



FACULTE D'ETHNOLOGIE (FE)



RÉPUBLIQUE D'HAÏTI

DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE

Promotion 2011-2015 (Antênor FIRMIN)

Orientation professionnelle et la satisfaction personnelle dans les choix d'études universitaires. Étude menée sur un échantillon de 50 étudiants/es en fin de la première année de Licence (Promotion 2014-2015) de la Faculté d'Ethnologie (FE) de l'Université d'État d'Haïti (UEH).

Mémoire réalisé par: Witson DERVIS

Sous la direction du Professeur : Delano JEAN

En vue de l'obtention du titre de Licencié en Psychologie

Septembre 2016

Orientation professionnelle et la satisfaction personnelle dans les choix d'études universitaires. Étude menée sur un échantillon de 50 étudiants/es en fin de la première année de Licence (Promotion 2014-2015) de la Faculté d'Ethnologie (FE) de l'Université d'État d'Haïti (UEH).

Présenté et soutenu publiquement le 23 Septembre 2016

MEMBRES DU JURY :

Professeur Jean Marcxime CHERY:	Président
Professeur JEAN Delano :	Directeur de mémoire
Professeur JEAN Denis-Lys :	Lecteur critique

DÉDICACE

À mes parents, sœurs et frère, et amis (es), ainsi qu'à toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce travail, ma plus profonde reconnaissance pour votre soutien et vos encouragements

REMERCIEMENTS

Je profite de l'occasion des remerciements, qui, bien que traditionnels n'en sont pas moins sincères, pour témoigner ma gratitude envers les personnes sans qui ce travail de recherche n'aurait sans doute pas vu le jour.

Avant tout, je dois remercier le grand DIEU de l'univers à qui je dois la vie, la santé, l'intelligence, le mouvement et l'être.

Je tiens à remercier Professeur Delano JEAN, qui a accepté de prendre la direction de cette recherche et sans qui l'aboutissement de ce travail n'aurait pas été possible. Sa grande disponibilité, sa rigueur scientifique et ses conseils m'ont été très précieux. Ses nombreuses relectures et ses remarques toujours pertinentes m'ont permis de progresser dans ma recherche. Je le remercie tout particulièrement pour sa bienveillance, son encadrement irréprochable et « rapproché » et tous ses encouragements.

Je remercie également chaleureusement le Professeur Jean Denis Lys qui a accepté d'être le lecteur critique, le rapporteur de ce travail, et Merci au Professeur Jean Marcxime Chery d'assurer la présidence de ce jury, mais aussi de m'avoir engagée sur ses travaux et ainsi permis de prendre goût à la recherche. Merci pour le temps qu'ils ont consacré à la lecture de ce travail et l'intérêt qu'ils lui ont ainsi témoigné.

Je remercie tous les étudiants qui ont bien voulu se prêter au test d'orientation professionnelle et qui ont accepté de collaborer et de répondre aux questionnaires. Sans eux, le travail empirique serait réduit à néant. Merci à ceux qui ont rendu l'organisation de ces passations du test et de questionnaires possibles, notamment Professeur Junot JOSEPH, et Mme Bayyinah BELLOT. Merci également à tous les enseignants qui m'ont accordé un peu de leur temps de cours pour les passations.

Mes sincères remerciements au Décanat actuel de la Faculté d'Ethnologie (FE) à savoir Dr Jacques JOVIN, Doyen; Professeur Jean Yves BLOT, Doyen à la recherche; Professeur Jean-Michel GABRIEL, doyen aux affaires académiques. Je remercie également tout le staff du personnel de la FE. Je témoigne mes remerciements à l'ensemble du corps professoral de la FE

de m'avoir transmis de solides connaissances qui me seront très utiles dans ma carrière professionnelle et universitaire.

Merci de façon spéciale à tous mes camarades, toute la grande famille de la promotion Antenor Firmin (2011-2015), spécialement à Fransnel DORSAINVIL, Gregory JEAN, Leoner Durosier, Ludny Jean THOMAS, James-lee FENELUS, Diedo Vincenot VIXAMAR pour leurs conseils et supports multiples, les moments partagés ensemble et pour leur bonne humeur. J'ai également une pensée spéciale pour Jeff AUGUSTIN, un étudiant conséquent malheureusement qui nous a faussé compagnie durant la course, paix à son âme.

Je dois remercier mes parents Monsieur & Madame Matelus DERVIS, pour leurs supports psychoaffectifs, socio-économiques considérables, encouragements dès ma naissance et jusqu'à date. Mes sœurs et frère pour leur soutien et aides précieuses. Je remercie aussi les familles ESTALUS et TANIS qui m'ont également soutenu tout au long de ces années.

Enfin, Merci à toute l'équipe de la Maison Haïtienne de Psychologie (MAHPSY-HAITI), du Cercle de Réflexion et d'Accompagnement Psychologique (CRAPSY) et du Réseau des Progressistes du Nord-Ouest (RPRONO) pour leurs conseils et apports dans ma formation universitaire en générale. Grand Merci à pasteur Louis Diogène Pierre pour ses prières, conseils et supports.

En toute gratitude, Merci est Insuffisant pour vous dire!

Merci à tous et toutes !

SOMMAIRE

DEDICACES	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX	x
SIGLES ET ABREVIATIONS	xii
RESUMÉ	xv
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE I	4
1.1. Objectifs, Question et Hypothèses de recherche	4
1.2. Problématique	5
1.3. Justification	11
1.4. Nature de la recherche	12
CHAPITRE II: CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL	13
II.A. CADRE CONCEPTUEL	13
2.1. Origine et développement de l'Orientation Scolaire et Professionnelle	13
2.2. Définitions	15
2.3. Cadre contextuel	18
2.3.1. Structure et organisation actuelle du système éducatif haïtien.....	18
2.4. Orientation en Haïti	20
2.4.1. Orientation des élèves dans le cadre stricte du secondaire rénové.....	22
2.4.2. Orientation au niveau supérieur.....	23

II.B. LES APPORTS THEORIQUES.....	24
2.1. Le Modèle d'intervention pour l'orientation professionnelle de F. Parsons.....	24
2.2. L'Approche développementale de la carrière proposée par A. Adler.....	25
2.3. Théorie du développement de carrière E. Ginzberg et ses collaborateurs.....	25
2.4. Théorie de choix et développement de carrière de D. Super.....	26
2.5. Théorie de John L. Holland.....	28
2.6. Théorie du contenu et du processus de choix de carrière de J. Krumboltz.....	28
2.7. Théorie Sociale Cognitive de l'Orientation Scolaire et Professionnelle.....	29
2.8. Orientations lors des choix des études universitaires.....	30
2.8.1. Les actions d'orientations dans la transition entre le secondaire et l'université.....	31
2.8.2. De l'offre à la demande.....	31
2.8.3. Orientation et réussite en première année universitaire.....	32
CHAPITRE III : MOTIVATION ET SATISFACTION.....	33
3.1. Définitions de la satisfaction.....	34
3.2. La formation du jugement et la mesure de satisfaction.....	35
3.3. Les différents modèles de motivation.....	36
3.3.1. Bref résumé des théories de Motivation.....	36
3.3.1.1. Maslow et Herzberg.....	37
3.3.1.2. Les théories comportementalistes.....	37
3.3.1.3. Théorie des besoins de compétences de WHITE ET HARTER...38	38

3.3.1.4. Les théorie du choix cognitif.....	39
3.3.1.5. Le modèle de VIE de vroom.....	39
3.3.1.6. Théorie de l'autorégulation et de la métacognition.....	40
3.3.1.7. Motiver en fixant des objectifs.....	40
3.4. La Théorie de l'Autodétermination.....	41
3.4.1. Les bases de la théorie de l'autodétermination.....	42
3.4.2. Les différentes formes de motivations.....	43
3.4.3. Les facteurs déterminants.....	45
3.5. Réussite et persévérance académique.....	46
3.6. Cadre théorique retenu.....	48
3.7. Définitions Opérationnelles des concepts de base.....	49
3.7.1. Facteurs de choix d'études.....	49
3.7.2. Satisfaction personnelle.....	49
CHAPITRE IV : CADRE METHODOLOGIQUE.....	51
4.1. Présentation de la recherche.....	51
4.2. La démarche de la recherche, outils de collectes et modalités de recueil.....	52
4.3. Constitution du Questionnaire de recherche.....	54
4.4. Le Questionnaire Self-Directed Search (SDS) de John L. Holland.....	55
4.5. Description des six (6) types psychologiques de J.L Holland (d'après Walsh et Holland, 1992).....	57
4.6. Motifs justifiants le choix du Questionnaire de John L. Holland.....	58

4.7. Approbation des Questionnaires reçus.....	59
4.8. Techniques d'administration des Questionnaires.....	59
4.9. Présentation de l'Échantillon.....	60
4.10. Présentation succincte de l'institution choisie, Faculté d'Ethnologie.....	61
CHAPITRE V : PRESENTATION DES RESULTATS.....	63
5.1. Les données du questionnaire de recherche.....	63
5.1.1. Indentification du répondant.....	63
5.1.2. Les facteurs de choix des études et des facultés des étudiants.....	67
5.1.3. Les attentes, Objectifs et le niveau d'adaptation des étudiants.....	71
5.1.4. Les différents niveaux de satisfactions personnelles et performances académiques.....	73
5.1.5. Les professions de rêves des étudiants.....	74
5.2. Présentations des données recueillis par le Questionnaire Le « Self-Directed Search » de John L. Holland.....	74
5.3. Les données de l'Observations (Systémiques).....	76
CHAPITRE VI : ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES.....	78
6.1. Identification du répondant (Données sociodémographiques).....	78
6.2. Les facteurs de choix des études et des facultés des étudiants.....	81
6.3. Les données du Questionnaire Self-Directed Search de John L. Holland.....	86
6.5. Les données de l'Observation.....	88

CHAPITRE VII : DISCUSSIONS DES RÉSULTATS.....	91
CONCLUSION.....	96
APPORTS ET LIMITES DU TRAVAIL.....	98
DIFFICULTES RENCONTREES.....	100
PROPOSITIONS ET PERSPECTIVES.....	100
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	103
ANNEXE.....	109

LISTE DES TABLEAUX

1.	Tableau d'opérationnalisation des concepts/variables	50
2.	Tableau de Présentation des outils de collecte.....	53
3.	Tableau de Répartition des étudiants selon leur tranche d'âge.....	63
4.	Tableau de Répartition des étudiants selon leur sexe.....	64
5.	Tableau de Répartition des étudiants selon leurs options d'études.....	64
6.	Tableau de Répartition des étudiants selon l'année de fin d'études secondaires.....	64
7.	Tableau de Répartition des étudiants selon les professions de leurs mères.....	65
8.	Tableau de Répartition des professions de pères des étudiants.....	66
9.	Tableau de Répartition des étudiants en fonction des sections choisies en fin d'études secondaires.....	67
10.	Tableau de Répartition des facteurs de choix d'études des étudiants.....	67
11.	Tableau de Répartition des étudiants en fonction du nombre de facultés inscrits et réussis lors du concours d'admission de l'Université d'État d'Haïti (UEH).....	68
12.	Tableau de Répartition des facultés de rêves des étudiants avant ou après leurs baccalauréats.....	69
13.	Tableau de Répartition de nombre des étudiants qui ont ou n'ont pas renseignés sur les options enseignées dans les facultés de leurs choix avant leurs inscriptions aux différents concours d'admission.....	70
14.	Tableau de Répartition des étudiants selon l'atteinte de leurs objectifs, souhaits et attentes pour l'année académique de référence.....	71
15.	Tableau de Répartition des étudiants en fonction de leurs sentiments de confort pour continuer sa filière d'Étude.....	71
16.	Tableau de Répartition des étudiants en fonction de leurs adaptations à l'environnement universitaire.....	72
17.	Tableau de Répartition des étudiants qui ont ou n'ont pas bénéficiés un accompagnement d'orientation professionnelle avant leurs entrée officielle à l'Université.....	72
18.	Tableau de Répartition des étudiants en fonction leurs niveaux d'importances accordés au succès académiques.....	73
19.	Tableau de Répartition des étudiants en fonction de nombre de crédits obtenus pour l'année académique de référence.....	73

20. Tableau de Répartition des étudiants en fonction de leurs niveaux de satisfaction personnelle.....	74
21. Tableau de Répartition des groupes d'étudiants selon leurs aptitudes, compétences et intérêts pour exercer une profession (Typologie de RIASEC de Holland).....	75

SIGLES ET ABREVIATIONS

1. **ADVP** : Activation au Développement Vocationnel et Personnel.
2. **BAC II** : Baccalauréat deuxième partie.
3. **CESER** : Conseil Économique et Environnemental Régional Nord-pas de Calais.
4. **COSP** : Centre d’Orientation Scolaire et Professionnelle.
5. **CTPEA** : Centre Technique de Planification et d’Économie Appliquée.
6. **ENS** : École Normale Supérieure.
7. **ESC** : Existence, Sociabilité et Croissance.
8. **FASCH** : Faculté des Sciences Humaines et Sociales.
9. **FDSE** : Faculté de Droit et des Sciences Économiques.
10. **FE** : Faculté d’Ethnologie.
11. **FEG** : Filière d’Enseignement Générale.
12. **FEP** : Filière d’Enseignement Pédagogique.
13. **FET** : Filière d’Enseignement Technologique.
14. **FLA** : Faculté Linguistique Appliquée.
15. **FMP** : Faculté de Médecine et de Pharmacie.
16. **IHSI** : Institut Haïtien de Statistique et d’Informatique.
17. **INAGHEI** : Institut Nationale d’Administration, de Gestion et des Hautes Études Internationales.
18. **MENFP** : Ministère de l’Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle.
19. **OCDE** : Organisation de Coopération et de Développement Économique.
20. **PNEF** : Plan National d’Éducation et de Formation.
21. **RIASEC** : Réaliste, Investigateur, Artiste, Social, Entreprenant et Conventionnel.
22. **SDS**: Self-Directed Search.
23. **SEP**: Sentiment d’Efficacité Personnel.
24. **TAD**: Théorie de l’Autodétermination.
25. **TSCOSP**: Théorie Sociale Cognitive de l’Orientation Scolaire et Professionnelle.
26. **UEH** : Université d’État d’Haïti.
27. **UNESCO** : Organisation des Nations Unies pour l’Éducation, la Science et la Culture.
28. **VPI** : Vocational Preference Inventory.

RÉSUMÉ

Ce travail s'intéresse aux facteurs d'influences dans les choix des filières d'études (facteurs personnels et socioculturels) et la satisfaction personnelle des étudiants/es en première année universitaire; il est de type descriptif et adopte une démarche quantitative. A cette fin, des données ont été récoltées sur 50 étudiants en première année de Licence de deux filières d'études (Anthropo-Sociologie et Psychologie) de la Faculté d'Ethnologie (FE) de l'Université d'État d'Haïti (UEH) par le biais des questionnaires de recherches et à partir de l'observation systématique lors du déroulement des séances de passation. Ces données ont fait l'objet d'un traitement statistique descriptif. La Théorie de l'Autodétermination (TAD) élaborée par Deci & Ryan (1985), nous a servi de jalon pour comprendre et expliquer le phénomène présent.

Les données de la recherche ont prouvés de façon générale que les étudiants se sont informés de leurs choix d'études, confortables et s'adaptent positivement, accordent de très grande importance à leurs succès académiques, maîtrisent supérieurement les notions enseignées et donnent des performances académiques remarquables. Les enquêtés sont aussi personnellement satisfaits de leurs choix d'études. Ils sont conscients de leurs choix d'études qui, toujours d'après les résultats sont opérés d'abord en raison de leur passion et intérêt manifesté pour un domaine de connaissance particulier, et parce qu'ils souhaitent l'exercer plus tard. Les opportunités d'emploi viennent en troisième position, suivie de l'influence de l'entourage et, par la volonté de démontrer ce dont ils sont capables de faire. Les données ont confirmés en dernier lieu que la majorité des enquêtés a des capacités pour exercer presque toutes les professions de rêves qu'ils ont cités et plus spécialement celles qu'ils étudient actuellement (Psychologie et Anthropologie et Sociologie), malgré ils n'avaient jamais eu l'opportunité de bénéficier d'un accompagnement d'orientation professionnelle avant leur entrée officielle à l'université. En revanche, une forte inadéquation a été remarquée entre les choix des sections de fin d'études secondaires et les choix des métiers actuels.

Mots-clés: Orientation professionnelle, Facteurs de choix d'études, Satisfaction personnelle.

INTRODUCTION GENERALE

L'orientation scolaire et professionnelle particulièrement les notions des facteurs d'influences dans les choix des filières d'études est une question importante aujourd'hui, parce que cette dernière détermine fortement les chances d'une insertion professionnelle réussie sur le marché du travail qui est devenu de plus en plus difficile. Les familles l'ont d'ailleurs bien compris puisqu'elles s'intéressent, souvent avec inquiétude, à l'orientation de leur enfant. Elle symbolise un moment clé de la vie de tout adolescent, une étape charnière dans son parcours scolaire mais aussi dans son chemin de vie, en ce sens où il doit alors se projeter dans le futur. C'est en quelque sorte son destin social qui se joue alors, son intégration dans la société, en tant qu'individu autonome, gravitant hors du cercle familial. Une orientation professionnelle réussie doit permettre à chacun d'exploiter tout son potentiel, de trouver un niveau de satisfaction personnelle par rapport au choix du métier et de s'insérer professionnellement. S'il convient de rappeler que ce choix doit être personnel, nécessite une bonne connaissance de soi, de ses compétences, mais également de ses motivations, en un mot une certaine maturité que l'adolescent a besoin mais qu'il n'a pas toujours. D'où l'importance de se pencher et de jeter un regard soutenu sur les différents facteurs qui peuvent influencer d'une façon ou d'une autre les choix de ces derniers tout en considérant que ces choix sont déterminants dans leur avenir de façon générale. De plus, on constate bien souvent une absence des services fondamentaux d'aide d'orientation scolaire et professionnelle et même une méconnaissance par ces différents acteurs présents des possibilités qu'offre le système scolaire, des débouchés mais aussi des réalités du marché du travail.

Les choix des filières d'études relèvent d'enjeux divers et se doivent de répondre à des attentes provenant des nombreux acteurs sociaux impliqués (politiques, économiques, enseignants/es, élèves, parents d'élèves, etc.). De plus, les changements liés au marché du travail amènent de nouveaux défis à l'orientation ; il est difficile aujourd'hui pour un jeune de se projeter dans un avenir professionnel au vu de la succession peu prévisible des emplois occupés au cours de la vie professionnelle d'un individu.

Pour mieux s'orienter dans les choix des filières d'études, les jeunes doivent d'abord se connaître et se préparer à choisir leur futur métier. Or, la plupart des jeunes du secondaire sont en voie de construction de leur identité, connaissent mal leurs aptitudes et sont peu informés des options professionnelles qui s'offrent à eux. Les jeunes sont en effet dans un processus de maturation personnelle et professionnelle qui se traduit par de l'incertitude, aussi bien sur le plan de l'identité personnelle que sur celui des choix professionnels. Or, peu d'écoles secondaires peuvent soutenir de manière satisfaisante les jeunes dans leur cheminement, compte tenu de leurs ressources limitées. (Source : CSE, 2003-2004, p.86). Donc, Un personnel spécialisé ou des espaces de professionnels spécialisés (psychopédagogue et orientation professionnelle) pour repérer les aptitudes, les qualités, les capacités des individus pour mieux les orienter révèle d'une importance capitale. A cet effet, les jeunes ont besoin d'orientation et de valorisation professionnelles, et ceci, à tous les ordres d'enseignement.

