Q20. Le soutien de mes parents m'aide dans mes études		Q28. Je fais des études dans une série scientifique					Total
		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Aucune idée	D'accord	Entièrement d'accord	
Pas du tout d'accord	Effectif	5	0	3	5	9	22
	Effectif théorique	5,9	1,9	2,5	5,4	6,2	22,0
Pas d'accord	Effectif	12	2	7	7	6	34
	Effectif théorique	9,2	3,0	3,9	8,3	9,6	34,0
Aucune idée	Effectif	2	5	1	0	2	10
	Effectif théorique	2,7	,9	1,1	2,4	2,8	10,0
D'accord	Effectif	5	1	0	5	3	14
	Effectif théorique	3,8	1,2	1,6	3,4	4,0	14,0
Entièrement d'accord	Effectif	16	5	6	19	22	68
	Effectif théorique	18,4	6,0	7,8	16,5	19,3	68,0
Total	Effectif	40	13	17	36	42	148
	Effectif théorique	40,0	13,0	17,0	36,0	42,0	148,0

Tests du khi-carré

	Valeur calculée	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur lue
Khi-carré de Pearson	35,503	16	,003	26,296
Rapport de vraisemblance	30,832	16	,014	
Association linéaire par linéaire	,418	1	,518	
Coefficient de contingence	,440			
R de Pearson	,053			
Corrélation de Spearman	,058			
N d'observations valides	148			

14 cellules (56,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,88.

$$\left. \begin{array}{l} \text{Le } x^2 \text{ cal} = 35,50 \\ \text{Le d.d.l.} = 33 \\ \alpha = 0,05 \\ x^2 \text{ lu} = 26,29 \end{array} \right\} x^2 \text{ cal} > x^2 \text{ lu}$$

Décision : le $x^2 \text{ cal} > x^2 \text{ lu}$ c'est-à-dire $35,50 > 26,29$. Au vu de ce résultat, l'hypothèse alternative (H_a) est acceptée et l'hypothèse nulle (H_0) n'est pas rejetée. Cela permet d'affirmer que la persuasion verbale permet de faire un bon choix de série d'étude.

Tableau 36 : Croisement entre l'effet physiologique et le choix de série d'étude par les élèves.

Vérification de H_{R4}

Tableau croisé

Q26. Je suis content lorsque je fais un cours ou un exercice scientifique		Q30. J'ai choisi une série d'étude en fonction de mes compétences					Total
		Pas du tout d'accord	Pas d'accord	Aucune idée	D'accord	Entièrement d'accord	
Pas du tout d'accord	Effectif	7	1	1	16	15	40
	Effectif théorique	7,0	1,6	4,1	14,9	12,4	40,0
Pas d'accord	Effectif	1	1	5	11	10	28
	Effectif théorique	4,9	1,1	2,8	10,4	8,7	28,0
Aucune idée	Effectif	4	1	2	13	3	23
	Effectif théorique	4,0	,9	2,3	8,5	7,1	23,0
D'accord	Effectif	8	3	3	10	9	33
	Effectif théorique	5,8	1,3	3,3	12,3	10,3	33,0
Entièrement d'accord	Effectif	6	0	4	5	9	24
	Effectif théorique	4,2	1,0	2,4	8,9	7,5	24,0
Total	Effectif	26	6	15	55	46	148
	Effectif théorique	26,0	6,0	15,0	55,0	46,0	148,0

Tests du khi-carré

	Valeur calculée	Ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Valeur lue
Khi-carré de Pearson	21,236	16	,170	26,296
Rapport de vraisemblance	24,249	16	,084	
Association linéaire par linéaire	2,915	1	,088	
Coefficient de contingence	,354			
R de Pearson	-,141			
Corrélation de Spearman	-,126			
N d'observations valides	148			

13 cellules (52,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,93.

$$\left. \begin{array}{l}
 \text{Le } x^2 \text{ cal} = 21,23 \\
 \text{Le d.d.l.} = 33 \\
 \alpha = 0,05
 \end{array} \right\} x^2 \text{ cal} < x^2 \text{ lu}$$

$x^2 \text{ lu} = 26,29$

Décision : le $x^2 \text{ cal} < x^2 \text{ lu}$ c'est-à-dire $21,23 < 26,29$. Au vu de ce résultat, l'hypothèse alternative (H_a) est donc rejetée et l'hypothèse nulle (H_0) acceptée. Cela permet d'affirmer que l'effet physiologique et émotionnel n'influence pas sur le choix de la série d'étude.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSIONS ET SUGGESTIONS

À la suite de la présentation et de l'analyse des résultats collectés sur le terrain, il sera question dans ce chapitre de faire une interprétation des données traitées, laquelle sera suivie de quelques suggestions.

5.1. Interprétation des résultats

La préoccupation centrale qui a sous-tendu cette étude était de savoir si l'auto-efficacité permet de faire un bon choix de la série d'étude

Les résultats présentés plus haut établissent un fait frappant : 35,1% des sujets enquêtés affirment n'avoir pas de bonnes performances en mathématiques sciences physiques et les sciences de la vie et de la terre (voir tableau 09), ce qui confirme un fait réel le taux de réussite des élèves dans les séries scientifique est très faible. Cela s'explique par le fait que beaucoup d'élèves ont des difficultés dans certaines disciplines scientifiques. Ce pourcentage élevé constitue un signal fort et semble traduire la réalité des faits dans le contexte de l'éducation au Tchad où certains élèves du lycée Félix Eboué éprouvent des difficultés dans le choix de leur série d'étude.

À cet effet, UNESCO (2009) déclare ceci : *« pour améliorer les résultats scolaires, il ne suffit pas d'avoir un nombre suffisant d'enseignants et un rapport élève/enseignant raisonnable : il faut que les enseignants soient formés et motivés. Leur profil, ainsi que le système de gouvernance au moyen desquels ils sont recrutés, formés et nommés, sont déterminants pour les acquis d'apprentissage ainsi que pour l'équité. »*

Le pourcentage ci-dessus (35,1%) est corroboré par 27,7% d'entre eux qui ne sont pas d'accord sur le fait que ; 9,5% d'entre eux qui sont d'accord et 13,5% d'entre eux qui affirment qu'ils sont entièrement d'accord. De tout ce qui précède nous pouvons affirmer que plus de 3/2 des élèves n'ont pas des bonnes compétences en mathématique, sciences physiques et les sciences de la vie et de la terre.

L'investigation faite a permis de réaliser que les élèves ne sont pas suivis par les conseillers d'orientation. Beaucoup rencontrent des difficultés dans leurs parcours scolaires. En ce qui concerne les compétences en français et anglais la part la plus élevée représente 46,6% des élèves interrogés qui affirment qu'ils ne sont pas d'accord avec le fait d'avoir le niveau de

compétences en français et l'anglais. 21,6% d'entre eux sont entièrement d'accord d'avoir des compétences en français. 18,9% d'entre eux ne sont pas tout d'accord d'avoir des compétences en français et anglais et 8,8% d'entre eux disent qu'ils sont d'accord d'avoir des compétences en français et anglais. Et enfin, 4,1% n'ont aucune idée. Ces résultats obtenus nous ont permis d'affirmer que plus de 3/2 de nos répondants n'ont pas de compétences en français et en anglais, ce qui constitue une entrave pour la bonne progression dans leurs études.