La question des choix des filières d'études supérieures demeure un véritable casse-tête pour nombre d'élèves haïtiens après leurs baccalauréats. Suivant aveuglément les caprices du marché de l'emploi, le plus souvent, nos professionnels se rendent compte tardivement que leur aptitude ne correspond pas à leur choix. Ce qui fait généralement les étudiants/es sont très souvent insatisfaits de leurs choix d'études en Haïti. Il faut noter, toutefois, qu'il n'a jamais existé de structures propres à l'observation et à l'orientation des élèves du premier cycle ainsi que les finissants du 2ème cycle. Ces élèves n'ont jamais bénéficié des services de spécialistes, tels de psychologues, psycho – pédagogues, bref, tous les professionnels susceptibles de les orienter dans leur carrière estudiantine¹. Il s'avère donc important de signaler également que le choix des sections n'est pas toujours déterminant dans la carrière professionnelle des étudiants. Donc, l'accès à l'université qui doit être fonction du cheminement scolaire des élèves au niveau du secondaire et surtout en classe de philosophie est grandement négligé en Haïti. Et il y a un reproche qu'on fait à notre système éducatif qui est fondamental, c'est qu'il y a une inadéquation entre la formation reçue par les sortants et les besoins du secteur moderne de production et de service du pays. En effet, le problème de la pertinence et de la méconnaissance de l'environnement sociétal par les élèves est notoire chez nous. Donc, c'est un système éducatif qui

¹ Document D'orientation pour la rénovation Du secondaire élaboré par MENFP, septembre 2012.

ne préparerait pas suffisamment à l'intégration professionnelle, en restant trop éloigné du concret.

L'intérêt que nous portons à l'étude de la relation entre les facteurs d'influences dans les choix des filières d'études et la satisfaction personnelle des étudiants/es trouve sa justification suite à un constat quelque peu triste fait dans les réalités des choix des métiers en Haïti et dans le système éducatif haïtien à savoir la problématique de l'absence et de la négligence de la prise en compte du poids de l'orientation scolaire et professionnelle des progénitures à tous les niveaux éducatifs par les professionnels de l'éducation dans le processus d'apprentissage des enfants et des jeunes haïtiens, plus particulièrement au niveau de la transition du secondaire et l'entrée à l'université. Pendant que des recherches scientifiques sur la pratique de l'orientation dans le système éducatif ont fait ressortir l'implication dans le choix scolaire et professionnel comme variable déterminante dans le parcours du sujet apprenant. Et plusieurs chercheurs soulèvent l'importance du lien qui existe entre l'orientation et la réussite académique. Rivière (1996), admet que l'orientation et la réussite s'inscrivent d'abord dans une relation d'interdépendance, l'orientation étant à la fois cause et conséquence de la réussite. Dans ce cas, l'orientation se présente comme un facteur, une condition de réussite et de satisfaction personnelle. Ce qui nous fait aussi comprendre en plus que la réussite académiques et la satisfaction personnelle des étudiants en première année universitaire dépendent de son implication dans le choix et son adhésion de la spécialité suivie.

Ce travail s'intéresse aux facteurs d'influences dans les choix des études (facteurs personnels et socioculturels) et la satisfaction personnelle des étudiants/es en première année universitaire. Il sera question, dans un premier temps, de présenter la problématique et de définir le cadre conceptuel et théorique de la recherche. Dans un deuxième temps, la méthodologie de la recherche sera abordée. La dernière section exposera la présentation, l'analyse, l'interprétation et la discussion des différents résultats et les principales conclusions. Nous œuvrons dans le domaine de la psychologie, notamment dans le champ de la psychologie de l'Orientation. De ce fait, pour pouvoir mieux comprendre ce phénomène, la **Théorie de l'Autodétermination (TAD)** élaborée par Deci & Ryan (1985) nous servira de jalon, mais plusieurs autres théories sont évoquées dans le cadre de ce travail.

CHAPITRE I

1.1. OBJECTIFS, QUESTION ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Objectif Général :

L'objectif général de la présente recherche est de comprendre la relation existant entre l'orientation professionnelle (Facteurs de choix des études) et la satisfaction personnelle dans les choix des études universitaires des étudiants.

Objectifs Spécifiques :

1. Identifier les facteurs d'influences des choix des études des étudiants.
2. Déterminer les niveaux de satisfactions des étudiants universitaires par rapport à leur choix d'études supérieurs.
3. Identifier les pistes d'orientation réelle et vérifier si les choix des filières études correspondent véritablement aux aptitudes, compétences et intérêts personnels des étudiants.

Question de Recherche:

La question-problème générale qui oriente cette recherche est ainsi formulée : Quels sont les facteurs d'influences des choix d'étude post-secondaire des Étudiants et sont-ils satisfaits des choix d'études faits?

1. **Variable indépendante :** Facteurs de choix des études.
2. **Variable dépendante :** Satisfaction personnelle.

Hypothèse 1 : Les étudiants ne sont pas suffisamment informés des choix de filières d'études faits.

Hypothèse 2 : Les choix conscients et éclairés de filières d'études des étudiants sont source de satisfaction personnelle et de réussite.

1.2.Problématique

Les débats de société interrogent actuellement l'efficacité du système de formation. Quelle est sa capacité à aider les étudiants à faire des choix d'études adaptés, à doter le diplômé final d'un véritable potentiel d'insertion professionnelle et d'adaptation au monde du travail ? Le rôle de l'orientation professionnelle est désormais placé sur le devant de la scène. Interface chargée de concilier les aspirations individuelles, la régulation du système éducatif et les besoins économiques, l'orientation serait cause de dysfonctionnements, conduisant les jeunes à l'échec face à l'emploi. L'orientation sous sa forme moderne, qu'on peut définir comme les actions permettant d'aider les individus à faire leurs choix éducatifs ou professionnels et à gérer leur évolution professionnelle, est née il y a près d'un siècle. Frank Parsons² ouvre en 1908 le premier bureau d'orientation à Boston et y écrit l'ouvrage fondateur de l'orientation professionnelle, Choisir sa vocation, qui paraît en 1909. Son action est fondée sur le principe qu'un conseil avisé et une information sur l'ensemble des possibilités offertes à chacun en fonction de ses aptitudes et de l'état de l'économie sont plus efficaces pour l'individu et la société que la seule soumission au déterminisme social et familial ou au hasard des recrutements. Ce n'est toutefois que près d'une centaine d'années plus tard que l'on peut constater, au niveau international, l'émergence d'une véritable politique publique de l'orientation. Longtemps considérée comme l'appendice d'autres politiques, enseignement, formation professionnelle, emploi, l'orientation n'a en effet jusqu'à une date récente pas véritablement été identifiée comme un champ spécifique de l'action publique. C'est par le biais de la définition d'un objectif de formation tout au long de la vie, dans le cadre d'une économie fondée sur la connaissance, et sous l'impulsion en particulier de l'Union européenne, que l'orientation a été identifiée à partir de 2004³ comme un champ inexploité de politiques publiques à construire ou renforcer.

Deux grandes catégories de facteurs ont joué un rôle dans l'évolution des problématiques de l'orientation : les formes d'organisation du travail et de répartition des emplois, d'une part, et les modes d'organisation de l'école (l'architecture du système scolaire et les procédures de répartition des élèves), d'autre part. Il convient néanmoins de rappeler que les problèmes

² Choisir sa vocation. Frank Parsons, 1909.

³ OCDE, Orientation professionnelle et politique publique, comment combler l'écart et OCDE et Commission européenne, L'orientation professionnelle, guide pratique pour les décideurs.

d'orientation sont formulés au sein de sociétés déterminées, ayant des caractéristiques sociales, culturelles, politiques, etc. définies. En particulier, comme Norbert Elias (1991) l'a théorisé et comme Geert Hofstede (1991) l'a empiriquement montré, les sociétés industrielles occidentales d'aujourd'hui sont des « sociétés des individus », c'est-à-dire des collectifs sociaux et culturels où l'on attend de chacun qu'il se prenne en charge, ainsi que sa famille proche. Corrélativement, dans ces sociétés, « bien conduire sa vie », c'est se réaliser en tant qu'individu. Le problème générique de l'orientation tel qu'on le formule dans nos sociétés est ainsi celui d'un individu qui s'interroge sur ce qu'il doit faire de sa vie. Ce n'est pas, comme dans les sociétés « collectivistes » (pour reprendre la terminologie de Hofstede qui montre que celles-ci se situent toutes en Amérique latine, en Asie et en Afrique) celui d'une communauté ou d'un de ses membres qui se demande ce que ce dernier doit faire pour elle (les études nord-américaines relatives au « Multicultural counseling » montrent néanmoins que des jeunes issus de l'immigration, notamment en provenance d'Asie, tendent à se poser parfois la question de leur orientation dans ces termes).

La question de l'orientation professionnelle n'est donc plus simplement celle du « choix » (« une fois pour toutes ») d'une profession. Elle devient celle du développement d'une carrière tout au long de vie (life span career development). En même temps, l'activité professionnelle n'occupe plus la quasi-totalité de l'existence et l'individu en attend d'autant plus qu'elle trouve son sens en relation avec ses autres activités (Curie et Hajjar, 1987 ; Clot, 1999). L'orientation ne peut plus se limiter à la vie professionnelle : elle ne trouve son sens que replacée dans le cadre de l'ensemble des domaines de vie de l'individu (life space career development) (Cf. Donald Super, 1980). Pour l'individu, le problème de l'orientation s'énonce désormais de la manière suivante : comment faire le bilan de ses diverses expériences en vue de définir des projets personnels et professionnels ? Dans ce contexte, la notion de « compétence » est fondamentale. Considérées comme le produit des activités, des interactions et des interlocutions dans les différents collectifs (travail, loisir, formation, famille, etc.) où les personnes interagissent, les compétences désignent des connaissances, des savoir-faire, des manières d'être, des dispositions, des représentations, voire même des croyances, qui apparaissent requises pour effectuer différentes catégories d'activités (notamment professionnelles). On s'interroge par conséquent sur leur reconnaissance et leur formalisation par l'individu, mais aussi sur leur transfert et, éventuellement, sur leur

validation par l'obtention d'un diplôme. Le « bilan de compétence » devient ainsi la pratique emblématique du conseil en orientation des jeunes et adultes dont l'objet est désormais la construction de soi tout au long de la vie. Cette notion de compétences apparaît tout aussi centrale dans le domaine de la sélection professionnelle : on se demande alors si le candidat possède bien les compétences requises dans la fonction professionnelle à laquelle il postule.

Dans un tel contexte, il n'est donc pas surprenant que des dispositifs visant à aider les personnes à s'orienter aient connu un essor considérable (voir Guichard et Huteau, 2005). En France, on peut estimer à environ 40 000 le nombre de professionnels dont l'aide à l'orientation constitue le cœur du métier : conseillers professionnels, conseillers en insertion, conseillers bilans, psychologues du travail, conseillers d'orientation psychologues, etc. De plus, au sein même de certains services de ressources humaines de grandes entreprises, il existe des personnels plus spécifiquement destinés à aider certains personnels (en général : des cadres) à orienter leur carrière ou à se reclasser en cas de licenciement (outplacement).

L'importance de l'orientation est de plus en plus grande pour le devenir social et professionnel des individus. Elle est à la croisée des chemins entre aspirations individuelles et besoins sociaux et nécessite donc, à tous les âges de la vie, la mise à disposition d'un service public. L'orientation professionnelle doit pouvoir assurer, quel que soit le statut et l'âge de son bénéficiaire, à la fois : l'accès à l'information sur les métiers, les qualifications et les formations ; des prestations de conseil et d'appui dans l'identification des potentialités de l'individu en cours de définition ou de redéfinition d'un parcours professionnel ou de formation ; des mesures d'accompagnement personnalisées dans la mise en œuvre du parcours qui mène vers l'emploi ou la formation.

Alors qu'au niveau international, l'émergence d'une véritable politique publique de l'orientation devient et demeure une priorité. De nombreuses évolutions de l'économie et de la société expliquent l'importance croissante des politiques d'orientation, tout au long de la vie. En Haïti, l'orientation est traitée en parent pauvre et ne semble pas être au cœur de l'action publique. Elle ne fait l'objet d'aucune préoccupation auprès des responsables du système éducatif haïtien. La part des services publics et des administrations n'est pas significative dans le paysage institutionnel haïtien. La question des choix des filières d'études supérieures demeure un véritable

casse-tête pour nombre d'élèves haïtiens après leurs baccalauréats, à noter que la terminale est l'année charnière où se cumulent les difficultés, le stress, du passage du Baccalauréat et du choix de son orientation future. Au moment du choix initial, la plupart des étudiants, insuffisamment ou mal informés et conseillés, choisissent la discipline dans laquelle ils réussissent le mieux. Ainsi en s'orientant par élimination, ils pensent optimiser leurs chances de réussite. Généralement ce choix conduit à des déceptions et des réorientations. Le plus souvent il s'inscrit de surcroît dans une logique affinitaire (goût, attirance, plaisir,...). L'origine sociale des bacheliers et le niveau socio-économique des parents ont aussi un poids important dans le choix des études supérieures comme l'attestent aussi les autres obstacles avancés comme: les contraintes financières et la sélectivité de certaines filières. De plus, les changements liés au marché du travail amènent de nouveaux défis à l'orientation ; il est devenu plus difficile aujourd'hui pour un jeune de se projeter dans un avenir professionnel. S'appuyant sur des données statistiques tirées du site Web jobpaw.com, les domaines de compétences les plus sollicités durant ces trois dernières années sur le marché haïtien (2008-2011) sont : Finance, Management, Comptabilité, Commerce, 51%; Sciences de la santé 14%; Sciences humaines et sociales 11%; Sciences de l'ingénieur 10%; Secrétariat 7%; et les Sciences informatiques 6%. Ces informations d'après les responsables de JOBPAW.COM pourraient être identifiées comme étant un élément pratique et rationnel pour les jeunes bacheliers qui vont entrer à l'université. Par ailleurs, elles se révèlent d'être d'une importance capitale pour les responsables des programmes de formation dans le processus de réévaluation continue de leur curricula afin de s'assurer que ces derniers soient adaptés à la demande du marché. Ces statistiques compilées de Janvier 2008- Aout 2011 à partir d'offre d'emploi publiées sur WWW.JOBPAW.COM ont certaines limites. D'abord, 30% des offres ne passent pas par JOBPAW.COM. Ensuite, la majorité des entreprises ne publient même pas leurs offres et recrutent par référence. Enfin, les demandes de techniciens, de personnels de maison, du secteur informel se font systématiquement par référence. Se baser sur les statistiques reflétant les besoins du marché pour orienter les choix d'une carrière professionnelle est important, dans l'espoir que les choix des formations des jeunes puissent correspondre aux besoins réels du marché, mais, au final il pourrait y avoir un déficit en termes d'identité affective pour les filières choisies.

Suivant aveuglément les caprices du marché de l'emploi, le plus souvent, nos professionnels se rendent compte tardivement que leur aptitude ne correspond pas à leur choix. Ce qui fait, généralement ils sont souvent insatisfaits de leurs choix d'études. Il faut noter, toutefois, qu'il n'a jamais existé en Haïti de structures propres à l'observation et à l'orientation des élèves du premier cycle ainsi que les finissants du 2ème cycle. Ces élèves n'ont jamais bénéficié des services de spécialistes, tels de psychologues, psycho – pédagogues, bref, tous les professionnels susceptibles de les orienter dans leur carrière estudiantine. Il s'avère donc important de signaler également que le choix des sections n'est pas toujours vraiment déterminant dans la carrière professionnelle des étudiants. Donc, l'accès à l'Université qui doit être fonction du cheminement scolaire des élèves au niveau du secondaire et surtout en classe de philosophie est grandement négligé en Haïti. Une inadéquation entre la formation reçue par les sortants et les besoins du secteur moderne de production et de service du pays est fortement constatée. En effet, le problème de la pertinence et de la méconnaissance de l'environnement sociétal par les élèves est notoire chez nous. Donc, c'est un système éducatif qui ne préparerait pas suffisamment à l'intégration professionnelle, en restant trop éloigné du concret. Sur une population de 100 diplômés du secondaire, seulement 10 ont pu poursuivre leurs études au niveau de l'enseignement supérieur ou s'insérer sur le marché de l'emploi. Donc, le profil et les compétences des jeunes ne répondent pas aux attentes du marché du travail, les professionnels et les entrepreneurs ne sont pas associés au développement et à la mise en œuvre des programmes de formation professionnelle. L'impact de l'éducation, dont les programmes ne correspondent pas aux réalités socioéconomiques nationales, est très faible sur l'insertion des jeunes au marché du travail. De fait, la majorité des jeunes, plus particulièrement ceux de 15-19 ans (61.9%) et de 20-24 ans (50%), sont exposés au chômage. Et, d'après l'IHSI (2003), même la formation universitaire est insuffisante pour les protéger contre le chômage. Dans les milieux urbains où les jeunes sont les plus scolarisés, l'ampleur du chômage est beaucoup plus considérable avec des taux de 45.5% dans l'aire métropolitaine et de 28.2% dans les villes de province. Une telle situation pose le problème de l'adaptation des curricula et programmes de niveau fondamental et secondaire d'une part, la nécessité de la modernisation de la formation technique et professionnelle et de l'enseignement supérieur, d'autre part. Suite à ces constats, les professionnels de l'éducation ici en Haïti ont conclu que le secondaire traditionnel présente l'image d'une école haïtienne qui n'arrive pas à soulever les problèmes fondamentaux du secteur

relatifs à la formation des jeunes. On en aussi convient que l'université semble produire, à première vue, des diplômés aux connaissances théoriques, aux capacités intellectuelles poussées, mais sans connaissances pratiques sur le monde du travail, monde aux exigences de plus en plus importantes et précises. L'université paraît donc détachée de la sphère professionnelle et économique. La grande majorité des jeunes haïtiens confrontent à des difficultés communes : les élèves ont une connaissance limitée de leurs aptitudes professionnelles, des débouchés professionnels et des métiers; les services qui s'occupent d'orientation sont très peu et mal coordonnés ; leurs personnels ont une formation insuffisante ou fragmentaire ; la population accède inégalement à ces services; les jeunes sont trop nombreux à quitter prématurément l'École. Donc, L'orientation, qui précède la formation, est un facteur clef de sa réussite et de l'insertion sur le marché du travail.

Ces constats aussi flagrants que nous venons d'énoncer là-haut ne restent pas sans conséquences, de manière générale sur toute la population haïtienne, mais notamment sur le fonctionnement de l'administration publique. On note comme conséquences : Augmentation du nombre de bacheliers sans connaissance de leurs profils de personnalités professionnelles, les difficultés particulières d'insertion professionnelle, problèmes qualification, de rendement et d'efficacité professionnelle. Donc, la question de l'orientation, notamment la prise en compte de l'indispensable continuité qui doit encore être construite entre l'orientation, la formation et l'emploi, à tous les âges et quels que soient les statuts révèlent d'une préoccupation internationale des politiques éducatifs des pays qui visent le développement durable. La construction d'une politique d'orientation professionnelle tout au long de la vie qui soit à même de contribuer à l'élévation du niveau de formation de la population, à l'insertion des jeunes dans la vie professionnelle et à la sécurisation des parcours professionnels, n'en est qu'à ses débuts.

Face à tous ces constats, nous nous sommes intéressés au problème de l'orientation et de satisfaction personnelle dans le système éducatif haïtien. La présente recherche se propose donc d'analyser les facteurs des choix d'études et le niveau de satisfaction personnelle des étudiants notamment après le Baccalauréat. Ceci nous amène à formuler notre question de recherche ainsi: Quels sont les facteurs d'influences des choix d'étude post-secondaire des Étudiants et sont-ils satisfaits des choix d'études faits?

1.3.JUSTIFICATION

En tant que professionnel en devenir, le choix de ces deux variables, à savoir *facteurs de choix des études et satisfaction personnelle* est justifié selon trois ordres: personnel, académique et social.

L'intérêt que nous portons à l'étude de la relation entre les facteurs de choix des études et la satisfaction personnelle des étudiants trouve sa justification suite à un constat quelque peu triste fait dans la réalité des choix des métiers en Haïti et dans le système éducatif haïtien à savoir la problématique de l'absence et de la négligence de la prise en compte du poids de l'orientation formelle à tous les niveaux éducatifs par les professionnels de l'éducation dans le processus de réussite académique des apprenants haïtiens, plus particulièrement au niveau de la transition du secondaire et l'entrée à l'université. On a constaté que, nombres de jeunes en Haïti ne sont pas suffisamment informés à propos de leurs choix des études et des opportunités de formations spécifiques auxquelles ils peuvent accéder après l'obtention du baccalauréat/diplôme. De nombreuses incohérences et inadéquations s'observent entre les filières de formations des étudiants et leurs séries d'études au cours du secondaire. Une telle situation occasionne de nombreux échecs en fin d'années académiques et dans la vie professionnelle et sociale de l'individu. Les choix des filières d'études de jeunes se font généralement, soit à partir de quelques résultats scolaires, soit pour satisfaire la demande d'un parent ou même pour donner acte aux rêves d'un élève etc. Cette ouverture, transposée dans l'enseignement supérieur, entraîne des conséquences fâcheuses. Il faut signaler également l'absence de personnels d'orientation scolaire dans les établissements secondaires et même au niveau supérieur de l'enseignement haïtien. Par ailleurs, l'absence de politique d'orientation des apprenants pose un problème sérieux au niveau de la question de l'adéquation Formation-Emploi (Qualifications demandées sur le marché du travail).

À part quelques travaux réalisés par quelques organisations nationales et internationales et quelques chercheurs, les réflexions universitaires sur la thématique d'orientation scolaire et professionnelle en Haïti sont très pauvres. Pourtant, l'on considère les universitaires comme des éclaireurs de la société, les porteurs de changements via des réflexions scientifiques. Toutefois, il convient de souligner que certains étudiants, de la Faculté d'Ethnologie, de la faculté des

Sciences Humaines ont pris conscience de cette problématique au sein de notre société et ont fait aussi le pas. C'est un honneur pour moi, de puiser dans ces travaux de recherche et de continuer sur le travail qu'ils ont commencé. Ainsi, ce travail permettra-t-il de produire un travail scientifique sur la question et servira à d'autres chercheurs de poursuivre des recherches sur la thématique de l'orientation professionnelle en Haïti, de se puiser des informations utiles à des fins scientifiques. Ce travail de recherche me permettra de pouvoir valider mon diplôme d'étude de fin de cycle de licence à la Faculté d'Ethnologie (FE) de l'Université d'État d'Haïti (UEH). Enfin, cette recherche s'ajoutera au lot des études réalisées sur la question afin d'éveiller la conscience nationale sur l'importance de l'orientation professionnelle dans le système éducatif en Haïti.

Dans ce sens, la présente étude s'est intéressée aux facteurs susceptibles à influencer les choix des études des étudiants des universités en Haïti. Si nous convenons que la formation des jeunes, surtout celle reçue à l'université, est une étape déterminante vers l'accès à l'emploi et assure une étape de mutation sociale et personnelle, quels sont les facteurs déterminants de ces choix et contribuent-ils au bien-être (Satisfaction) des étudiants ? Voilà en quelques mots, les réalités et les constats pertinents qui m'ont poussé à mener ce travail de recherche scientifique sur ce phénomène social, afin de pouvoir décrire et comprendre la réalité et d'en apporter à travers les résultats de cette recherche des éléments de solution qui seront très bénéfique pour Haïti et notamment pour notre système éducatif.

1.4. Nature de la recherche

Par rapport à ce qu'est et représente l'orientation professionnelle dans et pour tous les systèmes éducatifs du monde avec ses constituants, et la façon dont nous la présentons dans le cadre de ce travail, la nature de notre recherche est de type descriptif et vise à comprendre la relation existant entre l'orientation professionnelle (facteurs de choix des études) et la satisfaction personnelle des étudiants en première année licence. Nous nous plaçons dans le champ de la psychologie du travail plus particulièrement celle de l'orientation. Ainsi, nous utilisons la méthode de l'enquête par questionnaire et test, afin de pouvoir recueillir le maximum d'informations possible sur la question. Notre recherche est basée sur une approche quantitative.

CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, il est question d'un bilan d'approches théoriques lié à l'orientation professionnelle ; nous présenterons les différents modèles et facteurs liés aux choix professionnels, le concept d'orientation professionnelle, satisfaction des choix, les notions de motivation, intérêts personnels, aptitudes et les compétences. Cet alliage entre les thèmes et sous-thèmes va nous orienter à la compréhension et l'explication de la relation qui existe entre ces deux variables qui sont : Facteurs de choix des études et la Satisfaction personnelle des étudiants.

II.A. CADRE CONCEPTUEL

2.1. Origine et développement de l'orientation scolaire et professionnelle

Comme l'indique A. Léon (1957), la répartition professionnelle « des jeunes gens et des jeunes filles » n'a pas toujours nécessité l'intervention de spécialistes étant donné que l'appartenance sociale ou le sexe déterminaient autrefois largement l'activité professionnelle.

Aussi ancienne que le conseil en orientation (début du XX^e siècle), l'éducation en orientation est initiée par Frank Parsons qui conçoit dans son ouvrage *Choosing a vocation* (1909) des exercices afin d'aider les consultants à se préparer à faire des choix professionnels en développant des habilités d'analyse, de sélection de l'information, de synthèse et de comparaison. Le développement des pratiques éducatives en orientation s'explique par ces facteurs contextuels et vise à répondre à des questions qui relèvent du social. Selon les pays⁴, ces pratiques se différencient par leurs objectifs pédagogiques et par leurs finalités politiques, sociales ou économiques, mais ces dernières ne sont généralement pas clairement définies (l'absence de consensus semble prévaloir), ce qui rend difficile leur articulation avec les premiers.

En France⁵, les services d'orientation apparaissent à la fin du XVIII^e pour répondre à la nécessité de légiférer l'accès à certaines professions et donner un cadre légal aux examens quand les corps

⁴ Danvers Francis. Pour une histoire de l'orientation professionnelle. In: Histoire de l'éducation, N. 37, 1988. pp. 3-15.

⁵ L'influence des parents sur le processus d'orientation professionnelle : approche pluridisciplinaire, Léonie Liechti, AVRIL 2012.

de métiers manuels et intellectuels tendent à diviser le monde du travail. L'évaluation et l'orientation représentent alors toutes deux des mesures de réglementation des flux d'individus au travers des activités scolaires et professionnelles. Au début du XXe siècle se dessinent deux tendances distinctes de l'orientation professionnelle ; l'une diagnostique et l'autre éducative. La première de ces conceptions se caractérise par l'idée que, pour aider l'individu à s'adapter à sa profession, il est nécessaire de tester et définir au préalable les éléments stables chez ce dernier par le biais de tests. Cette perspective conçoit une certaine réciprocité entre aptitudes de l'individu et exigences d'une profession. Cette vision implique de concevoir l'identité, les intérêts et les aptitudes de l'individu comme étant relativement stables dans le temps et peu flexibles. La seconde conception, non moins empirique que la première, place au centre de son intervention la participation active de l'enfant à l'élaboration de son avenir et sa préparation à la vie professionnelle par le biais d'influences éducatives concertées. Cette vision reconnaît divers acteurs (le/la conseiller/ère, l'enseignant/e, les parents) dans l'action éducative dirigée vers l'enfant.

De plus, elle prend en considération les capacités d'adaptation et de transformation de l'individu en fonction de son environnement. Déjà, les divergences entre les approches psychologique et éducative se font sentir à l'heure de savoir quelle pratique d'orientation se montre la plus efficace pour connaître l'élève et le diriger dans un corps de métier.

Dans les années 1950-1970, divers phénomènes guident les conseiller/ères en orientation vers de nouvelles pratiques. D'abord, les changements économiques et du marché du travail amènent à la fin du consensus social relatif à l'organisation sociale et aux objectifs de production. Les changements socioculturels ensuite, dont la suprématie de la réussite individuelle doublée de la responsabilisation de la personne quant à son avenir, les attentes envers l'école et les nouvelles responsabilités qui lui incombent incitent à reconsidérer l'intervention en orientation selon des méthodes de *counselling* individuel ou de groupe, inspirées notamment des méthodes rodgériennes (cité par Henry-Renard, 1986).

À partir des années 80, les pratiques de type diagnostic-conseil évoluent vers des pratiques d'accompagnement de l'individu dans l'élaboration d'un projet individuel et professionnel qui vise le développement de l'autonomie et du jugement critique de la personne afin d'être à même

de guider ses choix et (ré)orientations (Henry-Renard, 1986). L'apparition de la démarche d'Activation au Développement Vocationnel et Personnel (ADVP), basée notamment sur les travaux de Super et de Rogers (cité par Henry-Renard, 1986, pp. 41, 45), reflète la prise en compte progressive, à partir des années quatre-vingt, des affects, de la motivation, de l'estime de soi et de l'expérience active du sujet dans le développement vocationnel. De plus, cette approche éducative de l'orientation revendique l'intégration de l'orientation dans le cursus et l'institution scolaires, une meilleure coordination entre pratique et recherche ainsi qu'une professionnalisation des conseillères et conseillers d'orientation. Dans la logique de la pédagogie du projet apparaissent une quantité importante d'écrits et d'expérimentations dans le domaine de l'orientation. Dans cette perspective, l'objectif d'appropriation de tous les facteurs de la part de l'individu apparaît dès lors comme fondamental pour que ce dernier connaisse puis s'engage dans une voie professionnelle.

2.2. DÉFINITIONS

2.2.1. Orientation: un terme polysémique

« Orientation » est un terme polysémique : il est d'ailleurs très difficile de rendre dans certaines langues (en particulier en anglais). Ce mot renvoie en effet à des phénomènes différents. Il fait référence, premièrement, à un ensemble de processus notamment d'ordre institutionnel aboutissant à la répartition des jeunes dans les différentes voies de formation ou d'apprentissage d'un dispositif de formation. En anglais, on parlera alors de « students selection », de « students distribution » ou encore de « streaming » ou de « tracking ». Deuxièmement, « orientation » fait référence à l'ensemble des activités et des processus réflexifs d'un individu lui permettant de s'engager dans une formation ou dans une voie professionnelle et, d'une manière plus générale, de « trouver sa voie » et de « prendre en main » la direction de son existence. En anglais, on pourra alors utiliser des expressions comme « choosing a vocation », « career decision making » ou « personal and career development » et, parfois même, de « life designing ». Troisièmement, « orientation » désigne des dispositifs et des pratiques (professionnelles) d'aide aux individus visant à leur permettre de faire face le mieux possible aux tâches requises pour « s'orienter » (au sens deux, ci-dessus). En anglais, on parlera dans ce cas, de « vocational guidance », de « school

and career counseling », de « career education », etc. Le présent travail se concentrera un peu plus sur l'orientation professionnelle au niveau de l'entrée de l'enseignement supérieur.

Selon l'un des tous premiers rapports de l'UNESCO sur la question, « *L'orientation consiste (...) à mettre l'individu en mesure de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études et de ses activités professionnelles dans toutes les conjonctures de son existence avec le souci conjoint de servir le développement de la société et l'épanouissement de sa personnalité* » (Unesco, 1970). Plusieurs années après, la conjugaison entre l'individualité et la collectivité était devenu un point central en orientation. En effet, on peut citer à titre illustratif la définition qu'en donne le CESER (Nord Pas-de-Calais) en France : *L'orientation* peut également être comprise comme « *un processus d'élaboration et de réalisation du projet personnel, professionnel et de formation, qui nécessite un accompagnement personnalisé pour faire le point sur ses aspirations, ses compétences et les lier aux réalités du monde socioéconomique. Processus personnalisé, l'orientation est à la fois « démarche individuelle et responsabilité collective* » (Conseil Économique, Social et Environnemental Régional- Nord Pas-de-Calais, 2009).

Aujourd'hui, l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) distingue trois types d'orientation : *l'orientation scolaire*, qui se rapporte au cursus scolaire et aux appuis qui peuvent être fournis dans ce domaine (sélection des matières, filières, ou d'un établissement particulier, aides diverses pour le travail scolaire, etc.), *l'orientation personnelle et sociale* qui concerne l'aide fournie en réponse à des problèmes d'ordre pratique (juridiques ou financiers par exemple) ou affectif (situation familiale notamment) et *l'orientation professionnelle*, qui concerne les attentes professionnelles et l'aide à choisir une profession, et qui, en principe, devrait faciliter le passage de la scolarité à la vie active (OCDE, 1996). Cette dernière comprend « les services et activités qui s'adressent à des individus de tout âge, à toutes les étapes de leur vie, pour les aider à faire leurs choix éducatifs ou professionnels et à gérer leur évolution professionnelle. Ces services peuvent se trouver dans les écoles, les universités et autres établissements d'enseignement supérieur, les établissements de formation, les services publics de l'emploi, (...). Ils comprennent la production et la diffusion de l'information sur les emplois et les carrières (...), les outils d'évaluation et d'auto-évaluation, les entretiens de conseil, les programmes de préparation à l'emploi (...), les stages de découverte (...), les programmes de

recherche d'emploi et d'insertion » (OCDE, 2004a). De plus, « l'orientation professionnelle rend accessibles les informations sur les possibilités d'emploi et de formation en organisant et en systématisant cette information et en la rendant disponible au moment voulu, là où les gens en ont besoin » (OCDE, 2004b).

Initialement, « orientation professionnelle⁶ » faisait référence de manière quasi exclusive à l'entrée dans un métier ou une profession. Ainsi, le « Grand Larousse du 20^{ème} siècle » (dans son édition de 1932) définit l'orientation professionnelle comme la « répartition aussi judicieuse que possible de la jeunesse entre les métiers et les professions ». Aujourd'hui, l'orientation professionnelle est considérée comme s'intégrant à un ensemble plus vaste : l'orientation tout au long de la vie. Dans cette perspective, l'objet de l'orientation professionnelle est l'ensemble de la vie au travail de l'individu, depuis la formation qui y prépare jusqu'au départ à la retraite ; elle inclut ainsi toutes les évolutions, changements positifs et négatifs et transitions de tous ordres marquant cette vie (par exemple : d'un emploi à un stage de formation continue). Par ailleurs, l'activité professionnelle est désormais perçue comme ne pouvant trouver son sens qu'en relation avec les autres sphères d'activités ou rôles de l'individu (familiaux, de citoyen, étudiant etc.) : l'orientation professionnelle renvoie ainsi à l'orientation que l'individu veut donner à sa vie, c'est-à-dire à ses « choix de vie » fondamentaux.

De façon informelle, l'orientation ou les conseils et demandes d'informations en vue de décider d'une carrière peuvent se faire par le biais de la famille, des pairs ou des amis. L'OCDE met en avant que, si ce recours est satisfaisant « dans des collectivités stables et en période de plein emploi », l'orientation peut représenter toutefois une restriction des chances individuelles en raison des nombreuses contraintes.

L'orientation scolaire et professionnelle regroupe un ensemble d'activités comprenant la diffusion et production d'informations supposées objectives et pratiques concernant les voies, formations et débouchés, l'évaluation et les conseils (OCDE, 1996). Ces activités varient considérablement d'un pays à l'autre en fonction des objectifs pédagogiques et des finalités politiques, économiques et sociales définis (Meunier, 2008).

⁶ Jean Guichard. Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école. Rapport au Haut Conseil de l'Éducation. Novembre 2006.

2.3.Cadre contextuel

2.3.1. Structure et organisation actuelle du système éducatif Haïtien⁷

Le système éducatif haïtien comprend les secteurs formel et non formel. Le secteur non formel s'occupe de l'alphabétisation et la post-alphabétisation des personnes âgées de 15 ans et plus. Quant au secteur formel, en plus de la formation technique et professionnelle, il s'organise selon quatre grands niveaux : (i) l'éducation préscolaire; (ii) l'enseignement fondamental (iii) l'enseignement secondaire et (iv) l'enseignement supérieur. L'éducation préscolaire, destinée aux enfants de 3 à 5 ans, n'est pas obligatoire. Il vise l'éveil et la stimulation de l'enfant aux plans émotionnel, physique et social. Selon les vœux de la réforme Bernard (1982) et du plan national d'éducation et de formation (PNEF) de 1997, l'enseignement fondamental doit être complet et organisé en trois cycles. Les deux premiers cycles, obligatoires et gratuits sur le plan légal, forment l'éducation de base correspondant à l'enseignement primaire (dans le système traditionnel) et concernent les enfants âgés de 6-11 ans. Le troisième cycle, rattaché aux deux premiers, regroupera les trois premières classes du secondaire traditionnel de 7 ans dont la réorganisation était en expérimentation depuis 2007 et actuellement généraliser sur tout le territoire national par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) marquant la rupture définitive avec le système traditionnel pour cette année académique 2015-2016. Ce système vise la démocratisation du système éducatif haïtien, à sa modernisation et à son efficacité externe en termes d'adéquation formation/emploi et d'insertion socioprofessionnelle des jeunes⁸. En ce sens, cette réforme exprime un souci d'appliquer l'Enseignement Fondamental, l'articulation avec l'Enseignement Supérieur et de cohérence avec le Plan National d'Éducation et de Formation (PNEF) qui est la seule boussole entre les mains des autorités pour modeler l'avenir de l'éducation en Haïti.

La formation technique et professionnelle, d'une durée variable selon les filières, prépare à l'emploi dans divers domaines ou à la poursuite d'études supérieures. Elle est dispensée selon

⁷ Vers la Refondation du Système Éducatif Haïtien. Plan Opérationnel 2010-2015 : Des Recommandations du Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation, Port-au-Prince, Haïti. Février 2012.

⁸ Document d'orientation pour la rénovation du secondaire, Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). Septembre 2006.

deux réseaux : (i) le réseau formel à travers les centres ou établissements de formation professionnelle et (ii) le réseau informel à travers le «système d'apprentis».