Les résultats sur les notes scolaires concernant les matières scientifiques font état de 29,1% des élèves interrogés affirment qu'ils ne pas du tout d'accord d'avoir de bonne notes dans les matières scientifiques. 20,3% d'entre eux ne sont pas d'accord. 16,9% d'entre eux affirment qu'ils sont d'accord d'avoir de bonne de notes dans les matières scientifiques ; 10,1% d'entre eux sont entièrement d'accord. Et enfin 23,6% eux n'ont aucune idée. Ces résultats obtenus nous ont permis d'affirmer que plus de 2/3 de nos répondants affirment n'avoir pas obtenus de bonnes notes dans les matières scientifiques, soit un taux de 49,4%

La proportion la plus élevée sur la question le fait d'avoir de bonne notes sur les matières littéraires représente 32,4% des élèves interrogés qui affirment être entièrement d'accord pour avoir reçu de bonnes notes dans les matières littéraires ; 27,0% entre eux ne sont pas d'accord quant au fait d'avoir reçu de bonnes notes dans matières littéraires ; 16,9% d'entre eux affirment d'être pas du tout d'accord d'avoir reçu de bonnes notes dans les matières littéraires ; 6,1% des élèves interrogés disent qu'ils n'ont aucune idée sur cette question. Ces résultats obtenus nous ont permis de déduire que 2/3 de nos répondants affirment avoir reçu de bonnes notes dans les matières littéraires, soit un taux de 50%.

L'adaptation dans ma classe actuelle représente 43,9% des élèves qui affirment être entièrement d'accord pour dire qu'ils s'adaptent mieux dans leur classe actuelle ; 23,0% des élèves disent qu'ils ne s'adaptent pas bien dans leur classe actuelle ; 16,9% d'entre eux ne sont pas du tout d'accord ; 12,8% affirment qu'ils sont d'accord et s'adaptent bien dans leur classe actuelle. Et enfin 3,4% n'ont aucune idée. Ces résultats obtenus nous ont permis de déduire que 2/3 de nos répondants affirment bien s'adapter dans leurs classes actuelles, soit un taux de 56,7%

Concernant les expériences de succès pour les exercices littéraires ou scientifiques jugés difficiles, 29,1% des élèves affirment n'être pas du tout d'accord d'avoir réussi avec succès les exercices littéraires ou scientifiques jugés difficiles ; 20,3% d'entre eux ne sont pas d'accord ; 14,2% affirment qu'ils sont d'accord d'avoir réussi avec succès dans les exercices littéraires et scientifiques jugés difficiles ; 8,8% d'entre eux sont entièrement d'accord sur leur succès dans

les exercices littéraires et scientifiques. Ainsi les résultats obtenus montrent 3/2 de nos répondants affirment avoir de difficultés dans les exercices littéraires et scientifiques, soit un taux 77,1%

L'analyse du tableau 15 montre que, 34,5% élèves affirment n'être pas d'accord sur le fait que les évaluations des résultats d'exercices littéraires ou scientifiques ne sont pas favorables ; 20,3% d'entre eux ne sont pas du tout d'accord ; 15,5% sont entièrement d'accord sur les évaluations de résultats des exercices littéraires et scientifique sont favorables et 12,8% sont d'accord. Et enfin 16,2% n'ont aucune idée. Ces résultats obtenus nous ont permis de déduire que 3/2 de nos répondants affirment que les résultats des évaluations des exercices scientifiques et littéraires ne sont pas favorables, soit un taux de 71%

Les résultats du tableau 16 montrent que 23,6% des élèves sont d'accord que d'autres personnes valorisent leurs performances littéraires et scientifiques, par contre, 20,9% sont pas du tout d'accord que d'autres personnes valorisent leurs performances scientifiques et littéraires et 20,9% sont pas d'accord. Enfin 14,2% d'entre eux n'ont aucune idée. Ces résultats nous ont permis de déduire que 3/2 de nos répondants affirment que d'autres personnes valorisent leurs performances littéraires et scientifiques, soit un taux de 56%.

D'après les résultats du tableau et graphique 17, 32,4% des élèves ne sont pas d'accord sur la réalisation des exercices scolaires en classe ; 27,7% d'entre eux sont pas du tout d'accord ; 29,7% d'entre eux affirment être entièrement d'accord et se sentent à l'aise dans la réalisation des exercices scolaires en classe ; 5,4% sont d'accord et enfin 4,7% n'ont aucune idée. Au vu de ces résultats nous déduisons que 3/2 de nos répondants sont d'accord sur la réalisation des exercices scolaires en classe, cela donne un taux 68,4%

La présente proportion sur la capacité d'organisation et de réalisation des activités scolaires nous montre que 28,4% ne sont pas d'accord sur leurs capacités d'organisation et de réalisation des activités littéraires et scientifiques en classe ; 20,3% sont pas du tout d'accord ; 20,3% ne sont entièrement d'accord sur leurs capacités d'organisation et de réalisation des activités littéraires et scientifiques en classe ; 18,9% sont d'accord. Et enfin, 12,2% n'ont aucune idée. Au vu de ces résultats, nous déduisons que 3/2 de nos enquêtés ne sont pas tout d'accord dans la réalisation des exercices scolaires en classe. Soit un taux de 60,9%.

Les encouragements des enseignants et conseillers d'orientation représentent respectivement 35,1% d'enquêtés, qui sont entièrement d'accord et affirment avoir reçu des encouragements des enseignants et conseillers d'orientation ; 34,4% d'autres d'entre eux sont

d'accord ; 18,9% sont pas du tout d'accord et affirment n'avoir reçu aucun enseignement des enseignants et des conseillers d'orientation ; 8,8% des répondants sont d'accord pour dire qu'eux aussi n'ont reçu aucun. Et enfin 4,7% n'ont aucune idée. Nous pouvons déduire au vu de ces résultats que 3/2 de nos enquêtés n'ont pas reçu des encouragements des enseignants ni des conseillers d'orientation soit un taux 56%.

Le graphique et tableau 20 présentent 33,1% des élèves qui sont entièrement d'accord et affirment que les conseils des enseignants et des conseillers d'orientation les aident à avancer dans les études ; 33,1% d'entre eux sont pas d'accord n'ont reçu aucun conseil des enseignants ni des conseillers d'orientation ; 18,9% sont pas du tout d'accord ; 10,1% sont d'accord. Et enfin 4,7% n'ont aucune idée. Ces résultats montrent 3/2 de nos répondants n'ont pas reçu des conseils des enseignants et des conseillers d'orientation. Soit un taux de 56,7%.

Concernant le soutien des parents dans les études et s'il est favorable, nous pouvons affirmer que 45,9% élèves affirment avoir reçu des soutiens de leurs parents et que cela les a aidés à avancer dans les études ; 23,0% sont pas d'accord et disent n'avoir pas reçu de soutien des parents ; 14,9% sont pas du tout d'accord et affirment n'avoir pas reçu de soutien des parents ; 9,5% sont d'accord avoir reçu le soutien des parents dans leurs études. Et enfin 6,8% d'entre eux n'ont aucune idée. Ces résultats montrent que 2/3 de nos répondants affirment avoir reçu le soutien des parents et considèrent que cela les aidé à avancer dans leurs études. Ceci nous donne un taux 55,4%.

Le tableau 22 met remarquablement en évidence que 31,1% des élèves interrogés sont d'accord sur le fait que pendant les périodes de la rentrée des classes les conseillers d'orientation ne sont pas visibles ; 28,4% d'entre eux sont entièrement d'accord ; 17,6% sont d'accord et 16,2% sont pas du tout d'accord. Et enfin 6,2% n'ont aucune idée. Nous pouvons conclure que ces résultats obtenus nous ont permis de déduire que plus de 3/2 de nos répondants affirment que les conseillers d'orientation ne les aide pas pendant la rentrée des classes.

L'exploitation du tableau 23 permet de constater que 23% des élèves interrogés sont entièrement d'accord pour dire que les suggestions des enseignants et les pairs les aident dans les choix de la série d'étude ; 27,7% d'entre eux ne sont pas d'accord ; 20,9% d'entre eux sont d'accord ; 13,5% sont pas du tout d'accord. Et enfin ; 14,9% n'ont aucune idée. Nous pouvons conclure que 3/2 de répondants affirment n'avoir pas reçu de suggestions des enseignants et les pairs. Soit un taux de 56,1%

Au regard de ce tableau et graphique 23 qui nous montre que 31,1% des élèves interrogés ne sont pas d'accord qu'ils sentent la fatigue lorsqu'ils font un exercice ou un cours de littérature ; 29,7% sont entièrement d'accord ; 25% sont pas du tout d'accord ; 7,4% sont d'accord. Et enfin, 6,8% n'ont aucune idée nous pouvons déduire que plus 3/2 de nos répondants n'ont pas approuvé le fait de sentir la fatigue lorsqu'il s'agit de faire un exercice ou un cours de littérature.