L'enseignement supérieur⁹ en Haïti est composée d'une part, du secteur public qui comprend l'Université d'État d'Haïti (UEH), les universités publiques établies dans certaines villes de province ainsi que d'autres institutions publiques d'enseignement supérieur rattachées à des ministères particuliers, et, d'autre part, du secteur privé¹⁰ comprenant également un nombre de plus en plus élevé d'universités et d'institutions d'enseignement supérieur. Il comprend un ensemble disparate d'établissements de petite taille offrant à peu près les mêmes domaines de formation dont la durée des études varie de 3 à 5 ans pour le niveau de premier cycle universitaire. L'octroi de la licence est conditionné par la défense d'un mémoire. Les étudiants qui connaissent des conditions de vie souvent précaires n'ont pas accès à des bibliothèques ni ne reçoivent pas l'encadrement nécessaire à leur formation et à la rédaction du mémoire de fin d'études, bouclant le premier cycle universitaire. En conséquence, la majorité n'arrive donc pas à être diplômée. D'un autre côté, les divergences d'interprétation au sujet des articles de la constitution de 1987 ont conduit à une confusion quant au rôle de l'université d'État d'Haïti (UEH). Cela semble expliquer, en grande partie, le flou qui prévaut dans l'organisation de ce sous-secteur. Dans de telles conditions générales, l'enseignement supérieur ne peut pas remplir adéquatement ses missions¹¹. L'admission à l'université d'État d'Haïti est conditionnée par l'obtention du Bac II et la réussite à un examen d'entrée.

A l'exception des deux premiers cycles de l'enseignement fondamental où le texte de la réforme éducative de 1982 prévoit l'enseignement dans les deux langues officielles (français et créole) et de façon équilibrée, la langue d'enseignement adoptée dans les autres niveaux du système formel est le français.

Le système éducatif, depuis plus de deux décennies, fait face à des problèmes tant sur le plan de l'offre (accès et participation), de l'efficacité interne, de la qualité et de l'efficacité externe de la gouvernance.

⁹ Guide du postulant à l'université d'état d'Haïti (UEH), Programmes de Premier Cycle. Juin 2015.

¹⁰ Paul Yves Fausner M.A, Les grands problèmes de l'enseignement supérieur en Haïti. Juin 2007. Consulter ce site : <http://www.lenouvelliste.com/article.php?PubID=1&ArticleID=44234&PubDate=2007-06-05>.

¹¹Jean Joseph Moisset, Gouvernance du système d'enseignement supérieur et de l'université en Haïti (SESUH) : amélioration nécessaire et possible, mais.... Haïti Perspectives, vol. 2 • no 1 • Printemps 2013.

2.4.L'orientation en Haïti

En dehors de quelques études pionnières, la recherche en psychologie de l'orientation ne s'est intéressée que depuis une vingtaine d'année à l'enseignement supérieur haïtien. C'est en effet vers le début des années 1987 que quelques étudiants de l'Université d'État d'Haïti avaient orientés les recherches sur la question des choix professionnels des élèves secondaires et des étudiants à l'université.

Les données sur l'Orientation en Haïti ne sont pas riches et les pratiques d'orientations et de conseil sont quasiment inexistant. On pourrait dire que ce domaine est dans son stade embryonnaire. Mais avec la démarcation de l'enseignement secondaire traditionnel résultant d'une succession de décisions ministérielles qui ont officialisé en 2001 les examens de 9e année fondamentale, de plus l'expérimentation depuis 2007 du secondaire rénové prévu dans la réforme de Bernard (1982) et du plan national d'éducation et de formation (PNEF) de 1997 qui est actuellement généralisé sur tout le territoire national pour l'année académique 2015-2016 par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP). Donc, l'orientation des apprenants en est plus ou moins au cœur. D'ailleurs, la rénovation du Secondaire vise à la démocratisation du système éducatif haïtien, à sa modernisation et à son efficacité externe en termes d'adéquation formation/emploi et d'insertion socioprofessionnelle des jeunes. Et le secondaire rénové exprime un souci de continuité avec l'Enseignement Fondamental, d'articulation avec l'Enseignement Supérieur et de cohérence avec le PNEF qui est la seule boussole entre les mains des autorités pour modeler l'avenir de l'éducation en Haïti.

Il est une nécessité de rénover ce cycle d'enseignement, dont deux de ses objectifs généraux sont de :

- ✓ Réaliser l'orientation des élèves qui en fin de première année du secondaire devra déboucher sur des filières diversifiées, celle-ci doit prendre en considération les souhaits des parents et des élèves et les possibilités de ces derniers ; cette stratégie devrait entraîner, en bout de piste, une diminution du taux de redoublement et une augmentation du taux de réussite car, les usagers mesurent le système éducatif à l'aune des résultats des examens officiels ;

- ✓ Préparer les élèves, au terme de l'enseignement secondaire, à s'adapter au marché du travail et accéder à l'enseignement supérieur ou universitaire.

Le nouveau secondaire diversifie la nature des enseignements et, se préoccupe davantage de la préparation à la vie active. Dans cette perspective, la compétence et le dévouement des enseignants seront essentiels. La mise en place du nouveau secondaire tient compte de tous ces paramètres pour la pleine réussite de sa mise en œuvre pour l'année académique 2015-2016.

Selon *le projet de Loi d'Orientation de l'Éducation élaboré en 1998* et déposé au parlement pour être entériné : par ses nouvelles fonctions, l'éducation haïtienne doit procurer à tous les enfants du pays, indistinctement une formation de base polyvalente et solide, des opportunités de formation spécialisée à différents niveaux, ainsi que des possibilités réelles de réussir dans le développement des aptitudes individuelles. L'enseignement secondaire haïtien se donne une triple mission : une **mission d'instruction**, une **mission de formation à la vie sociale** et une **mission de qualification**. La grande question revient à demander : Comment un pays comme Haïti, peut résoudre le problème de **l'orientation et l'insertion sociale et professionnelle des jeunes** ?

Parmi les stratégies d'orientations proposées par le MENFP dans le cadre du secondaire rénové, on peut considérer ses deux qui sont :

- ✓ mettre en place un observatoire d'emploi et de formation pour mener des enquêtes sur les filières porteuses d'avenir et les secteurs d'activités pourvoyeurs de croissance et d'emploi ;
- ✓ permettre la participation des chefs d'entreprise aux débats sur l'élaboration des programmes et des principaux curricula ;

Il faut signaler que dans le cadre du processus de ce secondaire rénové qui dit mettre au cœur de sa démarche l'orientation des jeunes, dans ses stratégies et mécanismes, on a même pas prévu créer aucune institution ou instance publique de services d'orientation scolaire professionnelle, universitaire et de carrière pour gérer ce domaine qui relève de cette importance aussi déterminante pour soutenir, aider et orienter les apprenants, afin qu'ils puissent obtenir les meilleurs résultats possibles dans leurs études et prendre les décisions correctes et appropriées concernant leur formation et leur choix de carrière..

L'enseignement secondaire tout en tenant compte de la diversification de la formation est dispensé selon trois grandes filières : **une filière d'enseignement général** : qui a pour vocation de préparer les élèves à la poursuite d'études universitaires longues qui forment les cadres supérieurs de la nation, **une filière d'enseignement technologique**, qui a une double vocation : permettre aux bacheliers de l'enseignement technologique d'accéder directement à des emplois de techniciens ou de poursuivre des études supérieures dans des institutions où sont enseignées leurs spécialités **et enfin une filière d'enseignement pédagogique**, dont sa vocation résulte dans la formation massive d'enseignants qualifiés au plan académique et pédagogique, pour intervenir dans les deux premiers cycles de l'enseignement fondamental.

2.4.1. L'orientation des élèves dans le cadre stricte du Secondaire Rénové

La première année est une année de consolidation des acquis du 3ème cycle fondamental. La deuxième année sera une année de détermination et d'orientation. A côté des disciplines relevant de l'enseignement général - français, histoire et géographie, anglais, mathématiques, les élèves pourront choisir deux ou trois options parmi certaines disciplines de la filière d'enseignement général ou de la filière technologique et/ou de la filière d'enseignement pédagogique -les sciences économiques et sociales, les sciences et techniques industrielles, des sciences et techniques tertiaires, des sciences et techniques du développement rural, des sciences et techniques médico-sociales-. Les résultats obtenus par chaque élève dans les différentes disciplines étudiées au cours des deux années de tronc commun seront évalués dans la perspective d'orientation. A la fin des deux années en fonction de leurs désirs et de leurs résultats, les élèves s'orienteront vers les différentes séries de formation. Ainsi, ils vont passer deux années dans la filière vers laquelle ils s'étaient orientés. Au terme de ces quatre années d'études, ils subiront les évaluations officielles du baccalauréat technique ou professionnel ou littéraire. La réussite à ces évaluations vous donnera droit à la certification. En fait, les diplômés du secondaire renové auront plusieurs options soit diriger vers le marché de l'emploi soit poursuivre leurs études dans les filières à un autre niveau soit accéder à l'Enseignement Supérieur.

1.4.2. L'orientation au niveau supérieur

Choisir une profession est une entreprise très ardue pour le jeune bachelier haïtien : les places étant limitées, insuffisance de moyens socioéconomiques et le recrutement dans toutes les facultés/entités et écoles publiques de l'UEH se faisant par concours, pas de test d'aptitudes/d'orientation professionnelle pour les jeunes. Ils ne bénéficient d'aucun accompagnement en termes d'orientation professionnelle dans cette étape cruciale de transition entre le secondaire et l'Université. Même au niveau de l'Université d'État d'Haïti (UEH) qui est le plus grand établissement d'enseignement supérieur et de Recherche du pays, il n'existe pas une instance légale et consacrée à la question de l'orientation professionnelle de nos jeunes bachelier haïtien.

D'après l'organisation du Nouvel Enseignement Secondaire, l'orientation et la sélection des jeunes en Haïti s'initient généralement par le biais des évaluations et notations, des épreuves officielles du baccalauréat, mais aussi des décisions parentales et institutionnelles. Ce processus successif devient particulièrement évident à partir du degré secondaire I, à travers la répartition des élèves dans des systèmes sélectifs et structurés en filières séparées, établissant ainsi le processus d'orientation sur la base de critères de performances. La fin du secondaire représente un moment particulièrement important dans l'orientation, qui se joue essentiellement à cette période charnière, entre le secondaire et post-secondaire. En-dehors d'un tel processus d'orientation dont l'évolution dépend principalement du système éducatif, il n'y a pas d'autres services publics spécialisés d'orientation qui sont disponibles pour les jeunes et les adultes concernant les questions d'orientation scolaire, professionnelle et de carrière, il faut mentionner la présence quelques services d'accompagnement et de conseil d'orientation payant offerts par des institutions privées.

Partant de la conviction que le potentiel de chaque apprenant(e) doit être valorisé(e) au maximum, l'orientation est perçue comme essentielle. Les activités d'orientation et de conseil visant à soutenir, à aider et à orienter les apprenants, afin qu'ils puissent obtenir les meilleurs résultats possibles dans leurs études et prendre les décisions correctes et appropriées concernant leur formation et leur choix de carrière ne sont pas effectives en Haïti. L'université est contrainte de s'adapter aux nouveaux étudiants qu'elle accueille et de faire face aux changements que cela

implique. Des incitations gouvernementales doivent voir le jour. Un certain nombre d'initiatives locales doivent prendre des formes variées, surtout les actions se ciblant soit sur l'accompagnement de l'étudiant pour une bonne « adaptation », soit sur le soutien de type disciplinaire, soit sur l'accompagnement de l'orientation et de la réorientation.

Donc, Cette recherche apportera une contribution beaucoup plus fine sur les recherches de l'orientation en Haïti, spécialement au niveau de l'enseignement supérieur. Et l'autre originalité de cette recherche concerne la motivation et la satisfaction personnelle et académiques des étudiants en fonction des choix des études universitaires.

II.B. LES APPORTS THEORIQUES

La majorité des pratiques d'orientation trouvent leurs fondements dans les théories de la psychologie de l'orientation, qui s'intéresse au développement de vocation ou au processus de choix de carrière. Il n'existe pas à nos jours une théorie unique expliquant le développement vocationnel et de carrière, sinon diverses tendances et objets d'étude selon les approches et époques, mettant en relief des influences de nature variée. Il s'agira ici d'en donner un aperçu général afin de cerner les logiques qui sous-tendent la question de l'orientation professionnelle et la recherche, ainsi que de mettre en évidence les éléments pertinents à la compréhension de la satisfaction des choix d'études.

2.1. Le modèle d'intervention pour l'orientation professionnelle de F. Parsons

Le modèle d'intervention pour l'orientation professionnelle de F. Parsons élaboré en 1909, est souvent présenté comme la première théorie développementale de carrière. Il s'agit en fait d'un cadre conceptuel pour la prise de décision en matière de vocation et d'un premier outil pour les conseillers d'orientation plus que d'une théorie à proprement parler. Parsons définit le processus d'orientation selon trois étapes : 1) une bonne compréhension de soi, de ses aptitudes, habiletés, intérêts, limites, ambitions et ressources ; 2) la connaissance des exigences et conditions au succès, des avantages et désavantages, de la compensation, des opportunités et perspectives concernant les différents domaines professionnels ; et 3) une réflexion sur les relations entre ces deux groupes de faits. Le choix professionnel est considéré comme un

événement unique de la vie, où l'individu s'engage dans une profession qu'il exercera tout au long de sa carrière (cité par Minor, 1992, p. 8). Brown (2002) souligne que dans la période de l'entre-deux guerres, les avancées technologiques, amenant de nouveaux besoins de qualification, ont entraîné à reconsidérer le modèle de Parsons dans une logique de classement et de placement professionnel. Le modèle est dès lors considéré comme une théorie des traits et facteurs (*trait-and-factor theory*).

2.2. L'approche développementale de la carrière proposée par A. Adler en 1929¹² se base sur les concepts de tâches fondamentales de la vie (amour, relations sociales et travail), d'intérêts sociaux, de constellation familiale et de style de vie, qui sont mis en relation avec le développement de carrière. L'interdépendance entre l'individu et la société est centrale dans cette perspective et il semble donc inapproprié pour Adler de considérer les besoins individuels de façon isolée pour comprendre la motivation des individus. Selon lui, les intérêts sociaux sont liés au travail et l'individu a besoin de développer une vision de lui qui l'inclue dans l'entreprise sociale. D'autre part, la façon dont un individu approche le travail et réalise ses intérêts sociaux est largement influencée par les relations familiales. La constellation familiale (rôle et position des individus selon l'ordre de naissance) et les perceptions dans la famille de la position de l'enfant sont également considérées comme sources d'influences. Durant l'enfance, les encouragements et découragements vécus par le jeune au sein de la famille ainsi que les sentiments de non-appartenance ou d'infériorité peuvent affecter sa représentation du travail ou l'amener à éviter les tâches difficiles, les situations compétitives ou la persévérance dans les études. Les interactions et expériences familiales précoces ainsi que la structure familiale conditionnent, selon cette perspective, le style et les projets de vie de la personne, ce qui peut se refléter à travers le choix de carrière.

2.3. Théorie du développement de carrière E. Ginzberg et ses collaborateurs

En 1951, *E. Ginzberg et ses collaborateurs* (cité par Brown, 2002, pp. 4-5) proposent **une théorie du développement de carrière** s'intéressant aux différentes étapes que le jeune traverse au cours du processus d'orientation. La contribution de cette approche tient surtout de sa conception moins statique du développement de carrière que ce proposé jusqu'alors. Les auteurs

¹² Sharf, 1997, pp. 277-283.

proposent de considérer le compromis comme caractéristique essentielle des choix de carrière qui, une fois établis, sont pour la plupart de caractère irréversible. Ainsi, les auteurs distinguent trois étapes du développement de carrière (fantaisiste, expérimentale et réaliste), prémisse de la théorie de Super (1953 ; développée ci-après). Ginzberg et ses collègues ont démontré notamment que les choix professionnels fantaisistes chez des garçons de 11 ans sont influencés par la profession du père (dans Sharf, 1997, pp. 178-179). Ainsi, lorsque les enfants « jouent » aux parents ou s'identifient à eux durant la période fantaisiste, ils commencent à saisir les attentes relatives aux normes sociales et à imaginer leur rôle professionnel futur. Les parents incarnent les premiers modèles normatifs professionnels et sexuels et représentent la voie principale par laquelle les rôles et les attentes socioprofessionnelles atteignent le micro-système familial (Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986).

2.4. La théorie de choix et développement de carrière de D. Super

La théorie de choix et développement de carrière de D. Super (cité par Brown, 2002, p. 5), publiée initialement en 1953, s'appuie sur la théorie des traits et facteurs, la psychologie développementale et la théorie de la construction personnelle, à partir de laquelle l'auteur élabore notamment le concept de soi. Au départ, Super présente quatorze propositions, modifiées par la suite, et qui sont ici résumées. Il conçoit que les individus diffèrent dans leurs caractéristiques psychologiques (développement de l'intelligence, des besoins, valeurs, intérêts, habiletés et aptitudes particulières), et se qualifient en fonction de ces traits inhérents au développement de la personnalité de l'individu (Sharf, 1997, pp. 147-148). Les préférences et compétences professionnelles, les situations dans lesquelles les gens vivent et travaillent et, par conséquent, le concept de soi (self-concept) évoluent avec le temps et l'expérience. La nature du pattern de carrière (soit le niveau professionnel atteint ainsi que la succession, la fréquence et la durée des emplois stables ou à l'essai) est déterminée par le niveau socio-économique des parents, les capacités mentales, l'éducation, les compétences, les caractéristiques de la personnalité (besoins, valeurs, intérêts, traits de caractère et concepts de soi), par la maturité de carrière et par les opportunités auxquelles un individu est exposé. Le concept hypothétique de maturité de carrière (*vocational maturity*), central dans cette théorie, est défini comme une constellation de caractéristiques physiques, psychologiques (cognitives et affectives) et sociales (Savickas, 2002). Son développement n'est ni monotone, ni une caractéristique unitaire. Dans cette optique, le

processus de développement de carrière se rapporte essentiellement à l'élaboration et la mise en œuvre de concepts de soi professionnels. La théorie proposée par Super s'inscrit dans la lignée constructiviste (l'individu construit des représentations de la réalité) selon des perspectives contextuelles (le développement est conçu comme une adaptation de l'individu à son environnement). On peut constater que les théories de Ginzberg et Super considèrent le développement et les choix de carrière comme le résultat d'un processus plutôt qu'un événement arrêté à un moment donné (Minor, 1992, p. 11). Selon ces perspectives, l'orientation professionnelle est dès lors conçue comme un processus dynamique.

Certains (es) chercheurs (es) se sont intéressés (es) à savoir quel impact des tiers peuvent avoir sur le choix d'une profession, mais aussi quels effets peut avoir l'expérience éducative de l'enfant sur son choix de carrière et sa façon de prendre des décisions. A. Roe (cité par Sharf, 1997, pp. 308-311) a développé une théorie basée sur la hiérarchie des besoins selon Maslow (1954). Celle-ci vise à prédire le choix professionnel à partir du type de relation entre parents et enfants et des différences individuelles pouvant être de nature biologique, sociologique et psychologique. Elle a voulu démontrer que les individus d'une profession donnée ont des antécédents communs en termes d'éducation reçue. Pour tenter de prédire le développement des intérêts et habiletés de l'individu, Roe a considéré les facteurs qui déterminent le développement du choix professionnel et a élaboré plusieurs propositions théoriques fondamentales. Elle suggère qu'il existe des limites propres à l'héritage génétique (comprenant l'intelligence et le tempérament) et des limites sociologiques et économiques, facteurs restrictifs hors du contrôle de l'individu, telles que les variables économiques, de race ou de genre ou les attitudes sociales et culturelles. Le développement des intérêts et attitudes, relativement indépendant des facteurs génétiques mais de caractère non volitif, est déterminé par les patterns précoces de satisfaction et de frustration. Si sa théorie n'a pas rencontré de validité empirique (pas d'évidence démontrée quant à la prédiction d'une profession à partir de patterns éducatifs), elle met toutefois en avant le rôle des attentes et des styles éducatifs comme facteurs d'influence des choix de carrière dans la perspective développementale (dans Minor, 1992, pp. 17-19).