La lecture du tableau et graphique 24 fait remarquer 33,8% des élèves interrogés ne sont pas du tout d'accord se sentir fatigués lorsqu'il s'agit de faire un exercice ou un cours scientifique ; 27% sont pas d'accord ; 14,9% sont d'accord et 15,5% sont entièrement d'accord le fait de sentir la fatigue lorsqu'ils font les exercices ou un cours scientifique. Enfin 8,8% n'ont aucune idée. Nous déduisons sur la base de ces résultats que 3/2 de nos enquêtés ne sont pas d'accord.

Les résultats du tableau et graphique 25 nous montre que 37,2% des élèves interrogés sont entièrement d'accord et se sentent contents lorsqu'il s'agit de faire un cours ou un exercice littéraire ; 25,7% sont pas d'accord ; 18,2% sont d'accord 12,8% sont pas du tout d'accord. Et enfin 15,5% n'ont aucune idée. Nous pouvons conclure que ces résultats obtenus nous ont permis de déduire que 2/3 de nos enquêtés sont entièrement d'accord sur le fait qu'il s'agit de faire un cours ou un exercice littéraires.

À la lumière du tableau et graphique 26 il apparaît que 27,0% des élèves interrogés sont pas du tout d'accord lorsqu'ils font un cours ou un exercice scientifique ; 22,3% sont d'accord ; 18,9% sont d'accord ; 16,2% sont entièrement d'accord. Enfin, 15,5% n'ont aucune idée. Nous pouvons conclure que ces résultats obtenus nous ont permis de déduire que plus de 3/2 de nos répondants sont conscients lorsqu'il s'agit de faire un cours ou un exercice scientifique.

Les informations du tableau 28 montrent que 37,2% de nos répondants sont pas du tout d'accord, 25,0% sont d'accord, 10,1% sont entièrement d'accord sur les études dans une série littéraire, 12,2 sont pas d'accord sur les études dans les séries littéraires. Enfin 15,5% n'ont pas aucune idée. Nous pouvons conclure avec ces résultats obtenus que plus 3/2 de nos sujets interrogés qu'ils ne font pas des études dans une série littéraire.

Le tableau 29 permet de constater que 28,4% de nos sujets sont entièrement d'accord d'avoir fait des études dans une série scientifique, 27,0% d'entre eux sont pas du tout d'accord, 24,3% sont d'accord et 8,8% sont pas d'accord. Enfin 11,5% n'ont aucune idée. Nous déduisons

sur ces résultats obtenus que plus 3/2 de nos sujets interrogés affirment être pas d'accord avec le fait d'avoir suivi des études dans une série scientifique.

Au regard du tableau 30 nous remarquons que 29,1% de nos répondants sont d'accord avoir choisi eux-mêmes leur série d'étude, 28,4% sont pas du tout d'accord, 14,9% sont entièrement d'accord sur le choix de leurs série d'étude et 11,5% sont pas d'accord. Enfin 16,2% n'ont aucune idée. Ces résultats nous permettent de déduire que plus de 3/2 de nos répondants n'affirment pas choisi eux-mêmes leurs série d'étude.

D'après le tableau 31 les résultats nous montrent que 31,1% des élèves interrogés sont entièrement d'accord sur le choix de la série d'étude en fonction des compétences, 37,2% sont d'accord, 17,6% sont pas du tout d'accord, 4,1% sont pas d'accord. Enfin 10,1% n'ont aucune idée. Nous pouvons en conclure que plus de 3/2 de nos sujets interrogés affirment avoir choisi leur série d'étude en fonction de leurs compétences.

Le choix de la série d'étude suivant les sentiments de compétences, montre que 31,8% des élèves interrogés sont entièrement d'accord, 26,4% sont d'accord et 16,9% sont pas du tout d'accord et 6,8% ne sont pas d'accord. Enfin 18,2% n'ont aucune idée. Ces résultats nous ont permis de déduire que plus de 3/2 de nos répondants affirment avoir choisi leur série d'étude suivant leurs sentiments de compétences.

De ce qui précède, il ressort que les compétences dans les matières littéraires et scientifiques, les expériences de succès pour les exercices littéraires ou scientifiques, les évaluations des résultats, les encouragements des conseillers d'orientation et les enseignants, les suggestions des enseignants sont des indicateurs de variables indépendantes. Ces indicateurs permettent de déterminer le sentiment d'efficacité des élèves dans le choix de la série d'étude.

5.1.1. Interprétation des résultats et discussion HR1 : l'expérience active de maîtrise influence le choix de série d'études par les élèves.

Il apparaît a priori évident que les performances scolaires antérieures, le parcours de formation et l'histoire scolaire des élèves ont une influence déterminante sur leurs croyances d'efficacité. Ce fait est montré par plusieurs études, à en croire Skaalvik & Valas, (1999). La mise en épreuve de HR1 nous permet d'affirmer que l'expérience active de maîtrise détermine la capacité de l'élève à faire un bon choix de sa série d'étude. Ces élèves ont suivi des programmes dans lesquels la matière était structurée en sous-compétences aisément maîtrisables. Ils apprenaient eux-mêmes les principes de base, puis les mettaient en application dans des exercices. Avec un coefficient de contingence $C = 0,40$, ce qui indique une relation

fonctionnelle de type linéaire croissante. Les résultats de l'enquête réalisée auprès de 148 élèves du lycée Félix Eboué de N'Djamena/Tchad témoignent qu'il s'agit d'un établissement où beaucoup d'élèves rencontrent de problème d'orientation et de choix de filières d'étude post-bac.

5.1.2. Interprétation des résultats et discussion de HR2 : l'expérience vicariante influence le choix de série d'études par les élèves

La vérification de HR2 a été concluante par un coefficient de corrélation qui se rapproche de $C = 0,41$ ce qui traduit une relation fonctionnelle de type linéaire croissante entre les expériences vicariantes qui constituent une autre source d'influence du sentiment d'efficacité. Observer la réussite ou l'échec d'autres personnes dans une tâche peut jouer sur le sentiment d'efficacité d'un individu par rapport à cette tâche, surtout si ces personnes partagent avec lui un certain degré de similitude qui facilite le processus d'identification. De même, savoir que d'autres apprenants ont réussi avec succès une tâche grâce aux stratégies cognitives que l'on a soi-même apprises renforce l'efficacité personnelle perçue. Mais le modelage n'est pas la seule voie par laquelle les performances d'autrui influencent les croyances d'efficacité. Ces croyances sont également fondées sur la comparaison de ses propres performances avec celles d'autrui à travers un processus de comparaison sociale. Le niveau de compétence perçue d'un apprenant reflète ainsi partiellement son niveau de performance par rapport aux autres membres de sa classe ou de son groupe de comparaison, Rogers, Smith & Colemans, (1978) ; Marger & Eikeland, (1997). Cet état des choses est particulièrement problématique pour les apprenants qui se situent à partir de la distribution des notes scolaires, puisqu'ils risquent de développer un sentiment d'efficacité plus faible entraînant lui-même une diminution de performance, Nicholls, Cheung, Lauer & Patashnick, (1989). Au vu de ce résultat, l'hypothèse alternative (H_a) est acceptée et l'hypothèse nulle (H_0) n'est pas rejetée. Cela permet d'affirmer que l'expérience vicariante permet de faire un bon choix de série d'étude.

5.1.3. Interprétation des résultats et discussion HR3 : la perception verbale influence le choix de la série d'études par les élèves.