2.5. J. L. Holland à partir de 1959

D'autres théories du choix de carrière (ou de contenu du choix de carrière) ont été élaborées afin de prédire les choix professionnels en fonction des caractéristiques individuelles. La plus connue et encore largement rencontrée dans les pratiques d'orientation est celle développée par **J. L. Holland à partir de 1959**, prolongeant la théorie des traits et facteurs tout en rendant ce modèle plus dynamique (Brown, 2002; Minor, 1992). Sa théorie a eu une influence importante sur les pratiques de conseil en orientation en raison notamment des instruments de mesure élaborés par l'auteur (*Self-Directed Search* (SDS) et *Vocational Preference Inventory* (VPI)), visant à établir des profils d'intérêts et de compétences des individus. Elle est évoquée ici, parce qu'elle représente une conception fondamentale et mécaniste largement diffusée aujourd'hui encore. Centrée sur l'individu, ses intérêts et habiletés, elle amène en effet d'éléments théoriques pertinents à la compréhension dans le processus d'orientation et rentre dans une logique d' « aide » à l'individu de s'initier sur le marché du travail. Il faut aussi mentionner que cette théorie est très importante pour nous dans le cadre de ce travail de recherche, en ce sens qu'elle nous sert d'éléments éclairants pour la recherche.

2.6. Théorie du contenu et du processus de choix de carrière de J. Krumboltz

J. Krumboltz (cité par Minor, 1992, pp. 21-24) a développé une théorie du contenu et du processus de choix de carrière ancrée dans la théorie de l'apprentissage social. En 1979, Krumboltz propose une théorie de l'apprentissage social de la décision de carrière, décrivant comment concourent les expériences diverses d'apprentissage au façonnement d'une voie professionnelle. Quatre sources d'influence sont prises en compte pour expliquer le processus de choix de carrière d'un individu : les caractéristiques génétiques et habiletés spécifiques à la personne, les conditions environnementales et événements de vie, les expériences et opportunités d'apprentissage (qui sont aussi fonction de circonstances sociales, économiques et culturelles données) ainsi que les valences affectives qui s'y rattachent, et, enfin, les compétences d'approche de la tâche (résolution de problème, style cognitif, habitudes de travail, etc.). Dans cette perspective, les choix de carrière sont imputables au développement des intérêts, eux-mêmes fonction des expériences d'apprentissage (direct ou vicariant) propres à chaque personne. Les individus sont donc plus ou moins exposés, en fonction de leur situation familiale, à une

variété d'opportunités d'apprentissage données par les circonstances sociales, culturelles, économiques, géographiques et politiques. De ce fait, chaque personne voit une portion réduite de possibilités s'offrant à elle, chacune ayant été exposée à un échantillon limité d'opportunités. Par ailleurs, les conséquences de l'apprentissage diffèrent également dans de larges mesures puisque les enfants ne reçoivent pas tous un soutien et des encouragements comparables à performance égale (dans Herr, 1996).

2.7. TSCOSP : Théorie Sociale Cognitive de l'Orientation Scolaire et Professionnelle.

Cette théorie est élaborée initialement par R. W. Lent et S. D. Brown à partir de 1990, est issue principalement de la théorie sociale cognitive de Bandura (1986). Elle tente de rendre compte de la complexité des relations entre l'individu et les contextes liés à sa carrière, entre les facteurs cognitifs et interpersonnels et entre les influences internes et externes sur le développement de carrière. Un des nombreux intérêts de cette théorie est la réflexion qu'elle porte sur les influences contextuelles ou émanant des pairs. Celles-ci sont supposées être intimement liées aux variables cognitives et sociales ainsi qu'au processus de développement de carrière. Comme déjà soulevé, il existe de nombreuses limites affectant le « libre choix » d'une profession, d'où la nécessité de tenir compte des facteurs internes et externes qui l'affectent (Lent, Brown, & Hackett, 2002), et particulièrement des contextes liés à la formation et à la carrière.

De façon générale, on remarque dans ces divers apports théoriques portent une focalisation sur les caractéristiques individuelles, facteurs externes amenant à considérer les valeurs, intérêts, types de personnalité, concepts de soi, capacités et aptitudes propres en tant que facteurs d'influence principaux de l'orientation professionnelle. Or, certains auteurs suggèrent que ces caractéristiques personnelles se développent en fonction d'expériences précoces généralement au sein de la famille. Dans les théories fondamentales du développement de carrière, on retrouve communément les variables individu et environnement en termes typologiques (tel que Holland) ou orientés sur les traits et caractéristiques. Cette approche tend pourtant à estimer la capacité des individus à s'adapter et à s'autoréguler tout en reconnaissant la place des facteurs externes dans le processus. On discerne dans certaines théories un élargissement à travers la prise en compte de variables sociales et contextuelles qui contraignent l'action individuelle et le processus de choix

de carrière (par exemple les échéances institutionnelles et ses étapes de transition). On observe également la prise en compte croissante des variables cognitives et la considération de l'individu en tant qu'agent actif dans le développement de sa carrière pour expliquer le processus de choix. Cet accent mis sur l'entremise individuelle s'explique en partie par les influences issues de la pratique en orientation professionnelle.

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

Les recherches en psychologie se sont concentrées principalement sur l'individu et ses particularités pour expliquer les choix d'orientation, tout en ne pas laisser de côté ses propriétés «plastiques», soit ses capacités à s'adapter au monde et à s'orienter en fonction des expériences vécues. Cette approche s'avère particulièrement pertinente dans le domaine du conseil en orientation et pour l'étude des influences dans le développement de choix de carrière. Même si on se centre sur l'individu et ne pas omettre volontairement et régulièrement les divers acteurs pour expliquer le processus de choix d'une profession. L'individu doit être déterminant dans sa décision professionnelle sans pour autant ne pas négliger et ignorer les influences externes.

2.8. Orientation lors du choix des études universitaires

L'enseignement supérieur doit se distinguer par un accès très ouvert, le choix des études supérieures peut s'opérer relativement indépendamment des options suivies dans l'enseignement

secondaire. L'absence de cette obligation de continuité/cohérence dans les choix opérés, et l'absence d'évaluation sanctionnant l'admission dans les filières universitaires rendent la problématique de l'orientation dans la transition entre les études secondaires et universitaires d'autant plus cruciale.

2.8.1. Les actions d'orientation dans la transition entre le secondaire et l'université

L'aide à l'orientation d'aujourd'hui se présente davantage comme un processus non directif d'accompagnement du jeune, considéré comme l'acteur central de son orientation (Guichard & Huteau, 2001). Cet accompagnement se réalise dans quatre grands domaines : l'exploration et la connaissance de soi, l'exploration et la connaissance de l'offre de formation et du monde du travail, la maturation d'un projet personnel et professionnel et, *in fine*, l'accompagnement dans la prise de décision.

Les écoles secondaires doivent avoir des Centres d'Orientation Scolaire et professionnelle (COSP) avec ils travaillent en un partenariat étroit dans chacun de ces domaines de l'accompagnement, principalement dans le troisième degré de l'enseignement secondaire, et parfois aussi plus tôt dans la scolarité. Les agents COSP donnent des informations sur les filières de formation dans l'enseignement supérieur, organisent des formations visant à aider le jeune dans la maturation de ses projets de vie, accueillent des jeunes dans le cadre d'entretiens individuels, font passer des tests d'intérêts professionnels (de façon collective en classe, ou individuelle, sous la forme de tests « papier crayon » ou informatisés) et encadrent les jeunes qui le souhaitent dans leur prise de décision.

Les universités et, plus spécifiquement, leurs services d'information et d'orientation, sont des acteurs de premier plan dans l'aide apportée aux jeunes dans la transition entre le secondaire et le supérieur.

2.8.2. De l'offre... à la demande

Selon une enquête récente (2008) réalisée au Salon du Service d'Information sur les Études et les Professions (SIEP) à Namur et rapportée par Simonart (2009), les jeunes en fin de secondaire ont les attentes prioritaires suivantes en matière d'orientation : (1) être informés et éclairés par rapport aux avantages et inconvénients des formations et professions ; (2) être conseillés,

recevoir des suggestions, être mis en correspondance avec un ou des métiers ; (3) être écoutés. Plus spécifiquement, par rapport aux outils d'orientation (logiciels, tests, questionnaires), les jeunes s'attendent à ce qu'ils donnent une direction précise, qu'ils fournissent une aide pour une meilleure connaissance de soi, et qu'ils mettent en correspondance leur personnalité, leurs aptitudes avec la formation ou la profession future. En outre, les jeunes interrogés ont tendance à accorder une grande confiance aux résultats des tests, surtout s'ils sont informatisés.

2.8.3. Orientation et réussite en première année

À notre connaissance, une seule recherche a été menée dans un passé récent en vue d'évaluer l'efficacité de certaines pratiques d'orientation au regard de la réussite dans l'enseignement supérieur. Cette recherche (Simonart, 2009) va dans le même sens que celles réalisées dans d'autres pays et rapportées par Guichard et Huteau (2001) ainsi que Grégoire et Nils (2008) : un choix d'orientation basé sur la connaissance de ses compétences, la connaissance de ses intérêts et/ou la construction d'un projet professionnel est un meilleur gage de réussite. Comme le rappellent Guichard et Huteau (2001), ce sont les intérêts et les projets qui poussent à fournir des efforts et qui prédisent la satisfaction et l'épanouissement. Donc, les compétences, les intérêts professionnels sont des facteurs déterminants dans le niveau d'efficience.

L'orientation des étudiants au moment du choix d'un programme d'études à l'université est du ressort principal des centres psycho-médico-sociaux, des écoles secondaires et des services d'orientation des universités. En outre, l'organisation d'une formation universitaire dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle est plus que souhaitable. Enfin, la connaissance des compétences à maîtriser en entrant dans un programme d'études précis (Leclercq, 2011 ; Romainville & Slosse, 2011) et la possibilité pour un jeune de se voir proposer une évaluation de son niveau de maîtrise de ces compétences devraient occuper une place plus centrale dans la démarche d'accompagnement au choix des futurs étudiants universitaires.

CHAPITRE III : LA MOTIVATION ET LA SATISFACTION.

La présente recherche s'inscrit dans le courant des travaux qui cherchent à identifier aussi les modèles théoriques déterminants de la motivation et la satisfaction dans le processus des choix des filières d'études. Après avoir présenté un bilan d'approches théoriques lié à l'orientation professionnelle (Facteurs de choix des études), nous avons jugés important de passer en revue la motivation, la réussite et la satisfaction des choix qui sont à notre avis des éléments majeurs dans le cadre de ce travail de recherche.

Les travaux abordant ce sujet, sont peu abondants dans les pays en développement, particulièrement en Haïti. Les recherches qui ont permis de construire un corpus théorique en matière de satisfaction des choix ont surtout été menées dans les pays développés où la gestion de l'éducation au choix est plus ou moins structurée et décentralisée (Mayston, 2003; Scheerens, 2000). En vue d'avoir une analyse approfondie sur ce sujet, le présent chapitre fait une revue de littérature théorique et empirique sur la motivation et la satisfaction.

La perception des choix d'études relève de nombreuses composantes parmi lesquelles figurent en bonne place les notions de contrainte et de plaisir. La première fait lien avec tout ce qu'un environnement universitaire et professionnel impose, avec la représentation que chacun s'en construit, et enfin, avec les seuils individuels d'acceptabilité. La seconde renvoie aux attentes individuelles. Elles permettent à chacun de se positionner dans les systèmes éducatifs et de comportements sociaux. La volonté de s'intégrer dans ce tissu interactionnel résulte d'un processus complexe dans lequel la motivation¹³ joue un rôle fondamental.

Parmi les nombreux déterminants individuels, la motivation, les attentes et la personnalité s'avèrent essentiels à l'explication du processus de la satisfaction personnelle. Longtemps étudiés séparément, de nombreux auteurs font état des liens existant entre la motivation, la satisfaction et performance d'une part [ex. Wood et Locke, 1987 ; Eccles et Wigfield, 2002 ; Dweck, 1999 ; Guay et Vallerand, 1997 ; Vallerand et Bissonnette, 1992], entre les caractéristiques individuelles et la performance d'autre part [ex. Chamorro-Premuzic et Furnham, 2003a, b ; O'Connor et Paunonen, 2007 ; Rosati, 1993, 1997 ; O'Brien, Bernold et Akroyd, 1998]. La littérature s'intéresse aujourd'hui à l'intégration de ces concepts dans des

¹³ VALLERAND et THILL Introduction à la psychologie de la motivation – VIGOT - 1993 - p21

modèles théoriques qui visent une meilleure compréhension de leurs interrelations [Komarraju, Karau et Schmeck, 2009 ; O'Connor et Paunonen, 2007]. A l'appui d'un modèle global et synthétique, notre recherche vise à apporter un éclairage sur les liens entre les facteurs des choix d'études, la motivation et la satisfaction personnelle.

3.1. DEFINITION DE LA SATISFACTION

Soulignons d'emblée qu'il n'existe pas de consensus sur la définition et la mesure de la satisfaction, vue qu'elle est une notion abstraite et difficile à mesurer. Présentons tout d'abord quelques définitions de la satisfaction :

1. La satisfaction est fondée sur une comparaison de la performance perçue du service avec un standard préétabli. » (Sylvie Llosa, 1997).
2. La satisfaction est le résultat d'un processus de comparaisons psychiques et complexes. La comparaison d'une valeur théorique avec une valeur effective : paradigme de confirmation / infirmation. » (Boris Bartikowski, 1999).
3. La satisfaction est un jugement de valeur, une opinion, un avis [qui] résulte de la confrontation entre le service perçu et le service attendu.» (France Qualité Publique, 2004).
4. La satisfaction est un état psychologique mesurable et consécutif à une expérience de vie quelconque. » (Yves Evrard, 1993).
5. Le dictionnaire canadien des relations de travail, définit la satisfaction comme un état affectif résultant de la concordance entre ce qu'un individu s'attend de recevoir de son activité et l'évaluation de ce qu'il en reçoit effectivement » (Dion, 1986, p344)
6. Selon Simard (1999), l'insatisfaction est un indice qui exprime l'importance de l'écart entre la situation désirée et la situation réelle.

Les relations qu'entretiennent les concepts de la satisfaction et insatisfaction furent abordées il y a longtemps par plusieurs auteurs. Précocement, Herzberg (1966) a avancé que le contraire du sentiment de satisfaction est celui de l'insatisfaction (non-satisfaction selon l'auteur) (Mankour, 2005). En 1972, Larouche et Delorme ont conclu que la satisfaction est le résultat de la gratification présente d'un besoin né antérieurement, tandis que l'insatisfaction est le résultat d'un besoin également né antérieurement mais non gratifié, tel que l'individu le souhaiterait. (Cité par Tremblay-Barette, 1990).

Cependant, il convient aussi de nuancer les similitudes qu'affiche la satisfaction avec le concept de motivation. Atkinson et Feather (1966) affirme que la satisfaction constitue un état final et la motivation une force qui mène à la réalisation de cet état final, cette conception rejoint celle de Rivalau (2003) qui affirme que la satisfaction est un indicateur de motivation et non une cause et qu'elle découle de l'expérience tandis que la motivation est en amont de l'expérience. La satisfaction se différencie aussi du concept de qualité de vie du fait que celle-ci constitue une stratégie rattachée à une démarche en vue d'améliorer la satisfaction personnelle (Taddeo et Lefebvre, 1978, Trist, 1978 cité par Tremblay-Barrette, 1990). De surcroît, Herzberg (1966) nuance entre le mécontentement et l'insatisfaction et indique que le contraire du mécontentement n'est pas la satisfaction mais le non-mécontentement, il s'en suit que les facteurs engendrant la satisfaction personnelle sont indépendants et différents de ceux qui suscitent le mécontentement.

Selon Lawler (1973), la satisfaction des gens est basée sur l'obtention des résultats de leurs efforts, l'importance des débouchées et de la récompense, et l'atteinte des attentes.

3.2. La formation du jugement et la mesure de la satisfaction

La littérature reconnaît généralement l'existence de trois (3) caractéristiques de la satisfaction. Elle est subjective ; c'est-à-dire qu'elle dépend de la perception du sujet. Elle est relative ; c'est-à-dire qu'elle dépend des attentes du sujet. Enfin, elle est évolutive ; c'est -à-dire qu'elle varie dans le temps. Ces trois importantes caractéristiques participent toutes à la formation du jugement du sujet qui s'évalue. Le jugement d'une personne ne repose donc pas sur des bases absolues, mais s'échafaude de façon subjective, relative et évolutive.

La satisfaction est un concept mesurable dès lors que ses critères sont identifiés dans le cadre d'une étude ou recherche quelconque. Le concept de la Satisfaction, bien qu'il réfère à une notion subjective, il demeure un concept dynamique qui traduit le fait d'éprouver un besoin de développement personnel et de concrétisation d'idéaux (estime de soi, autoréalisation) que Maslow appelle « Self actualisation ». (Khebab, 2006). La mesure du concept satisfaction va présenter et faire l'objet de réflexion dans le cadre opératoire de cette recherche.

3.3. Les différents Modèles de Motivation

La motivation est un domaine de recherche très prolifique en psychologie. Dans ce domaine d'étude, la motivation est considérée comme un centre de régulation biologique, cognitive et sociale des individus. Elle est considérée comme une source d'énergie, une direction ou encore la persévérance que les individus éprouvent dans leurs actions ainsi que dans leurs intentions (Ryan & Deci, 2000). Elle est vue aujourd'hui comme un processus dynamique où peuvent alterner ou coexister différents motifs qui entrent en jeu avec l'âge, les éléments de la personnalité, les comportements de l'entourage ou encore l'histoire de vie du sujet. Bien que le concept de motivation ne se soit réellement développé qu'à partir de la deuxième partie du XXe siècle, nous disposons aujourd'hui d'une multitude de théories et de courants de pensées sur ce thème. Il convient de décrire les modalités selon lesquelles la conscience motivée s'exerce si l'on veut avoir l'intelligence de la motivation et pouvoir ainsi répondre aux exigences d'une pédagogie et d'une éducation différenciées¹⁴. Et s'il est un lieu où on souhaiterait voir se déployer une motivation forte et si possible d'ordre intrinsèque, c'est à l'école.

Maintenant, un aperçu des courants et théories va être exposé brièvement afin de bénéficier d'une vue d'ensemble de la motivation avant de passer à la présentation de la théorie retenue pour mener notre travail de recherche, celle de l'Autodétermination (Deci & Ryan, 1985, 1991).

3.3.1. Bref résumé des théories de la motivation

Nous allons maintenant présenter un survol rapide des grandes théories de la motivation parmi lesquelles nous pouvons distinguer les théories de contenu (s'intéressant à la satisfaction des besoins), les théories du choix cognitif (s'intéressant à la perception des liens entre efforts, performances et récompenses) et les théories du développement des sentiments d'auto-efficacité et d'auto-détermination.

Les premières théories émergentes de la motivation émanent des besoins, c'est-à-dire des « manques » ressenties d'ordre physiologique, psychologique ou sociologique. Les besoins poussent à l'action, car ils créent des tensions que la personne veut réduire ou éliminer. Le comportement motivationnel lié aux besoins peut être décrit de la façon suivante. L'apparition de

¹⁴ Antoine de la Garanderie dans la Motivation, 1996.

besoins incite à vouloir les satisfaire, d'où des actions en conséquence avec des résultats qui sont vécus comme des récompenses (si cela marche) ou des punitions (dans le contraire).