La vérification de HR3 nous permet de valider cette hypothèse. Cela signifie que la persuasion verbale renforce le sentiment d'efficacité scolaire et 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 reflète en partie ces perceptions. Celles-ci sont communiquées de façon verbale, mais aussi non-verbale. Au vu de ce résultat, l'hypothèse

alternative (Ha) est acceptée et l'hypothèse nulle (Ho) n'est pas rejetée. Cela permet d'affirmer que la persuasion verbale permet de faire un bon choix de série d'étude

5.1.4. Interprétation des résultats et discussion HR4 : état physiologique et émotionnel influence le choix de la série d'étude par les élèves

Le croisement entre l'état physiologique et émotionnel influence sur le choix de la série d'étude par les élèves cela n'a pas permis de valider HR4, plusieurs ayant répondu disent avoir choisi leurs série d'étude en fonction de leurs compétences. Mais l'état émotionnel des élèves joue un rôle prépondérant dans les apprentissages, il y a par exemple un impact sur les performances dans des situations de résolutions de problème. Au vu de ce résultat, l'hypothèse alternative (Ha) est donc rejetée et l'hypothèse nulle (Ho) acceptée. Cela permet d'affirmer que l'effet physiologique et émotionnel n'influence pas sur le choix de la série d'étude.

5.2. Suggestions

Au regard des résultats obtenus à l'issue de notre recherche, les suggestions suivantes méritent d'être faites. Elles portent sur l'orientation des élèves et le choix de la série d'études et s'adressent aux élèves, parents d'élèves, chefs d'établissements et les responsables du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Promotion Civique.

5.2.1. Élèves

L'élève est l'acteur principal de son projet scolaire et professionnel qu'il doit réaliser avec le concours du conseiller d'orientation (C.O) et d'autres partenaires. Pour ce faire, il doit :

- participer aux activités d'orientation et de conseil organisées au sein de l'établissement scolaire ou à l'extérieur de celui-ci ;
- solliciter l'aide des membres de la communauté éducative, en particulier du conseiller d'orientation (C.O) en cas de difficultés d'adaptation scolaire, de problème personnel et/ou relationnel ;
- adopter une attitude active dans la recherche de l'information sur lui-même et sur les opportunités de son environnement ;
- se fixer des objectifs réalistes sur le plan personnel (scolaire et professionnel) et œuvrer pour les atteindre,

5.2.2. Parents d'élèves

En tant que premiers éducateurs de l'enfant les parents sont appelés à prendre une part active dans son encadrement psychopédagogique. Ils doivent le connaître et le suivre. Par ailleurs ils doivent :

- collaborer étroitement avec le conseiller d'orientation (C.O) en lui demandant toutes les informations utiles à la connaissance de leur enfant ;
- s'investir dans la phase du dialogue en émettant à temps leur avis circonstancié sur les vœux d'orientation scolaire de leur enfant ;
- participer activement aux entretiens d'aide et aux causeries éducatives organisées au sein de l'établissement scolaire

5.2.3. Conseillers d'orientation

En tant que membre à part entière de la communauté éducative, le professionnel de l'orientation et conseil joue un rôle spécifique. Pour ce faire, il est tenu de :

- guider les élèves dans le choix de leur série d'études en fonction de leur aspiration
- informer les élèves et les parents sur les filières de formation et leurs débouchés professionnels ;
- aider les apprenants à s'adapter au milieu scolaire ;
- organiser les caravanes de sensibilisation à l'attention des élèves ;
- mener des recherches en psychologie appliquée sur les problèmes éducatifs et en communiquer les résultats en vue de leur exploitation ;
- proposer aux chefs d'établissement des solutions aux problèmes identifiés ;
- conseiller les membres de la communauté scolaire ;
- participer à l'auto-détermination des élèves en fin de cycle ;

L'essentiel des activités du conseiller d'orientation (C.O) au sein d'un établissement scolaire se cristallisent autour de l'apprenant qui est non seulement sa cible privilégiée mais aussi le principal bénéficiaire.

5.2.4. Chefs d'établissement

Pour permettre au praticien de l'orientation de mieux jouer son rôle, le chef d'établissement est tenu :

- d'aménager un espace approprié aux consultations individuelles garantissant ainsi aux élèves assurance et confidentialité ;

- de mettre à disposition du conseiller d'orientation, selon les moyens disponibles, du matériel technique et de bureau nécessaire à l'accomplissement de ses différentes tâches ;
- de définir les mécanismes d'une bonne collaboration avec les autres partenaires du conseiller d'orientation ;
- d'associer le conseiller d'orientation à toutes les instances administratives et pédagogiques de l'établissement.

Sur le terrain, les conseillers d'orientation (C.O) travaillent généralement dans des conditions jugées difficiles qui ne leur permettent pas de mener aisément leurs activités lesquelles faut-il le rappeler, exigent une mobilisation de moyens divers y compris financiers.

5.2.5. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Promotion Civique (MENPC)

Concernant la Direction de l'Orientation et de la Vie Scolaire du Ministère de l'Éducation Nationale et de la Promotion Civique, il conviendrait surtout de :

- former les conseillers d'orientation et les déployer dans les établissements scolaires ;
- et mettre des moyens à disposition des conseillers d'orientation afin de leur permettre de faire leur travail,

CONCLUSION GÉNÉRALE

La recherche que nous avons faite est intitulée : AUTO-EFFICACITÉ ET CHOIX DE LA SÉRIE D'ÉTUDES PAR LES ÉLÈVES : CAS DES ÉLÈVES DU LYCÉE FÉLIX EBOUÉ AU TCHAD. Ainsi pour résoudre le problème de recherche dans le registre de l'orientation scolaire concernant la difficulté du choix de la série d'études et de filière dû au fait qu'il n'existe pas d'entretiens avec les élèves sur leurs résultats scolaires. Pour mener à bien cette investigation la question centrale suivante a guidé notre réflexion : Y-a-t-il une relation entre l'auto-efficacité et le choix de la série d'études par les élèves ?

Par ailleurs, pour mener à bien cette étude une hypothèse a été formulée en rapport avec l'objectif général et en réponse à la question principale de notre recherche. Dès lors nous avons convoqué deux théories la Théorie Sociale Cognitive de l'Orientation Scolaire et Professionnelle (Lent, Brown & Hackett, 1994) la TSCOSP met l'accent sur la capacité des personnes à diriger leur propre orientation scolaire et professionnelle tout en reconnaissant aussi l'importance de nombreuses influences personnelle et environnementale. La Théorie de la Dominance Sociale le choix d'orientation scolaire et de rôle sociaux des filles et garçons (Sébastien, Chazal & Serge Guimond 2003). La Théorie de la Dominance Sociale (TDS) postule qu'à la tête d'une société on a les dominants et à la base des dominés. Donc toute société complexe se caractérise par l'existence à son sommet d'une hiérarchie sociale composée d'un ou plusieurs groupes dominants et hégémoniques et à sa base d'un ou de plusieurs groupes dominés.

La réponse anticipée qui découle de cette interrogation a constitué notre hypothèse générale qui s'énonce ainsi qu'il suit :

HG : Il y a une relation entre l'auto-efficacité et le choix de la série d'études par les élèves.

L'opérationnalisation cette hypothèse générale a permis d'obtenir quatre hypothèses de recherches formulées de la manière suivante :

HR1 : l'expérience active de maîtrise influence le choix de la série d'étude par les élèves.

HR2 : l'expérience vicariante influence le choix de la série d'étude par les élèves.

HR3 : la perception verbale influence le choix de la série d'étude par les élèves.

HR4 : l'effet physiologique et émotionnel influence le choix de la série d'étude par les élèves.

La mise à l'épreuve de ces hypothèses a été faite au moyen du test de Khi-deux (X^2) après avoir enquêté auprès d'un échantillon de 148 élèves du Lycée Félix Eboué au Tchad.

Le questionnaire est l'instrument d'observation qui a permis la collecte des données sur le terrain. Il a été constitué de questions fermées à choix unique. La méthode dite « d'administration directe » a été utilisée pour les élèves qui pouvaient lire et comprendre. Cette méthode a permis d'administrer le questionnaire à chaque enquêté.

Les informations contenues dans les questions ouvertes ont été organisées en catégories, puis exploitées principalement dans l'interprétation des résultats de notre recherche.

Après le traitement des données issues de l'enquête qui s'est déroulée du 24 au 26 avril 2023 auprès des élèves du Lycée Félix Eboué au Tchad, nous avons obtenu les résultats suivants au seuil de signification $\alpha = 0,05$,

Pour **HR1** : $X^2 \text{ cal} > x^2$ lu c'est-à-dire $28,54 > 26,29$.

Pour **HR2** : $X^2 \text{ cal} > x^2$ lu c'est-à-dire $30,18 > 26,29$.

Pour **HR3** : $X^2 \text{ cal} > x^2$ lu c'est-à-dire $35,50 > 26,29$.

Pour **HR4** : $X^2 \text{ cal} < x^2$ lu c'est-à-dire $21,23 < 26,29$.

Comme le montre si bien les résultats ci-dessus HR1, HR2 et HR3 ont été confirmées avec des coefficients de contingence élevés.

C= 0,40 pour HR1

C= 0,41 pour HR2

C= 0,44 pour HR3

La quatrième hypothèse de recherche a été infirmée

Pour Mezo'o, (2023) le choix de la filière d'études est un comportement d'orientation important de l'apprenant. Ce choix doit se faire en toute connaissance de cause c'est-à-dire en tenant compte du projet scolaire et du projet professionnel, des aptitudes de l'élève, de ses aspirations, de son environnement socioéconomique, etc. Au regard de ce qui précède, nous confirmons l'hypothèse générale de notre étude et affirmons que l'auto-efficacité influence le choix de la série d'étude par les élèves du Lycée Félix Eboué.

Les résultats obtenus de cette recherche ont permis de réaliser que la motivation de l'apprenant influence ses choix d'orientation scolaires et professionnels (Blanchard & Gelpe, 2008). Selon Viau (2000) la motivation scolaire est un concept dynamique qui a ses origines

dans la perception qu'un élève a de lui-même ainsi que de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. Comme nous l'avons indiqué, les élèves manifestent des comportements variés face à l'OSUP. Ces comportements semblent être déterminés par la RS et la représentation individuelle qu'ils se font ou qu'ils ont de l'orientation scolaire. Tous les élèves bénéficient de l'éducation à l'orientation qui consiste à fournir des informations sur les filières 'études à inciter les jeunes à mieux se connaître, à faire des choix d'orientation réaliste et conséquents (Guichard & Huteau, 2006). Ils manifestent néanmoins des comportements différents lorsqu'ils sont confrontés au choix de la série d'études, à un problème psychologique, relationnel ou à des difficultés scolaires.

Les suggestions que nous avons faites permettraient d'élaborer des politiques nationales et des axes de réflexion pour une orientation efficace et adaptée des élèves qui luttent contre les déficits d'information sur les filières de formation et aident à la résolution des difficultés scolaires. Notre recherche se situait dans la perspective de l'orientation et conseil qui s'intéresse particulièrement à la question du choix de la série d'étude par les élèves.

Au terme de cette investigation intitulée « L'auto-efficacité et le choix de la série d'étude ». Lecture de la pratique quotidienne de l'orientation que l'on observe chez les élèves sur le choix de la série d'étude. Une étude menée auprès des élèves du lycée Félix Eboué au Tchad. Il convient d'indiquer des perspectives en vue d'améliorer le secteur éducatif de l'orientation. Troisième pilier de l'éducation après la pédagogie et l'administration scolaire, sa promotion passe par la définition d'une politique nationale intégrée, par sa lisibilité, sa visibilité, son efficacité et son efficience. Autant dire qu'il est important d'améliorer la qualité et la quantité des ressources humaines, organiques techniques et financières du secteur, sans oublier de mieux gérer celles qui sont déjà disponibles. Le secteur de l'orientation au Tchad a besoin de tout cela pour être une organisation véritablement digne de ce nom et un véritable système de travail, s'inspirant des réalités du terrain, des théories scientifiques des réalités et des bonnes pratiques internationales en la matière. Ce sont là quelques-unes des mesures à discuter pour qu'au Tchad l'orientation sorte enfin de sa longue phase embryonnaire de croissance et atteigne sa maturité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albert, B. Nancy, E. Betz., Steven, D. Brown. Robert, W. Lent. (2009). *Les adolescents : leur sentiment d'efficacité personnelle et leur choix de carrière*. Septembre Editeur.
- Albert, B., Nancy E., Betz., Steven D., Brown, Robert, W Lent. (2004). *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle*. L'Harmattan.
- Albert, B. (2019). *Auto-efficacité : comment le sentiment d'efficacité influence notre de vie*. De Boeck.
- Angers, M. (2005). *Initiation pratique de la méthodologie des sciences humaines*. CEC.
- Bariaud, F. & Duramora, B. (2004). Les adolescents dans la société d'aujourd'hui. L'orientation scolaire et professionnelle, 33 (2), 191-204.
- Bernard, C. (1987). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Hachette.
- Benoît, G. & Marie, V. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation, *L'Harmattan*, 24 (5), 91-116.
- Betz, N.E, & Hackett, G. (1981). Une approche d'auto-efficacité pour le développement de carrière des femmes. *Journal du comportement professionnel*, 28 (5), 399-410.
- Beaud, M. (1999). *L'art de la thèse : comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du net*. La Découverte.
- Beaud, M. (1986). *L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger une thèse, un mémoire ou tout autre travail universitaire*. La Découverte
- Brasselet, C. & Guerrien, A. (2015). Autodétermination dans la décision d'orientation scolaire : effet sur la motivation scolaire des lycéens. In M.H. Jacques (éd), les travaux scolaires : paliers orientation, parcours (pp. 203-2016). Renne : presses universitaire.
- Bouffard-Bouchard, T & Pinard, A. (1988). Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez les étudiants de niveau collégial. *International, journal of psychology*, 23 (2), 409-431.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. & Larivée, S. (1990). Capacité cognitive, sentiment d'auto-efficacité et autorégulation. *European Journal of Psychology of Education*, 5(2), 355-364.

- Célénie, B. Alain, G. (2019). Sentiment de liberté et influence dans la décision d'orientation scolaire : effets sur la motivation scolaire des élèves en classe de première, 39 (4), 2-20. Consulté le 7 mars 2023 sur : <http://journals.openedition.org/osp/2883DOI:10.4000ops/2883>
- Crahay, M. (2000). L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis. De Boeck.
- Champy, P. & Etevé, C. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Nathan
- De Lendsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. PUF
- Djimrassem, T. (2017). *La problématique de l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle au Tchad*. Edilivre
- Doubadingao, R. (2011). Problématique de l'orientation scolaire et professionnelle au Tchad. *In revue tchadienne des sciences de l'éducation*, 17 (07), 5-60.
- Durkheim, E. (1983). *Les règles de la méthode sociologiques*. PUF
- Ela, J-M. (2007). *La recherche africaine face au défi de l'excellence scientifique*. L'Harmattan
- Eva, L. Yvette D. (2017). *Choix d'orientation au lycée, motivation et parcours scolaire : une étude longitudinale*, 46 (2), 2-20. Consulté le 10 mars : <http://journals.openedition.org/osp/5411>
- Fonkeng, G. E., Chaffi, C. I. et Bomba, J (2014). *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*. ACCOSUP
- Galand, B. & Grégoire, J. (2000). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves : l'orientation scolaire et professionnelle, 29(5), 431-452.
- Guichard, J. & Hutteau, M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés*. Dunod
- Grawtitz, M. (1993). *Méthode des sciences sociales*. Dalloz
- Ghiglione, R. & Rchard, J.F. (1994). *Cours de psychologie. 2, Bases méthodes et épistémologie*. Dunod.
- Itong, A Goufan, E (2021). *Initiation à la recherche en sciences humaines et sociales par l'exemple, (2^{ème} édition revue et augmenté)*. Peuple d'Afrique