3.3.1.1. **Maslow et Herzberg** font partie des auteurs les plus connus en matière de théorisation des besoins. L'un et l'autre ont cherché à structurer les sources de motivation. Soit en les hiérarchisant, sous forme de « pyramide » (1943) ou l'on peut atteindre les niveaux supérieurs que si les besoins les plus primaires sont satisfaits. L'individu doit combler ses besoins physiologiques puis ses besoins sociaux, ses besoins d'estime de soi et pour finir, les besoins d'accomplissement. Soit en les opposant de façon dialectique par la théorie des deux facteurs (Herzberg, 1959) qui tend à démontrer que la motivation peut être influencée par des facteurs externes appelés extrinsèques et des facteurs intrinsèques qui dépendent proprement de l'individu. On peut aussi noter la théorie E.S.C d'Alderfer (1969), inspirée de celle de Maslow, ne suit pas la pyramide des besoins mais, les rend complémentaires autour des trois facteurs : le besoin d'Existence, le besoin de sociabilité, le besoin de croissance.

3.3.1.2. **Les théories comportementalistes** inspirées du Behaviorisme ont également permis de dégager des conclusions sur la motivation. Celles-ci partent du postulat que tous les mécanismes mentaux fonctionnent sur le modèle du conditionnement. Ces théories du comportement s'appuient sur l'évitement de la douleur ou de la recherche du plaisir pour expliquer le comportement des individus. Un renforcement est positif quand un individu mène à bien sa tâche et reçoit une récompense (prime) ou intrinsèque (satisfaction). Le renforcement négatif à l'opposé, amène à une personne à réagir pour éviter les conséquences désagréables. En fait, la motivation à apprendre est amplifiée par les réussites et récompenses et le dégoût provient des échecs et sanctions. L'enseignement est l'arrangement d'ensembles de renforcements (appelés feedbacks, qui sont en quelques sortes des récompenses) qui contribuent au maintien ou à la modification d'une réponse (un comportement observable) suite à un stimulus. Ainsi, l'approche behavioriste de l'apprentissage considère que l'apprentissage s'est produit lorsque l'apprenant donne une réponse correcte à un stimulus donné. Une bonne réponse est récompensée par un renforcement approprié. Le courant du behaviorisme estime négligeables les caractéristiques individuelles internes, la motivation résulte en premier lieu de facteurs liés au conditionnement, à différents renforcements extrinsèquement exercés sur les comportements jugés positifs. Ce modèle dominant jusque vers les années 50 a permis de modéliser certains

comportements mais on ne peut réduire le concept de motivation qu'à ces études, en effet, les expériences sur le conditionnement ont en donné une image réductrice et caricaturale.

Depuis les années 90, nous pouvons constater un essor des études sur la motivation. Se sont alors enchainées d'autres approches comme la sociocognitive, la psychanalyse, qui sont des modèles qui apportent des éléments intéressants mais qui donnent une image partielle et limitative de la motivation, comme souligne Philippe Carré. Aujourd'hui les auteurs, tentent par une approche humaniste d'essayer de saisir chaque jalon de la motivation.

3.3.1.3. La théorie des besoins de compétences (WHITE 1959, HARTER 1978)

Robert WHITE part du principe que chacun recherche de manière intrinsèque à interagir efficacement avec son environnement. La maîtrise de la relation avec l'environnement procure un plaisir qui conduit chaque individu à acquérir les compétences nécessaires. Selon WHITE (comme MASLOW), un ensemble de besoins élémentaires doivent être préalablement satisfaits (faim, chaleur, ...)

Susan HARTER complète cette approche en y intégrant :

- ✓ les échecs
- ✓ les renforcements extérieurs à l'individu
- ✓ l'intériorisation des échecs et des succès.

Un succès perçu par un individu et dont il peut attribuer l'origine à ses compétence et à son contrôle sur la situation procure du plaisir. Ce sentiment le conduit à devenir davantage compétant lors de nouvelles confrontation avec son environnement. Bien évidemment, en cas d'échec il y a perception d'incompétence et diminution d'implication. Cette perte de motivation peut être remise en question en encourageant de nouvelles tentatives de maîtrise de l'environnement. Autrement dit, l'individu doit être amené à souhaiter persévérer par des encouragements, en montrant qu'il a les compétences, qu'il est capable d'atteindre ses objectifs.

HARTER distingue :

- ✓ les renforcements de l'autonomie et du sentiment de compétence qui procurent le sentiment de contrôle des situations. La motivation qui en résulte est liée à la recherche d'auto-récompense et non de récompenses attribuée ;

- ✓ les agissements contraints sous condition de récompense. Dans ce dernier cas, la motivation aura tendance à disparaître.

3.3.1.4. Les théories du choix cognitif

Ces théories partent du principe que le comportement d'un individu est déterminé par la valeur qu'il attribue à ses buts et par la probabilité d'en obtenir des résultats à la mesure de l'effort consenti. Elles font suite aux travaux sur le champ de forces de Lewin. Son modèle postule que la stabilité d'une situation résulte de l'équilibre de forces opposées dites motrices ou restrictives. A un besoin correspond une valeur et une probabilité de pouvoir satisfaire ce besoin. L'intensité de la motivation à agir dépend alors de la valeur de chaque déterminant et de leur combinaison.

La théorie du *mobile à l'accomplissement* d'ATKINSON (1957) montre que l'individu établit des choix de comportement en fonction d'une force, d'une stimulation issue de l'interaction de six critères :

- ✚ la recherche du succès
- ✚ l'évitement de l'échec
- ✚ la probabilité de réussite dans la poursuite des buts
- ✚ la probabilité d'échec dans la poursuite des buts
- ✚ l'évaluation des affects positifs
- ✚ l'évaluation des affects négatifs.

3.3.1.5. Le modèle VIE de Vroom (1964)

Énoncé par Victor Vroom en 1964, *la théorie des attentes (ou VIE)* stipule que les comportements des individus sont la résultante d'un choix conscient et raisonné, d'une sorte d'analyse coûts/bénéfices au sens strict du terme. Selon Vroom donc, la force motivationnelle dépend de l'enchaînement de trois types de perceptions :

1. L'attente (Expectation) : c'est la croyance qu'a l'individu que des efforts accrus lui permettront d'augmenter sa performance au travail. Le terme « expectation » signifie que l'individu formule des attentes sur la probabilité d'atteindre un objectif de performance en fonction d'un certain niveau d'effort consenti dans son travail.

2. L'Instrumentalité : c'est l'estimation de la probabilité que la performance attendue, prévue par l'individu, entraîne des conséquences et des résultats (des récompenses ou bien des sanctions). Il est ici également question d'attente, cette fois-ci à propos des avantages et des sanctions qui résulteraient de l'atteinte ou non d'un objectif de performance.
3. La Valence : c'est la valeur affective que l'individu attribue aux récompenses obtenues.

La motivation (M) est alors un simple produit cartésien de ces trois termes : $M=E*I*V$.

3.3.1.6. Les théories de l'autorégulation et de la métacognition

Selon Roussel (2000, p.12), ces théories « étudient les processus qui interviennent entre les mécanismes cognitifs et affectifs de l'individu lorsqu'il cherche à atteindre des objectifs. Dès lors qu'il a effectué un choix, des processus cognitifs et affectifs guident le comportement lui permettant d'atteindre l'objectif. » Ces théories combinent donc les principes :

- A. D'autorégulation, qui se définit comme la « capacité basée sur l'analyse d'une situation, l'autocritique par rapport aux erreurs, la flexibilité cognitive et motrice, le maintien ou la persistance de l'action jusqu'à son terme, la résistance à la distraction et la capacité d'effectuer les changements nécessaires en cours de route » (Bérubé, 1991, p.23). En résumé, l'autorégulation décrit la capacité d'un individu à ajuster son propre comportement en fonction des comportements attendus au sein d'un groupe.
- B. De métacognition qui, selon Flavel (1976, p.232) « se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations et de données... La métacognition se rapporte entre autre chose, à l'évaluation active, à la régulation et l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret.

3.3.1.7. Motiver en fixant des objectifs

La théorie de la fixation des objectifs a été énoncée par Locke en 1968 puis reprise plusieurs fois par la suite. Elle stipule que la motivation au travail d'un individu sera plus importante si des objectifs lui sont fixés.

Selon Locke et afin d'optimiser son efficacité, un objectif doit revêtir plusieurs aspects :

- a) Être clair et précis, spécifique (cela facilite son atteinte) ;
- b) Être difficile mais réaliste (il constitue alors un défi motivant) ;
- c) Être accompagné d'un feed-back quant à son atteinte ;
- d) Être accompagné d'un soutien pour l'atteindre ;
- e) Avoir été établi en faisant participer tous les collaborateurs impliqués ;
- f) Être accompagné de récompenses lors de son atteinte.

Pour Locke, la difficulté de l'objectif renforce le niveau d'effort fourni et la persistance de celui-ci. En outre, si l'objectif est spécifique, il permet de concentrer l'attention et les efforts de l'individu, ce qui lui permet de développer des stratégies afin d'optimiser son travail. L'individu guidé par un objectif est ainsi plus performant qu'un individu livré à lui-même.

Le but de notre recherche est de déterminer si les étudiants sont personnellement satisfaits de leurs choix d'études universitaires, nous avons choisi d'étudier plus en détail la théorie de l'Autodétermination qui définit plusieurs degrés d'autonomie en fonction de l'intensité de l'assimilation des contraintes.

3.4.La Théorie de l'Autodétermination (la TAD)

Nous jugeons pertinent de présenter plus en détail cette théorie parce qu'elle nous permet de mieux comprendre et interpréter le fait que nous sommes en train d'étudier dans le cadre de cette recherche. Notre cadre théorique prend appui sur les travaux de Deci & Ryan (1985, 2000), auteurs de la Théorie de l'Autodétermination. Leurs travaux ont conduit à la validation de nombreuses échelles motivation.

Une théorie majeure et qui paraît pertinente pour le domaine académique est la théorie de l'*autodétermination* de Deci et Ryan (1985a, 1991, 2000). Elle est une des plus abouties des théories sur l'opposition de la motivation intrinsèque et extrinsèque (Viau, 2009).

D'après Edward Deci, on n'est pas motivé par nature, quelle que soit la tâche à entreprendre. Il postule une tendance fondamentale chez l'humain à se sentir la principale cause de son comportement, à effectuer des choix et à se sentir libre de ses actes. C'est-à-dire qu'il est responsable de ses actions. Ces propos sont d'ailleurs en accord avec ceux d'Antoine de la Garanderie qui dit qu'une personne est motivée lorsqu'elle a conscience de motifs et ces motifs

sont l'objet de son choix. On parle de motivation quand on choisit quelque chose pour une raison qu'on ressent comme légitime.

La perception de compétence est, pour E. Deci, le deuxième facteur qui influence la motivation à entreprendre une action donnée. La notion d'Autodétermination recoupe le concept 'Auto-efficacité' d'Albert Bandura. Elle décrit la perception qu'a le sujet des compétences qu'il estime posséder pour réussir l'action dans laquelle il s'engage. Cette caractéristique motivationnelle a des applications immédiates sur le terrain pédagogique et des choix d'études: les situations de formation les plus propices à développer des perceptions de compétence seront les plus susceptibles d'engendrer la motivation des apprenants.

3.4.1. Les bases de la théorie de l'Autodétermination

Selon la théorie de l'autodétermination. Trois besoins psychologiques sont à la base de la motivation humaine, soit le besoin de compétence, d'appartenance sociale et d'autonomie.

Le besoin de compétence fait référence à la sensation que peut éprouver l'individu lorsqu'il interagit efficacement avec son environnement tout en exerçant ses capacités et contrôlant les éléments qui conduisent au succès dans une tâche qui représente un défi (Deci, 1975).

L'appartenance sociale est le besoin de se sentir connecté avec d'autres personnes de son environnement social, d'accorder et/ou de recevoir de l'attention de la part de personnes significatives pour soi et d'appartenir à une communauté ou un groupe. Le besoin de proximité sociale pousse l'étudiant à entrer dans une relation authentique avec les personnes par lesquelles il se sent concerné et qu'il respecte (Reeve, Deci & Ryan, 2004).

Le besoin d'autonomie fait référence à la nécessité pour l'individu de se sentir comme étant celui à la base de ses choix au moment d'initier un comportement, d'être autonome, c'est-à-dire qu'il est directement lié au fait d'agir soit par intérêt pour l'activité soit en vertu des valeurs auxquelles il adhère. Quand ils sont autonomes, les individus voient leur comportement comme une expression du « soi » et ce même quand les actions sont influencées par des sources extérieures. Ils régulent eux-mêmes leur comportement plutôt que d'être contrôlé par une force ou une pression qu'elle soit externe ou interne (Deci & Ryan, 1985). Le comportement d'un étudiant est alors autonome ou autodéterminé car il est en adéquation avec ses propres ressources (centre d'intérêt et valeurs). Dans ce cas, il ressent un sentiment élevé de liberté, une faible

pression et perçoit qu'il a le choix de s'engager ou de ne pas s'engager dans une action donnée. La motivation est autodéterminée quand le besoin d'autonomie joue un rôle prioritaire, quand l'activité est réalisée spontanément et par choix. A l'inverse, la motivation est non déterminée quand l'individu réalise une activité pour répondre à une pression externe ou interne et qu'il cesse toute implication dès que celle-ci diminue.

Selon la théorie de l'Autodétermination, les individus parvenant à satisfaire leur besoin d'autonomie agissent par motivation intrinsèque et par régulation identifiée. A l'opposé, ceux qui ne parviennent pas à satisfaire ce besoin d'autonomie agissent dans leurs activités selon une motivation par régulation introjectée, par régulation externe ou encore sont amotivés. Dans le cadre de notre recherche, ces besoins fondamentaux vont avoir une incidence sur les raisons qui vont pousser ou non l'étudiant à choisir et suivre ses filières d'études au niveau universitaire. (Facteurs des choix des filières d'études).

3.4.2. Les différentes formes de motivation : Intrinsèque, Extrinsèque, Amotivation

La TAD présume donc l'existence de différentes formes de motivation qui peuvent être placées sur un continuum, allant d'un faible à un fort degré d'autodétermination. La motivation intrinsèque représente le niveau le plus autodéterminé alors que l'amotivation est la forme la moins autodéterminée. La régulation identifiée représente le seuil de l'autodétermination. Les différents types de motivation ont des conséquences cognitives, affectives et comportementales spécifiques et des facteurs sociaux seraient à même de faciliter une motivation autodéterminée en nourrissant ou au contraire entravant l'expression des trois besoins psychologiques fondamentaux (compétence, autonomie et appartenance sociale).

La Motivation intrinsèque est considérée comme le plus haut niveau de motivation autodéterminé que peut atteindre un individu. Elle implique que l'individu pratique une activité parce qu'il en tire du plaisir et une certaine satisfaction (Deci, 1975). Les comportements intrinsèquement motivés sont déclenchés de façon totalement libre par intérêt et pour le plaisir de pratiquer l'activité en elle-même. Elle existe quand l'acteur est motivé par sa curiosité ou par intérêt personnel et induit des sentiments de satisfaction et de compétence accrus (Deci & Ryan, 2000).

Elle s'appuie sur différentes formes de plaisir. On parle alors de motivation intrinsèque à la connaissance lorsque la personne fait une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle ressent lorsqu'elle est en train d'apprendre quelque chose de nouveau ou d'explorer de nouvelles questions. La motivation intrinsèque à l'accomplissement correspond quand elle a la satisfaction ressentie lorsque la personne crée quelque chose ou essaye de relever un défi optimal (exemple : pour le plaisir que je ressens lorsque je me surpasse dans une activité). Enfin la motivation est dite motivée par la stimulation quand elle permet à l'individu de ressentir des sensations spéciales (Exemple : pour le plaisir que je ressens à lire des articles intéressants concernant ma filière d'étude).

La Motivation extrinsèque survient quand l'activité n'est plus effectuée pour elle-même, mais est considérée comme un moyen efficace d'atteindre une fin désirable ou d'éviter une conséquence néfaste. L'individu tente d'obtenir quelque chose en échange de la pratique de l'activité (Deci, 1975, cité dans Pelletier & Vallerand, 1993). L'activité n'est pas pratiquée pour le plaisir qu'elle apporte, mais pour des raisons souvent totalement externe à l'individu basées sur le devoir, la contrainte ou la récompense. Pour l'individu motivé extrinsèquement, l'action devient un moyen d'atteindre un but extérieur. Bien entendu, il est probable que l'individu motivé intrinsèquement soit aussi plus ou moins motivé extrinsèquement. De nombreuses recherches ont confirmé l'utilité de distinguer les types de motivation. Dans le domaine de l'éducation, plus les étudiants sont motivés par régulation externe, plus l'intérêt qu'ils affichent est faible et leurs efforts amoindris.

La première forme de motivation extrinsèque, la moins autodéterminée, correspond à la régulation identifiée, elle se manifeste quand l'individu valorise une activité et s'y engage volontiers, parce qu'il a identifié ce à quoi elle pouvait lui servir. Le comportement n'est plus déclenché uniquement par une pression extérieure mais par lui-même. Cette motivation est clairement autodéterminée car l'individu estime que son comportement correspond à quelque chose d'important et de valable pour lui. L'action est donc perçue par l'individu comme venant de lui. L'individu s'engage spontanément dans des activités qui sont liées à la réalisation de lui-même. Il s'engage non pas parce qu'il faut le faire (Régulation introjectée ou externe) mais parce qu'il veut le faire même si l'action n'est pas la plus plaisante. La motivation par régulation identifiée est associée à plus de satisfaction ressentie envers l'école et plus de facilité à affronter

les problèmes. Ce choix personnel induit un sentiment de plus grande autonomie contrairement aux actions produites sous l'effet de contraintes extérieures ou personnelles (exemple : parce que je pense que ce choix me préparera mieux à la carrière que j'ai choisie).

Les deux dernières formes de motivation extrinsèques sont conçues comme non autodéterminées parce que l'individu n'effectue plus les activités par choix, mais pour répondre à une pression. Dans le cas de la régulation introjectée, l'individu s'oblige à effectuer une activité pour éviter d'éprouver des remords ou de culpabiliser. Il s'agit de se conformer à des règles ou des normes qui n'ont pas été pleinement acceptées par l'individu. Il commence à intérioriser ce qui influence ses comportements et ses actions : l'individu se motive seul mais sous l'effet de pression plus ou moins conscientes et intériorisées. Les pressions externes sont gérées de manière plus autodéterminée par l'individu même s'il ne va pas jusqu'à les considérer comme faisant partie de lui-même (exemple : pour me prouver que je suis intelligent(e)).

Enfin la régulation externe, représente la motivation extrinsèque la moins autodéterminée. Dans ce cas, l'individu agit soit pour plaire une demande externe ou une pression sociale, ou éviter quelque chose désagréable telle qu'une punition. Le comportement de l'individu est régulé par des sources de contrôle extérieures à lui (Exemple : pour avoir un emploi bien rémunéré plus tard).