- Larousse. (2015). *Le Dictionnaire Français Larousse*.
- Ladislav, N. & Karine, B. (2019). L'orientation scolaire précoce et ses conséquences sur le développement socio-affectif des élèves du secondaire inférieur, 48(3), 353-381. Consulté le 10 août 2023 sur <URL://journals.openedition.org/osp/11189>.
- Lefebvre, S. & Thibodeau, S (2015). Apport de la théorie du sentiment d'auto-efficacité pour le développement de la compétence technopédagogique des futurs enseignants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International journal of technology in higher Education*, 12 (3), 23-35. Consulté le 10 mars sur : <https://doi.org/10.18162/ritpu-2015-v12n3-02> .
- 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.
- Le Bastard-Landrier, S (2005). L'expérience subjective des élèves de seconde : influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation, l'orientation scolaire et professionnelle, 34 (2), 1-16.
- Lieury, A., & Femouillet, F (2013). *Motivation et réussite scolaire*. Dunod.
- Mansy-Dannay, A. & Guerrien, A. (2002). Motivation, sentiment de compétence, agrément et fatigue ressentie après la séance d'enseignement au collège. *Revue de psychologie de l'éducation*, 7 (1), 58-75
- Mezo'o, G.-L. (2019). *Pratique de l'orientation scolaire et efficacité du conseiller d'orientation dans le système éducatif camerounais. Cas des établissements publics des villes de Yaoundé et de Douala*. [Thèse de doctorat PhD, Université de Yaoundé 1]
- Mezo'o, G.-L. (2009). *Maltraitance familiale et la délinquance juvénile : Lecture de l'interaction conflictuelle parent-adolescent dans le contexte culturel camerounais. Une étude de cas de la Prison Centrale de Yaoundé*. [Mémoire de DEA, Université de Yaoundé 1].
- Mezo'o G.-L. (2023). *L'orientation scolaire dans le système éducatif Camerounais. Considérations théoriques et pratiques*. l'INFFDP.
- Mbaïosso, A. (1990). *L'éducation au Tchad : bilan, problèmes et perspectives*. Karthala

- Nagels, M. (2016). L'auto-efficacité, une ressource personnelle pour s'auto-former. *Apprendre par soi-même aujourd'hui. Les nouvelles modalités de l'autoformation dans la société digitale*. Editions des archives contemporaines.
- N'da, P. (2015). *Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines : réussir sa thèse, son mémoire de master professionnel, et son article*. L'Harmattan.
- N'da, P. (2006). *Méthodologie de recherche. De la problématique à la discussion des résultats. Comment réaliser un mémoire, une thèse d'un bout à l'autre*, 3^{ème} édition, revue et complétée. EDUCI.
- N'da, P. (2007). *Méthodologie et guide du mémoire de recherche et de la thèse de doctorat en Lettres, Art, Sciences humaines et sociales : informations normes et recommandations universitaires, techniques et pratiques actuelles*. L'Harmattan.
- Ndoutorlengar, M. (2014). *Les questions de l'éducation au Tchad. Les nœuds de l'excellences*. Edilivre
- Njengoué Ngamaleu, H.R. & Dang Olinga, C. (2019). Aspirations socioprofessionnelles et stratégies de développement de carrière chez les enseignants du secondaire au Cameroun. *Formation et profession*. 27(2).84-100. Consulté le 09 août sur <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.438>.
- Noumbissie, C.D. (2019). *Le paysage théorique de la psychologie sociale depuis 1882 entre pléonasmie et disconvenance*. Cheikh Anta Diop
- Nomaye, M. (2001). *Les politiques éducatives au Tchad (1960-2000)*. L'Harmattan.
- Okené, R. (2009). *Défis et perspectives de l'orientation-conseil au Cameroun*. L'Harmattan
- Okené, R. (2013). *L'orientation des jeunes en Afrique*. L'Harmattan.
- Pedros, M. (2019). *Reformes de l'éducation au Tchad et capacité organisationnelle de changement des lycées techniques et professionnels publics de la ville de N'Djamena*. [Mémoire de master, Université de Yaoundé 1]
- Pelletier, L.G., Vallerand, R.J. (1993). Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination, 4 (1), 233-281
- Pierre, V. (2007). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre*. De Boeck
- Picard, F. & Masdonati, J. (2012). *Les parcours d'orientation des jeunes : Dynamiques institutionnelles et identitaires*. PUL.

- Robert, W. Lent, (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques, 37 (1), 57-90.
- République du Tchad. (2017). Rapport du Plan Intérimaire de l'Éducation au Tchad : (2018-2020)
- République du Tchad. (2014). Rapport d'évaluation externe de l'appui de L'UE/ACP à la mise en œuvre d'IFADEM au Tchad.
- République du Tchad. (2014). Politique nationale de l'emploi et de la formation professionnelle au Tchad. (PNEFP).
- République du Tchad. (2006). Loi N°16. Portant orientation du système éducatif tchadien.
- République du Tchad. (2016). *Arrêté N°025 Portant définition des missions des ressources et de la gestion du conseiller d'orientation au sein d'un établissement scolaire.*
- Rimbar, D. (2022). *Formation professionnelle et insertion des jeunes au Tchad.* [Mémoire de master, Université évangélique du Tchad.]
- Rossi, J-P. (1999). *Les méthodes de recherche en psychologie.* Dunod.
- Rongère, P. (1975). *Méthodes des sciences sociales.* Dalloz
- Sébastien, C. & Serge, G. (2003). La théorie de la dominance sociale et les choix d'orientation scolaire et les rôles sociaux des filles et des garçons, 32 (4), 595-616. Consulté le 07mai 2023 sur <https://doi.org/10.4000/osp.2600>
- St-Louis, S. & Vigneault, M. (1984). Les choix d'orientation scolaire et professionnelle chez les jeunes adultes. *Santé mentale au Québec*, 9(2), 26-36.
- Tsala Tsala, J-P. (2007). Formation et pratique de l'orientation scolaire et professionnelle au Cameroun. *Annale de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines*, 1(6), 121-158.
- UNESCO. (2009). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Education pour tous. Vaincre l'inégalité : l'importance de la gouvernance.* UNESCO
- UNESCO. (1996). Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous. Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux. UNESCO
- UNESCO. (1970). La place et le rôle de l'orientation et du conseil dans l'éducation permanente. UNESCO.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire.* De Boeck.

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire de recherche

Annexe 2 : Table de distribution du khi-deux

Annexe 3 : Autorisations de recherche

Annexe 4 : Autorisation de stage

Annexe 5 : Bloc administratif du Lycée Félix Eboué

Annexe 6 : Vue de profil du Lycée Félix Eboué

Annexe 7 : Salle de classe du Lycée Félix Eboué

Annexe 1 : Questionnaire de recherche

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE
L'ÉDUCATION ET INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE L'ÉDUCATION
SPÉCIALISÉE



UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

POST GRADUATE SCHOOL FOR SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

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

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF SPECIALIZED
EDUCATION

QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

Cher(e) participant (e)

Je m'appelle **ABBA FORTUNÉ DJIBRINE**, étudiant inscrit en deuxième année de Master en Intervention, Orientation et Éducation extrascolaire, Spécialité : Ingénieur en Orientation et Conseil, à la Faculté des sciences de l'Éducation (FSE) de l'Université de Yaoundé 1. Je viens auprès de vous solliciter votre aide pour la réalisation du mémoire de recherche élaboré dans le cadre éducatif et académique sur le sujet : « **Auto-efficacité et choix de la série d'études par les élèves. Cas des élèves du Lycée Félix Eboué** ». Ce questionnaire a été élaboré pour une étude universitaire, les informations recueillies seront exclusivement utilisées pour la recherche. Nous vous prions de le renseigner en toute liberté et en toute objectivité. La confidentialité et l'anonymat le plus strict de vos réponses sont garantis. Nous vous remercions de votre collaboration.

1. CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Bien vouloir lire la question avant de cocher la case qui correspond à votre réponse

- | | | | | | | | | |
|-----------------------------|---------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|------------------|--------------------------|
| 1. Sexe : | 1. Masculin | <input type="checkbox"/> | 2. Féminin | <input type="checkbox"/> | | | | |
| 2. Tranche d'âges : | 1. 15-17ans | <input type="checkbox"/> | 2. 18-20 | <input type="checkbox"/> | 3. 20-23 ans | <input type="checkbox"/> | 4. 23-25 ans | <input type="checkbox"/> |
| 3. Situation matrimoniale : | 1. Célibataire | <input type="checkbox"/> | 2. Marié(é) | <input type="checkbox"/> | | | | |
| 4. Niveaux d'étude : | 5 ^{ème} | <input type="checkbox"/> | 3 ^{ème} | <input type="checkbox"/> | 2 nd e | <input type="checkbox"/> | 1 ^{ère} | <input type="checkbox"/> |
| 5. Religion : | Chrétiens | <input type="checkbox"/> | Musulman | <input type="checkbox"/> | Autres | <input type="checkbox"/> | | |
| 6. Statut dans la classe : | 1. Redoublant | <input type="checkbox"/> | 2. Non redoublant | <input type="checkbox"/> | | | | |
| 7. Cycle d'études : | 1. 1 ^{ère} cycle | <input type="checkbox"/> | 2. 2 nd e cycle | <input type="checkbox"/> | | | | |

2. EXPÉRIENCE ACTIVE DE MAITRISE

Répondez aux questions suivantes en cochant la case qui correspond le mieux à votre réponse

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 8. J'ai de bonnes compétences en mathématiques en physiques-chimie et SVT | <input type="checkbox"/> |
| 9. J'ai une bonne compétence en français, anglais et langue | <input type="checkbox"/> |
| 10. J'ai de bonnes notes scolaires sur les matières scientifiques | <input type="checkbox"/> |
| 11. J'ai de bonnes notes scolaires sur les matières littéraires | <input type="checkbox"/> |
| 12. Je m'adapte bien dans ma classe actuelle | <input type="checkbox"/> |

Pas du tout d'accord (1) D'accord (2) Pas d'accord (3) Aucune idée (4) Entièrement d'accord (5)

3. EXPÉRIENCE VICARIANTE

Répondez aux questions suivantes en cochant la case qui correspond le mieux à votre réponse

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 13. J'ai des expériences de succès pour les exercices littéraires ou scientifiques jugés difficiles | <input type="checkbox"/> |
| 14. Les évaluations des résultats d'exercice littéraires ou scientifiques que je mène sont favorables | <input type="checkbox"/> |
| 15. D'autres personnes valorisent mes performances littéraires ou scientifiques | <input type="checkbox"/> |
| 16. Je me sens à l'aise dans la réalisation des exercices scolaires en classe | <input type="checkbox"/> |
| 17. J'ai une capacité d'organisation et de réalisation des activités littéraires et scientifiques en classe | <input type="checkbox"/> |

Pas du tout d'accord (1) D'accord (2) Pas d'accord (3) Aucune idée (4) Entièrement d'accord (5)

4. LA PERSUASION VERBALE

Répondez aux questions suivantes en cochant la case qui correspond le mieux à votre réponse

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 18. Je reçois des encouragements de mes enseignants et conseiller d'orientation | <input type="checkbox"/> |
| 19. Les conseils de mes enseignants et conseillers d'orientation et m'aident à avancer dans mes études | <input type="checkbox"/> |
| 20. Le soutien de mes parents m'aide dans mes études | <input type="checkbox"/> |
| 21. Les conseillers d'orientation nous aident pendant les rentrées de classes | <input type="checkbox"/> |
| 22. Les suggestions des enseignants et des pairs m'aident dans mes choix de série | <input type="checkbox"/> |

Pas du tout d'accord (1) D'accord (2) Pas d'accord (3) Aucune idée (4) Entièrement d'accord (5)

5. L'EFFET PHYSIOLOGIQUES ET EMOTIONNELLES

Répondez aux questions suivantes en cochant la case qui correspond le mieux à votre réponse

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 23. Je ne me fatigue pas lorsque je fais un exercice ou un cours de littérature | <input type="checkbox"/> |
| 24. Je me fatigue lorsque je fais un exercice ou un cours scientifique | <input type="checkbox"/> |
| 25. Je suis content lorsque je fais je fais un cours ou un exercice littéraire | <input type="checkbox"/> |
| 26. Je suis content lorsque je fais un cours ou un exercice scientifique | <input type="checkbox"/> |

Pas du tout d'accord (1) D'accord (2) Pas d'accord (3) Aucune idée (4) Entièrement d'accord (5)

6. CHOIX DE LA SÉRIE D'ÉTUDE

Répondez aux questions suivantes en cochant la case qui correspond le mieux à votre réponse

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 27. Je fais des études dans une série littéraire | <input type="checkbox"/> |
| 28. Je fais des études dans une série scientifique | <input type="checkbox"/> |
| 29. La série d'étude que je fais a été choisie par moi-même | <input type="checkbox"/> |
| 30. J'ai choisi une série d'étude en fonction de mes compétences | <input type="checkbox"/> |
| 31. J'ai choisi une série d'étude en fonction de mon sentiment de compétence | <input type="checkbox"/> |

Merci pour votre participation !

Annexe 2 : Table de distribution du khi-deux

v	$\alpha = 0.05$	$\alpha = 0.01$	$\alpha = 0.001$
1	3.84	6.64	10.83
2	5.99	9.21	13.82
3	7.82	11.35	16.27
4	9.49	13.28	18.47
5	11.07	15.09	20.52
6	12.59	16.81	22.46
7	14.07	18.48	24.32
8	15.51	20.09	26.13
9	16.92	21.67	27.88
10	18.31	23.21	29.59
11	19.68	24.73	31.26
12	21.03	26.22	32.91
13	22.36	27.69	34.53
14	23.69	29.14	36.12
15	25.00	30.58	37.70
16	26.30	32.00	39.25
17	27.59	33.41	40.79
18	28.87	34.81	42.31
19	30.14	36.19	43.82
20	31.41	37.57	45.32
21	32.67	38.93	46.80
22	33.92	40.29	48.27
23	35.17	41.64	49.73
24	36.42	42.98	51.18
25	37.65	44.31	52.62
26	38.89	45.64	54.05
27	40.11	46.96	55.48
28	41.34	48.28	56.89
29	42.56	49.59	58.30
30	43.77	50.89	59.70
31	44.99	52.19	61.10
32	46.19	53.49	62.49
33	47.40	54.78	63.87
34	48.60	56.06	65.25

Annexe 3 : Autorisations de recherche

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT D'EDUCATION
SPECIALISEE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF SPECIALIZED
EDUCATION

Le Doyen

The Dean

N°...../22/UYI/FSE/VDSSE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Professeur BELA Cyrille Bienvenu, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant **ABBA Fortuné Djibrine**, Matricule 21V3662 est inscrit en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *EDUCATION SPECIALISEE*, filière : *INTERVENTION, ORIENTATION ET EDUCATION EXTRASCOLAIRE*, Option : *ORIENTATION ET CONSEILS*.

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il travaille sous la direction du Dr **MEZO'O Gaston-Lebeau**. Son sujet est intitulé : « *Auto-efficacité et choix de séries d'études par les élèves : cas des élèves du lycée Félix Eboué* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir le recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

En foi de quoi, cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit /.