L'extrémité la moins autodéterminée du continuum, enfin, est constituée par l'Amotivation, qui reflète une absence de régulation face à un comportement. L'amotivation se définit comme étant l'absence de la motivation autodéterminée chez l'individu. Dans ce type de situation, l'individu ne perçoit aucun lien entre ses actions et les conséquences qu'il pourrait en attendre sur l'environnement. Il n'agit pas ou il agit passivement (exemple : je me demande pourquoi je suis la).

3.4.3. Les Facteurs déterminants

Tout environnement social permettant la satisfaction de ces besoins, favoriserait la motivation autodéterminée alors que tout environnement social qui entraverait l'expression de ces trois besoins, augmenterait la probabilité d'apparition d'une motivation non autodéterminée.

L'internant qui utilise une méthode contrôlant lorsqu'il interagit avec ses jeunes réduit les opportunités pour ceux-ci de choisir eux-mêmes ce que serait le plus approprié d'après le

contexte. Il donne aux jeunes les instructions ce qui peut leur donner l'impression de ne pas pouvoir penser par eux-mêmes ou qu'ils ne sont pas assez matures pour prendre des décisions. Des études montrent également que le soutien à l'autonomie offert par l'environnement social (les parents, amis, professeurs...) a des effets bénéfiques sur la motivation intrinsèque et sur la motivation autodéterminée des enfants et des jeunes. Certains auteurs (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Guay & Vallerand, 1997) ont observé que des enfants/jeunes dont les parents soutenaient l'autonomie démontraient plus de motivation intrinsèque à l'école que ceux dont les parents étaient contrôlant. Une personne soutenant l'autonomie donne une chance au(x) jeune(s), lui laissant l'opportunité de réfléchir sur la meilleure approche possible pour arriver aux fins désirées. Dans la théorie de l'Autodétermination, la distinction entre la motivation intrinsèque et extrinsèque a peu à peu été remplacée par l'opposition entre la motivation contrôlée et la motivation autonome. La motivation contrôlée comprend les motivations par régulation externe et introjectée. Lorsqu'il s'agit de régulation identifiée ou intrinsèque, nous sommes en présence d'une motivation autonome.

3.5. Réussite et persévérance académique

L'étude des facteurs de réussite et de satisfaction pour la première année à l'université est donc un « point d'information-clé ». Cette première année est donc une étape cruciale pour comprendre les déterminants de la réussite à l'université, celle-ci étant décourageante pour un grand nombre d'étudiants. Le parcours de l'étudiant universitaire est parsemé de sessions d'interrogations (ou examens). Les notes obtenues constituent alors quasiment les seules évaluations du travail réalisé, les seuls indicateurs de la "qualité" de l'étudiant et de ses "chances" de réussite. Cette quantification des performances met à l'épreuve le choix d'étude et la motivation des étudiants. Nombre d'entre eux se découragent alors suite à la "découverte" des exigences universitaires.

La réussite selon la démarche du cursus du programme d'étude est généralement une réussite administrative. Selon nous, la réussite administrative d'un *cursus* perd de son sens lorsque l'étudiant concerné ne s'épanouit pas dans son programme (Satisfaction personnelle). Quand la réussite de l'étudiant n'est pas accompagnée de bien-être, de motivation et/ou d'un désir vocationnel, est-il indiqué de continuer dans cette voie ? Dans de telles situations, la réussite peut être délétère pour l'individu et une réorientation est parfois bien plus adaptée qu'une réussite à

tout prix. Cette réflexion rejoint celle de Tinto (1997) selon lequel l'ajustement de l'étudiant à ses études est primordial pour assurer son bien-être à court et long terme. Cette réflexion pose toutefois de nouvelles questions ouvrant la voie à de nouveaux travaux : comment évaluer concrètement l'ajustement de l'étudiant ? Comment agir pour concilier la réussite de l'étudiant et son ajustement personnel ?

Dans ce cadre, nous pouvons affirmer que persévérer dans des études qui ne nous conviennent pas risque d'être négatif. Or, les gens ont tendance à penser que persévérer est toujours quelque chose de positif. En effet, des études menées sur l'engagement qui, rappelons-le, est un concept proche de celui de la persévérance, ont montré qu'un engagement élevé était associé à des conséquences positives en termes de réussite académique (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004 ; Pirot & De Ketele, 2000 ; Webb & Sheeran, 2005), mais aussi de bien-être (Brault-Labbé & Dubé, 2010). En effet, persévérer dans des études qui ne conviennent pas à l'étudiant risque d'avoir des effets plus négatifs que l'abandon en lui-même (p. ex. Boudrenghien, Frenay, Bourgeois, Karabenick & Eccles, 2013 ; Wrosch, Scheier, Carver & Schulz, 2003). Des chercheurs ont en effet suggéré que l'engagement pouvait être associé à des conséquences négatives (Brandtstädter & Renner, 1990 ; Germeijs & Verschueren, 2007 ; Pomerantz, Saxon, & Oishi, 2000). C'est notamment le cas lorsqu'une personne perçoit le but envers lequel elle est engagée comme inatteignable. Ainsi, rester engagé (c'est-à-dire persévérer) envers un but inatteignable a, entre autres, un impact négatif sur le bien-être subjectif de la personne. Inversement, se désengager (c'est-à-dire abandonner) d'un tel but est associé à des conséquences positives (Boudrenghien et al., 2013 ; Brandtstädter & Rothermund, 2002 ; Heckhausen, Wrosch & Fleeson, 2001 ; Pomerantz & al., 2000 ; Wrosch et al., 2003 ; Wrosch, Bauer & Scheier 2005 ; Wrosch, Miller, Scheier & Brun de Pontet, 2007). Le désengagement est donc, dans certaines circonstances, utile et adaptatif (Heckhausen & Schulz, 1995 ; van Randenborgh, Hüffmeier, LeMoult & Joormann, 2010). Nous pourrions ainsi penser qu'il en est de même pour l'abandon qui est, comme nous l'avons dit plus haut, est un concept similaire.

Persévérer n'est donc pas quelque chose de bon ou de mauvais en soi. Pour juger de son caractère adaptatif, il est indispensable de prendre en considération des facteurs tels que le caractère atteignable ou non de l'objectif poursuivi, mais également d'autres aspects tels que, par exemple, la satisfaction du jeune envers ses études. En effet, un étudiant qui, pour une raison ou

une autre, se sent forcé de continuer ses études, ou refuse d'envisager une autre voie, encoure une chute massive de son bien-être. Dans ce cas, laisser tomber ses études aura des conséquences positives en termes de bien-être. Certains auteurs ont par exemple remarqué que les étudiants adoptaient leurs stratégies d'études en fonction de ce qu'ils percevaient des attentes de l'université à leur égard (Vermetten, Lodewijks & Vermunt, 1999).

Au-delà de la réussite ou de la persévérance, nous pourrions orienter notre travail vers le développement de la satisfaction des étudiants par rapport à leurs choix de filières d'études. En effet, Gerdes et Mallinckrodt (1994) affirmaient, il y a vingt ans, qu'une adaptation réussie à l'université est le fruit de trois variables complémentaires, à savoir l'orientation consciente et la décision de l'apprenant de rester à l'université, la réussite académique de cet apprenant et son bien-être. Poursuivre des buts d'apprentissage n'exclut pas le fait de poursuivre également des buts de performances. De même, la poursuite de buts de performances ne nuit pas nécessairement à la motivation et à la satisfaction personnelle. L'idéal semble même de poursuivre à la fois des buts d'apprentissage et de motivation et de satisfaction personnelle (Wentzel & Asher, 1995).

3.6. CADRE THEORIQUE RETENU

Cette recherche est abordée sous l'angle de la psychologie de l'orientation. Ainsi, après avoir fait cas de plusieurs théories et modèles, comme le modèle d'intervention pour l'orientation professionnelle de F. Parsons, la théorie du développement de carrière de E. Ginzberg et ses collaborateurs, la théorie de choix et développement de carrière de D. Super, la théorie de *J. L. Holland à partir de 1959*, la théorie du contenu et du processus de choix de carrière ancrée dans la théorie de l'apprentissage social de J. Krumboltz et les théories de motivation. Nous avons retenu comme cadre d'analyse et modèle d'explication la **Théorie de l'Autodétermination (TAD)** élaborée par Deci et Ryan (1985, 2000). Elle est retenue parce que dans le cadre de notre travail de recherche, elle nous permet de mieux comprendre et d'expliquer le fait que nous sommes en train de décrire.

3.7. DÉFINITION OPÉRATIONNELLE DES CONCEPTS DE BASE

Pour mieux comprendre la posture théorique de cette recherche, il nous paraît pertinent de définir concrètement les deux grandes variables d'études fondamentales utilisées et d'apporter des éléments d'éclairage dans le cadre de ce travail de recherche. Il s'agit notamment des concepts des « *Facteurs des choix d'études* » et de « *Satisfaction personnelle* ».

3.7.1. Facteurs des choix d'études :

Tout ce qui est susceptible d'influencer dans un sens ou un autre les choix des filières d'études des étudiants. Citons comme indicateurs : Facteurs personnels et environnementaux.

3.7.2. Satisfaction Personnelle :

Comme nous venons de mentionner ci-dessus, il faut souligner qu'il n'existe pas de consensus sur la définition et la mesure de la satisfaction, vu qu'elle est une notion abstraite, subjective et difficile à mesurer. Elle devient un concept dynamique et mesurable dès lors que ses critères sont identifiés. La satisfaction est définie comme un état Psycho-affectif mesurable résultant de la concordance entre ce qu'un individu s'attend de son activité et l'évaluation de ce qu'il en reçoit effectivement » (Dion, 1986, p344). Mais pour définir et mesurer concrètement le concept *satisfaction personnelle*, dans le cadre de cette recherche, nous nous servons des indicateurs comme : Résultats obtenus, Niveau d'adaptation, Sentiment de Bien-être subjectif et d'accomplissement de soi, et l'Atteinte des attentes des étudiants dans le processus d'apprentissage.

Tableau#1 : d'opérationnalisation des concepts/variables

Objectif: Analyser les facteurs d'influences des choix des filières d'études des étudiants.

Variables	Dimensions	Modalités/Indicateurs	Cibles	Outils/Instruments
Facteurs de choix des filières d'études	Facteurs personnels	-Intérêts personnels -Connaissances des aptitudes -Valeurs personnelles et choix conscients -Connaissances des capacités et de sentiment de compétences	Étudiants (es)	Questionnaire
	Facteurs environnementaux	-Influences de l'entourage social et familial (Parents, amis, cadre/professeurs...) -Professions, Moyens/conditions socio-économiques des parents	Étudiants (es)	Questionnaire
Satisfaction personnelle	Niveau et sentiment de satisfaction	-Résultats obtenus -Niveau d'adaptation -Sentiment de Bien-être subjectif -Sentiment d'auto-actualisation (Accomplissement de soi) -Atteinte des attentes	Étudiants (es)	Questionnaire

CHAPITRE IV : CADRE METHODOLOGIQUE

Dans ce présent chapitre, nous allons évoquer la démarche utilisée, qui est nécessaire dans le cadre de la démarche empirique, l’outil de collecte des données, une présentation succincte de l’institution où l’étude a été effectuée, notre façon de procéder pour le choix des enquêtés et enfin la démarche de traitement des données de l’enquête de terrain.

4. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

Un des premiers éléments qui caractérise la démarche du chercheur est l’implication de son travail scientifique dans une démarche positive. L’inscription dans une approche positive relève de la volonté d’objectivité en travaillant à partir des faits. Notre recherche porte sur les facteurs de choix d’études et la satisfaction personnelle des étudiants. Son objectif général est de comprendre la relation existant entre l’orientation professionnelle et la satisfaction personnelle dans les choix des études universitaires des étudiants. Nous avons comme question de recherche : Quels sont les facteurs d’influences des choix d’étude des Étudiants et sont-ils satisfaits des choix d’études faits? Pour arriver à répondre provisoirement cette question, nous partons avec deux hypothèses à savoir : premièrement, les étudiants ne sont pas suffisamment informés des choix de filières d’études faits. Et deuxièmement, les choix conscients et éclairés de filières d’études des étudiants sont source de satisfaction personnelle et de la réussite.

Notre recherche est de type descriptif à portée exploratoire et utilise une approche quantitative¹⁵. Dans le cadre de ce travail de recherche, divers instruments servent à mesurer les variables d’études pour fournir et recueillir les informations et les données de type quantitatif. Nous utilisons comme instruments un questionnaire de recherche, la version française du test « self-directed search » de John Holland (Auto-exploration de soi), et l’observation systématique. Et nous faisons en sorte que ces outils d’évaluation répondent aux spécifications de l’assurance de la

¹⁵ Une variable quantitative est une variable qui contient des valeurs mesurables, elle se décline en variable quantitative discrète si ses valeurs sont dénombrables (ex : l’âge) et en variable quantitative continue si ses éléments ne peuvent être dénombrés (ex : le revenu). Une variable qualitative contient des valeurs qui expriment une qualité, comme le sexe, la couleur ou le nom. Elle peut être nominale (ex : la PCS) ou ordinale quand ses valeurs peuvent être classées selon un ordre (ex : le niveau de scolarité).

qualité. Dans le cadre de l'analyse et l'interprétation des données nous procédons à un traitement statistique descriptif¹⁶ des résultats.

La méthode "Statistique descriptive" fut privilégiée pour effectuer l'analyse de cette recherche. Cette méthode offre l'avantage de réaliser adéquatement l'analyse descriptive des informations et observations recueillies par l'intermédiaire du questionnaire dans un échantillon donné. Elle offre, de plus, l'avantage de permettre le traitement quantitatif des variables qui sont exprimées numériquement.

4.1. La démarche de la recherche, Outils de collecte de données et modalités du recueil

La mesure de la satisfaction personnelle des étudiants et sa compréhension nécessite la prise en compte des acquisitions des étudiants qui se sont construites depuis le début de l'entrée de la première année universitaire jusqu'à la fin de l'année académique. Cette construction d'acquisitions résulte d'un processus cumulatif. La mesure du niveau de satisfaction personnelle des étudiants/es sera estimée à partir des indicateurs comme : Résultats obtenus, Niveau d'adaptation, Sentiment de Bien-être subjectif et sentiment d'accomplissement de soi, et l'Atteinte des attentes des étudiants.

Cette partie résume les étapes de la recherche avec les données collectées et les évaluations menées. Les étudiants qui entrent à l'université n'ont pas des profils homogènes et identiques, vu qu'ils ont issus dans de milieux sociaux variés. Des inégalités se sont accumulées au fur et à mesure de leur progression dans les milieux sociaux d'origines, dans le système éducatif et de par leur expérience de vie. Leur satisfaction en première année de licence n'est donc pas le seul fruit du travail universitaire fourni par les étudiants et du travail des enseignants au cours de cette première année. Les données nous permettant de réaliser ce travail de recherche ont été recueillies à partir d'outils déjà existants et validés dans le domaine de la psychologie de l'Orientation à savoir la version française du Test « self-directed search » de John Holland (Auto-exploration de soi), un questionnaire de recherche et l'observation systémique. Nous nous servons et procédons à la passation du test à chaque étudiant/e concerné/e pour arriver concrètement à déterminer les pistes d'orientation réelles et vérifier si les choix des filières

¹⁶ Cette analyse traite les indices tels que les moyennes et les pourcentages et sert à synthétiser et à décrire les données. Les analyses statistiques prennent davantage en compte la nature des variables et tiennent aussi compte du faible nombre de sujets.

d'études correspondent aux aptitudes, compétences et aux intérêts personnels des étudiants. Un questionnaire de recherche pour identifier les facteurs d'influences dans les choix d'études et d'évaluer le niveau de satisfaction et de performance de chaque étudiant concernée par la recherche par rapport aux choix faits, et enfin, de l'observation systémique lors des séances d'enquête dans le but d'approfondir les données recueillies lors de l'enquête avec la réalité.

Outils de collecte

Tableau #2 : Présentation des outils de collecte

	Type	Principaux Items	Cibles	Objectifs Spécifiques
Outil 1	Questionnaire	<ul style="list-style-type: none"> -Caractéristiques sociodémographiques -Facteurs d'influences des choix d'études (Entrée à l'Université) -Statut et Profession des parents -Niveau Satisfaction personnelle -Performance académique -Choix des facultés d'appartenances 	Étudiants (es)	<ul style="list-style-type: none"> -Analyser les facteurs d'influences dans les choix des filières d'études des étudiants. Déterminer les différents niveaux de satisfaction personnelle et des performances académiques des étudiants par rapport à leurs choix d'études

Outil 2	Test d'Orientation Professionnelle	<p>-Évaluation des intérêts professionnels, les motivations et la personnalité.</p> <p>-Identification des pistes d'orientations réelles</p>	Étudiants (es)	<p>-Vérifier si les choix des filières d'études des étudiants correspondent réellement à ses aptitudes, compétences et intérêts personnels.</p> <p>-Identifier les pistes d'orientation véritables des étudiants et aider à la connaissance de soi.</p>
Outil 3	Observation systématique	Comportements affichés lors des passations des questionnaires de recherche.	Étudiants (es)	Recueillir le maximum d'informations et éviter les biais de la recherche.

4.3. Constitution du Questionnaire (l'un des outils de collecte de la recherche)

Le questionnaire de recherche a été préparé par l'auteur de la recherche. Il est composé de deux parties et compte 13 questions :

Première partie

1. La première partie concerne les données sociodémographiques telles que : Sexe, Age, Niveau d'étude, section, profession du père et de la mère, option choisie et enfin l'année de fin d'étude (Identification du répondant).

Deuxième partie

2. Les questions 1 à 5 portent sur les facteurs de choix d'études et des facultés;
3. Les questions 6 à 8 portent sur les attentes et niveau d'adaptations des étudiants ;
4. La question 9 cherche à vérifier si les étudiants ont bénéficié d'une orientation professionnelle quelconque avant leur entrée officielle à l'université;
5. Les questions 10 à 13 évaluent les différents niveaux de satisfactions des étudiants et leurs performances académiques

4.4. LE QUESTIONNAIRE SELF-DIRECTED SEARCH de John Holland

Le Questionnaire : SELF-DIRECTED SEARCH, construit en 1972 permet non seulement le diagnostic des types psychologiques, mais établit aussi une correspondance entre ces types et les professions qui leur correspondent.

Le self-directed search de John Holland (Auto-exploration de soi) est le questionnaire le plus utilisé aujourd'hui dans le monde. Dans sa forme américaine R (4^e édition, Holland, 1994) destinée à l'orientation scolaire et professionnelle, il comprend cinq (5) ensembles de questions :

1. **Rêves Professionnels** : Le répondant mentionne les professions qu'il aimerait exercer dans l'avenir (ou qu'il a rêvé d'exercer) et dont il parle avec ses camarades (Typologie de RIASEC);
2. **Activités** : Six (6) groupes de onze (11) activités (un par type RIASEC) sont mentionnés. (Par exemple, pour le type R, « Réparer des voitures »). Le jeune indique s'il aimerait ou non effectuer cette activité. On calcule ensuite le nombre d'activités R, I, A, etc. Qu'il a retenues;
3. **Compétences** : Six (6) groupes (un par type RIASEC) de onze (11) compétences sont mentionnés. (Par exemple, pour le type R, « changer la roue d'une voiture »). Le jeune

indique s'il estime ou non capable de bien faire chacune d'elles. On calcule ensuite le nombre de R, I, A, etc. qu'il a retenues;

4. **Professions** : Six (6) groupes de quatorze (14) noms de professions (un par type RIASEC) sont mentionnés. (Par exemple, pour le type R, « mécanicien auto »). Le jeune indique s'il aimerait ou non exercer cette profession. On calcule ensuite le nombre de professions R, I, A, etc. qu'il a retenues;
5. **Auto-estimations** : Deux (2) fois six (6) échelles de Likert (Correspond aux types RIASEC) sont proposées. (Par exemple, pour le type R, « Capacités mécaniques »). Le jeune indique s'il s'estime plus, autant ou moins capable que les gens de son âge dans chacun de ces domaines. Il s'attribue ainsi deux (2) fois une note allant de 1 à 7 sur chacun des types considérés.