Fait à Yaoundé, le... 17 DEC 2022

Pour le Doyen et par ordre



REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT D'EDUCATION
SPECIALISEE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF SPECIALIZED
EDUCATION

Le Doyen
The Dean

N°...../22/UYI/FSE/VDSSE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Professeur BELA Cyrille Bienvenu, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant ABBA Fortuné Djibrine, Matricule 21V3662 est inscrit en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *EDUCATION SPECIALISEE*, filière : *INTERVENTION, ORIENTATION ET EDUCATION EXTRASCOLAIRE*, Option : *ORIENTATION ET CONSEILS*.

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il travaille sous la direction du Dr MEZO'O Gaston-Lebeau. Son sujet est intitulé : « *Auto-efficacité et choix de séries d'études par les élèves : cas des élèves du lycée Félix Eboué* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir le recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

En foi de quoi, cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit /.

Vue le 26/04/2023
La Directrice

Fait à Yaoundé, le... 12 DEC 2022

Pour le Doyen et par ordre



Annexe 4 : Autorisation de stage

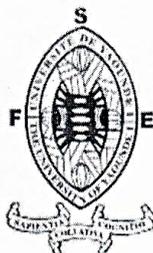
RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT D'EDUCATION
SPECIALISEE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF SPECIALIZED
EDUCATION

Le Doyen

The Dean

N°...../22/UYI/FSE/VDSSE

AUTORISATION DE STAGE

Je soussigné, Professeur BELA Cyrille Bienvenu, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant ABBA Fortuné Djibrine, Matricule 21V3662 est inscrit en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *EDUCATION SPECIALISEE*, filière : *INTERVENTION, ORIENTATION ET EDUCATION EXTRASCOLAIRE*, Option : *ORIENTATION ET CONSEILS*.

L'intéressé doit effectuer son stage en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il travaille sous la direction du Dr MEZO'O Gaston-Lebeau. Son sujet est intitulé : « *Auto-efficacité et choix de séries d'études par les élèves : cas des élèves du lycée Félix Eboué* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir le recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

En foi de quoi, cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit /.

Fait à Yaoundé, le...2...DEC...2022.....

Pour le Doyen et par or lre

Annexe 5 : Bloc administratif du Lycée Félix Eboué



Source : Enquête de terrain en avril 2023

Annexe 6 : Vue de profil du Lycée Félix Eboué



Source : Enquête de terrain en avril 2023

Annexe 7 : Salle de classe du Lycée Félix Eboué



Source : Enquête de terrain en avril 2023

TABLE DE MATIÈRES

SOMMAIRE	i
AVERTISSEMENT	ii
DÉDICACE.....	iii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE.....	5
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	6
1.1. Contexte et justification de l'étude	6
1.1.1. Structure de l'éducation au Tchad.....	8
1.1.2. Enseignement préscolaire au Tchad	9
1.1.3. Enseignement fondamental au Tchad.....	9
1.1.4. Enseignement secondaire général	10
1.1.5. Enseignement supérieur au Tchad.....	12
1.2. Position et formulation du problème	14
1.3. Questions de recherche	17
1.3.1. Question principale de recherche	17
1.3.2. Questions spécifiques de recherche.....	17
1.4. Objectifs de recherche	17
1.4.1. Objectif général	17
1.4.2. Objectifs spécifiques	17
1.5. Intérêts de l'étude	18
1.5.1. Intérêt scientifique.....	18
1.5.2. Intérêt social	18
1.5.3. Intérêt professionnel	19
1.6. Délimitation de l'étude	19
1.6.1. Délimitation thématique.....	19

1.6.2.	Délimitation géographique	20
1.6.3.	Délimitation temporelle.....	20
CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DE L'ÉTUDE		21
2.1.	Définition des concepts	21
2.1.1.	Auto-efficacité	21
2.1.2.	Choix.....	21
2.1.3.	Série d'études.....	22
2.1.4.	Élève	22
2.2.	Revue critique de la littérature.....	22
2.2.1.	Sentiment de liberté et influence dans la décision d'orientation scolaire	23
2.2.2.	Choix d'orientation au lycée, motivation et parcours scolaire.....	23
2.2.3.	Sources du sentiment d'efficacité personnelle.....	24
2.2.3.1.	Expériences actives de maîtrise.....	25
2.2.3.2.	Expériences vicariantes.	27
2.2.3.3.	Persuasion verbale.....	29
2.2.3.4.	États physiologiques et émotionnels.	31
2.2.4.	Sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation	31
2.2.5.	Mesure du sentiment d'efficacité	32
2.2.6.	Orientation, motivation et réussite scolaire	35
2.2.7.	Choix de la filière d'études	36
2.3.	Théories appliquées à l'étude	37
2.3.1.	Théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle de Lent, Brown & Hackett, (1994)	37
2.3.1.1.	Modèle des intérêts.	40
2.3.1.2.	Modèle du choix professionnel.	43
2.3.1.3.	Modèle du niveau de réussite atteint.	45
2.3.2.	Théorie de la dominance sociale et les choix d'orientation scolaire de Sidanuis et Pratto, (1999)	46
2.4.	Hypothèses de recherche	48
2.4.1.	Hypothèse générale	48
2.4.2.	Hypothèses spécifiques	48
2.5.	Définition des variables	49
2.5.1.	Hypothèse générale et ses variables.....	49
2.6.	Généralités sur la recherche.....	50

2.7. Rappel de la question de recherche et hypothèses.....	50
2.7.1. Rappel de la question de recherche.....	50
2.7.1.1. Hypothèse de l'étude.....	50
2.7.1.2. Hypothèse générale et ses variables.....	50
2.7.1.2.1. Hypothèse générale.....	50
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	54
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....	55
3.1. Méthode d'investigation.....	55
3.2. Type de recherche.....	56
3.3. Population de l'étude.....	57
3.3.1. Population cible.....	57
3.3.2. Population accessible.....	58
3.4. Technique d'échantillonnage.....	58
3.4.1. Échantillon de l'étude.....	58
3.5. Recherche documentaire.....	59
3.5.1. Présentation du site de la recherche : N'Djamena.....	59
3.5.2. Historique du Lycée Felix Eboué.....	60
3.6. Choix des méthodes et instruments de collectes de données.....	60
3.7. Investigation sur le terrain.....	61
3.8. Validation de l'instrument de collectes de données.....	61
3.8.1. Pré-enquête.....	62
3.9. Procédure de collecte des données.....	62
3.10. Difficultés rencontrées au terrain.....	63
3.11. Méthode d'analyse des données.....	63
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	65
4.1. Dépouillement des résultats.....	65
4.2. Présentation des résultats.....	65
4.2.1. Caractéristiques sociodémographiques.....	65
4.2.1.1. J'ai de bonnes compétences en mathématiques et en physique-chimie et SVT.....	70
4.3. Analyse des résultats.....	91
4.3.1. Mise à l'épreuve de HR1.....	91
4.3.2. Mise à l'épreuve de HR2.....	93
4.3.3. Mise à l'épreuve de HR3.....	94

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSIONS ET SUGGESTIONS.....	98
5.1. Interprétation des résultats.....	98
5.1.1. Interprétation des résultats et discussion HR1 : l'expérience active de maîtrise influence le choix de série d'études par les élèves.....	103
5.1.2. Interprétation des résultats et discussion de HR2 : l'expérience vicariante influence le choix de série d'études par les élèves	104
5.1.3. Interprétation des résultats et discussion HR3 : la perception verbale influence le choix de la série d'études par les élèves.	104
5.1.4. Interprétation des résultats et discussion HR4 : état physiologique et émotionnel influence le choix de la série d'étude par les élèves	105
5.2. Suggestions.....	105
5.2.1. Élèves.....	105
5.2.2. Parents d'élèves	106
5.2.3. Conseillers d'orientation.....	106
5.2.4. Chefs d'établissement	106
5.2.5. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Promotion Civique (MENPC).....	107
CONCLUSION GÉNÉRALE	108
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	111
ANNEXES	116
TABLE DE MATIÈRES.....	125