On reporte ensuite leurs notes dans un tableau récapitulatif. On effectue les totaux par type et obtient ainsi les trois lettres qui décrivent les répondants le mieux. Il faut aussi signaler que nous nous étions référés ensuite au dictionnaire *AD HOC* où l'on peut trouver les noms des professions correspondants à ces lettres (dans l'ordre et dans le désordre). Ce dictionnaire indique pour chacun le niveau d'études requis.

Plusieurs caractéristiques de ce questionnaire peuvent être soulignées :

- a. Sa structure est particulièrement « saillante ». La tâche demandée à cinq (5) reprises aux répondants est de se décrire selon les dimensions proposées afin d'arriver à une certaine catégorisation de soi (selon les trois lettres dominantes et la typologie). Ce questionnaire peut être considéré comme une sorte d'apprentissage d'un certain mode (selon la structure RIASEC) de description de soi;
- b. Il n'y a pas d'étalonnage, c'est-à-dire pas de comparaison avec les réponses données dans une population équivalente;
- c. Dans ces descriptions de soi, les sentiments de compétence tiennent une place équivalente à celle de l'attrait ou du goût pour les activités ou professions, Si, en effet, on laisse de côté la première question qui joue un rôle marginal dans le total, un répondant peut obtenir au maximum cinquante (50) points, la moitié d'entre eux provenant de

questions renvoyant à des intérêts pour des activités ou professions, l'autre moitié étant relative à des sentiments de compétence.

4.5. Description des six (6) types psychologiques de personnalité de Holland (d'après Walsh et Holland, 1992)

Holland définit des types psychologique de personnalité relatives aux intérêts professionnels : les types Réaliste (R) ou concret, Investigateur (I) ou chercheur, Artiste (A), Social (S), « Entreprenant » (E) ou entrepreneurial et Conventionnel (C) ou organisateur. Le pôle positif de chaque dimension devient un type idéal, duquel les individus sont plus ou moins proches, caractérisé par un ensemble d'attributs personnels parmi lesquels beaucoup d'entre eux sont des traits de personnalité qui n'évoquent pas directement des intérêts. Chaque personne est caractérisée par sa distance à chacun des types idéaux, c'est-à-dire par son profil. Il existe plusieurs questionnaires d'intérêts professionnels permettant d'établir les profils individuels. Pour mieux comprendre et interpréter les résultats du test spécialement dans le cadre de cette recherche, voici la description des six (6) types :

- ✚ **Réaliste(R)** : Le sujet de type réaliste aime les métiers tels que le Mécanicien automobile, fermier ou électricien. Il a des capacités mécaniques et il est décrit comme conformiste, franc, honnête, matérialiste, naturel, persévérant, pratique, modeste et stable.
- ✚ **Investigateur(I)** : le sujet de type investigateur aime les métiers comme biologiste, chimiste, anthropologue, géologue, technicien médical. Il a des capacités mathématiques et scientifiques et il est décrit comme analytique, prudent, critique, curieux, indépendant, introverti, méthodique, précis et rationnel.
- ✚ **Artiste(A)** : le sujet de type Artiste aime les métiers comme compositeur, musicien, écrivain, décorateur d'intérieur ou acteur. Il a des capacités artistiques, musicales et d'écritures. Il est décrit comme compliqué, émotif, expressif, imaginatif, ayant l'esprit peu pratique, impulsif, indépendant, intuitif, non conformiste et original.
- ✚ **Social (S)**: le sujet de type social aime les métiers comme enseignant, religieux, conseiller, psychologue clinicien ou thérapeute par la parole. Il a des capacités sociales et il est décrit comme convaincant, coopératif, amical, aidant, idéaliste, gentil, responsable, social et compréhensif.

- ✚ **Entreprenant (E):** le sujet de type entreprenant aime les métiers comme courtier, manager, gestionnaire, producteur de télévision, acheteur. Il a des capacités de leadership, et s'exprime aisément. On le décrit comme aventureux, ambitieux, dominateur, énergique, impulsif, optimiste, recherchant le plaisir, ayant confiance en lui, populaire.
- ✚ **Conventionnel (C):** le sujet de type conventionnel aime les métiers comme employé aux écritures, sténographe, analyse financier, banquier, contrôleur de gestion. Il a des capacités pour le travail de bureau et l'arithmétique. On le décrit comme conformiste, consciencieux, prudent, conservateur, ordonné, persévérant, ayant le sens pratique, calme.

Les dimensions permettant la définition des types ne sont pas indépendantes. Ainsi, par exemple, ceux qui sont réalistes ont tendance à être aussi intellectuel et conventionnel, bien plus que social, artistique ou entreprenant. La personnalité étant représentée par le profil des intérêts professionnels, Holland définit plusieurs indices permettant d'apprécier son degré de structuration ou de clarté : la cohérence, la différenciation et l'identité. La personnalité sera dite cohérente lorsque les deux ou trois points les plus élevés du profil correspondent à des lettres consécutives dans la série RIASEC.

4.6. Motifs justifiant le choix du Questionnaire de Holland.

Le questionnaire de Holland fut choisi, parce qu'il permet de mieux identifier et à orienter les groupes de professions des étudiants, concept qui fait l'objet de cette recherche. Ensuite, parce qu'il est valide et fidèle et, enfin, parce que les facteurs qui le composent correspondent à quelques variables près de la recherche.

- 1) Il est valide: un test est valide, dans la mesure où il est sensé mesurer ce qu'il doit mesurer. La validation se rapporte généralement au processus qui consiste à dégager la signification réelle ou le réseau total des interprétations des résultats tirés d'un instrument de mesure. Dans cette perspective, un questionnaire peut être qualifié de valide dans la mesure où les indices quantitatifs qu'il permet d'obtenir traduisent bien les variations de comportement observées chez les personnes questionnées (Larouche 1975). Afin d'être rassuré sur la validité conceptuelle du test, nous avons, avec les données de la présente étude, procédé à une analyse statistique.

- 2) Il est fidèle: la fidélité d'un instrument représente "la qualité méthodologique selon laquelle celui-ci permet d'obtenir des résultats stables et consistants pour les mêmes individus, au cours de passations successives" (Larouche 1975).

Ces résultats démontrent que le questionnaire de John Holland comprend peu de sources d'erreurs liées à la précision même du test et constitue ainsi un instrument de mesure qui aide les répondants à être cohérents dans leurs réponses (Larouche 1975).

4.7. Approbation des questionnaires reçus

Chaque questionnaire a reçu une attention particulière. Après avoir passé en revue tous les questionnaires retournés afin de vérifier si toutes les informations y étaient, aucun n'a été rejeté.

4.8. Technique d'administration du Test et du Questionnaire (Procédure)

Avant de passer les outils aux personnes de l'échantillon, nous avons pris soin d'éclaircir notre sujet de recherche ainsi que le but et les objectifs de notre travail, présenter et expliquer les différentes parties des instruments de recherche, les méthodes de passation, et leur donner garantie que les informations données ne serviront pas à d'autres fins (Anonymat et confiance) en vue d'obtenir d'eux une franche collaboration. Nous avons comme outils : des crayons, le test et le questionnaire.

L'auteur a choisi une période où les étudiants n'étaient pas trop sous pression (c'est à dire en dehors des périodes d'examen ou d'exposés et des troubles politiques). Les outils sont destinés à tester les niveaux de satisfactions des étudiants par rapport aux choix des études faites.

Le questionnaire a été pré testé auprès de plusieurs étudiants. Après quelques rectifications, le questionnaire a été édité et administré (auto-administration) à l'ensemble des étudiants de toutes les sections sélectionnées pendant une semaine. Cette opération s'est déroulée lors d'un cours sous la permission du Professeur. Les professeurs nous avaient reçus auparavant pour une présentation de l'enquête, de ses buts et une présentation de nos outils de recherche.

La phase de recueil des données ont eu lieu après la deuxième session de l'année académiques, moment auquel les étudiants avaient réalisé les deux sessions d'examen et en connaissaient les résultats. Les données quantitatives recueillies dans le cadre de cette recherche ont fait l'objet d'un traitement statistique par fréquence et pourcentage.

La démarche générale ayant été présentée, nous allons à présent préciser quelle population est ciblée dans cette recherche.

4.9. Présentation de l'échantillon

Notre échantillon est de type probabiliste d'aléatoire simple, vu qu'il donne une possibilité d'inclusion égale à tous les étudiants/es concernés par le travail pour établir notre échantillon représentatif de la population cible. Le choix de ces derniers a été fait par le chercheur de façon systématique. Sur chaque trois (3) personne dans la liste un choix a été fait. Dans un souci de respect administratif/académique et d'éviter les biais d'échantillonnage, au moment du choix des étudiants, ils ont été tous munis de leur carte d'étudiants/es.

L'échantillon est constitué d'étudiants de première année formellement inscrits à la Faculté d'Ethnologie (FE) de l'Université d'État d'Haïti (UEH). La première population envisagée portait sur l'ensemble des filières universitaires de tous les niveaux. Pour des raisons de coûts, de temps et de logistique, un choix portant sur les deux (2) filières (Départements) du niveau de licence a dû être opéré. Les filières retenues sont la Psychologie et l'Anthropo-Sociologie. Ce choix résulte tout d'abord de la répartition des effectifs d'étudiants dans les diverses filières. L'effectif général des étudiants/es de ces filières sus-mentionnés est de 200 environ. Le choix de ces filières permet aussi de bénéficier d'une population diversifiée à la fois sur les motifs de choix professionnels, et en termes d'origine sociale. Les étudiants interrogés sont tous inscrits en première année en 2014/2015.

Pour pouvoir trouver notre échantillon représentatif de notre population cible, sur l'effectif général de 200 étudiantes/es inscrits en première année, 50 ont été choisis pour effectuer le travail de recherche actuelle. Il faut aussi signaler que notre échantillon va au-delà même du pourcentage représentatif recommandé qui est de 10%. Les sujets ont été choisis sur les critères suivants :

- Être en première année universitaire à la Faculté d'Ethnologie de la promotion 2014-2015, niveau licence;
- Avoir été inscrit correctement (Immatriculer);
- Avoir respectivement subis les examens des deux sessions comme prévus dans le cursus;
- Âgé/e au moins de dix-neuf (19) ans.

4.10. Présentation succincte de l'institution choisie (Faculté d'Ethnologie¹⁷)

La Faculté d'Ethnologie (FE) est l'une des onze (11) entités de l'Université d'État d'Haïti (UEH)¹⁸ qui est le plus grand établissement d'enseignement supérieur et de Recherche du pays, créée en 1958, localisée au # 10 de la Rue Magloire Amboise - Champs de Mars, port au prince-Haïti. Elle a pour vocation de former des Universitaires du premier jusqu'au troisième cycle, dans le domaine de l'Anthropologie, de la Sociologie, de la Psychologie et des Sciences du Développement. Elle recrute par concours les étudiants dans tous niveaux et les filières d'études, et l'enseignement est gratuit et dure entre quatre et six ans. La faculté est dirigée par des doyens. Le Décanat actuel est à la tête de la Faculté depuis Juillet 2011 (Dr Jacques JOVIN, Doyen; Professeur Jean Yves BLOT, Doyen à la recherche; Professeur Jean-Michel GABRIEL, doyen aux affaires académiques). Les décisions sont prises avec la participation des professeurs réunies en conseil ou l'assemblée des directeurs/responsables des départements et des représentants d'étudiants.

La faculté Ethnologie (FE) de l'Université d'État d'Haïti (UEH) fonctionne sous le régime de cumul avec, comme condition de promotion, la moyenne des cours de l'année, relayée ensuite par un système de cours. Selon le Cursus de cette dernière qui a été élaborée par le Décanat de Juillet 2011 (Dr Jacques JOVIN, Professeur Jean Yves BLOT, Professeur Jean-Michel GABRIEL) et qui est officiellement reconnu, l'étudiant(e) doit cumuler vingt et un (21) crédits au cours des deux sessions 1 et 2 pour être admis à suivre les cours des sessions 3 et 4 (passer à l'année suivante). Et la moyenne de réussite d'un cours est de 60/100. Les cours obligatoires sont exigibles. Dans le cas contraire, l'étudiant (e) perd son admission à la Faculté. L'Étudiant (e) des programmes de licence et de maîtrise dispose respectivement de cinq (5) et de trois (3) ans pour boucler le cycle d'études. Passé ce délai, il perd son statut d'étudiant.

Ces critères sont utilisés comme des indicateurs de maîtrise de la matière et des compétences relatives à l'année de cours. De ce fait, un étudiant qui ne remplit pas ces critères ne sera pas considéré comme ayant acquis les compétences suffisantes pour passer à l'année suivante et sera

¹⁷ Cursus élaborée par le Décanat de Juillet 2011 (Dr Jacques JOVIN, Professeur Jean Yves BLOT, Professeur Jean-Michel GABRIEL) et Le Guide du postulant UEH Juillet 2015

¹⁸ Administration centrale, 21, Ruelle Rivière, Port-au-Prince, Haïti HT6112.

donc mis en échec. Inversement, un étudiant qui remplit ces critères sera autorisé à passer à l'année suivante. Un étudiant qui dépasse la simple satisfaction aux critères de réussite sera également distingué pour sa maîtrise supérieure de la matière. En fonction de son pourcentage final, celui-ci obtiendra une des mentions académiques suivantes : Excellent, très bien etc.

Dans ce cadre, nous définissons la réussite académique comme : « *la satisfaction d'un étudiant aux critères minimaux de maîtrise des compétences relatives à son cursus déterminé selon les normes, usages et son contexte éducatif* ». La réussite est donc ici définie comme une décision administrative. En nous basant sur les écrits de certains auteurs, notre choix aurait pu porter sur une définition plus spécifique et complexe de la réussite (Leclercq & Parmentier, 2011). Ainsi, la réussite aurait pu être définie comme la satisfaction de l'étudiant aux exigences spécifiques sous-tendues par son programme de cours en mesurant avec précision par exemple la maîtrise effective des compétences enseignées dans sa formation, le développement de ses capacités d'apprenant autonome et l'évolution de ses connaissances générales.

CHAPITRE V : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

La présentation des résultats se fait en plusieurs temps : Dans un premier temps on présente les données du questionnaire dans lesquelles on trouve; les informations sociodémographiques des enquêtés (Identification du répondant), les facteurs de choix d'études et des facultés, les attentes et objectifs atteints, le niveau d'adaptations des étudiants, les différents niveaux de satisfactions personnelles et les performances académiques des étudiants. Dans un deuxième temps, on présente celles collectées à partir du test « **Le self-directed search de John Holland** » (Auto-exploration de soi) administré et enfin, les données que nous avons collectées à partir de l'observation systémique lors du déroulement de notre travail de recherche. Les résultats sont présentés à partir des tableaux et donnés sous forme de fréquence et pourcentage.

4.4. Les données du Questionnaire (Résultats)

4.4.1. Identification du Répondant (les données sociodémographiques)

Tableau #3: Répartition des étudiants selon leur tranche d'âge.

Tranche d'âge	Effectif	Pourcentage %
20-25	34	68%
26-30	12	24%
30-35	4	8%
Total	50	100%

Les données de ce tableau concernent les tranches d'âge des étudiants enquêtés. Elles font ressortir, à ce propos, que trente-quatre (34) de l'effectif total des étudiants soit 68% ont un âge compris entre 20 et 25 ans, douze (12) des étudiants enquêtés soit 24% ont un âge compris entre 26 et 30 ans et finalement, quatre (4) des 50 étudiants enquêtés soit 8% ont un âge compris entre 30 et 35 ans. Donc, la majorité des étudiants faisant l'objet de cette recherche est compris entre l'âge de 20 et 25 ans.

Tableau #4 : Répartition des étudiants selon leur sexe.

Sexe	Effectif	Pourcentage
M	35	70%
F	15	30%
Total	50	100%

Ce tableau présente l'effectif des enquêtés selon leur sexe. Sur un total de cinquante (50) enquêtés, trente-cinq (35) d'entre eux, soit 70%, sont de sexe masculin et les quinze (15) autres de sexe féminin, soit 30%. Donc. La majorité des enquêtés est de sexe masculin.

Tableau #5 : Répartition des étudiants selon leurs options d'études.

Options d'études	Effectif	Pourcentage
Psychologie	25	50%
Anthropo-Sociologie	25	50%
Total	50	100%

Les résultats issus de ce tableau concernent les options des enquêtées. L'enquête a été menée sur des étudiants de deux filières d'études à savoir la Psychologie et l'Anthropo-sociologie. Sur les 50 étudiants enquêtés, 25 d'entre eux soit 50% sont dans le département de psychologie et l'autre moitié qui est aussi au nombre de 25 étudiants soit 50% est du département de l'Anthropo-sociologie de la faculté d'ethnologie. Il ressort que le nombre d'étudiants du département de la Psychologie et ce de l'Anthropo-sociologie sont équivalents.

Tableau #6 : Répartition des étudiants selon l'année de fin d'études secondaires.

Années de fin d'études	Effectif	Pourcentage
2003	1	2%
2006	1	2%

2007	1	2%
2009	3	6%
2010	11	22%
2011	5	10%
2012	17	34%
2013	11	22%
Total	50	100%

Les données de ce tableau présentent l'effectif des cinquante (50) étudiants enquêtés selon leur année de fin d'études secondaires (Philo). Elles font ressortir qu'un (1) étudiant soit 2% a terminé ses études secondaires en 2003, un autre étudiant soit 2% en 2006, un (1) étudiant soit 2% en 2007, trois (3) étudiants soit 6% en 2009, 11 étudiants soit 22% en 2010, cinq (5) étudiants soit 10% en 2011, dix-sept (17) soit 34% en 2012, et enfin onze (11) soit 22% en 2013. Donc, la majorité des enquêtés soit 34% des étudiants de la promotion 2014-2015 ont été terminé leur études secondaires en 2012.

Tableau #7 : Répartition des étudiants selon les professions de leurs mères.

Profession de la mère	Effectif	Pourcentage %
Commerçante	34	68%
Couturière	5	10%
Cultivatrice	2	4%
Cuisine & Pâtisserie	1	2%
Enseignante	5	10%
Lessivière	1	2%
Infirmière	2	4%
Total	50	100%

Les résultats issus de ce tableau concernent les professions exercées par les mères des cinquante (50) enquêtés. Trente-quatre 34 soit 68% des mères sont des commerçantes, cinq (5) soit 10% sont des couturières, deux (2) soit 4% sont des cultivatrices, un (1) soit 2% fait de la cuisine &

Pâtisserie, cinq (5) soit 10% sont des enseignantes, un (1) soit 2 % est lessivière et enfin, deux (2) soit 4% sont des infirmières. Donc, selon les résultats de ce tableau, le commerce représente la profession (l'activité) la plus exercée par les mamans des enquêtés.

Tableau #8 : Répartition des professions de pères des étudiants.

Profession des pères	Effectif	Pourcentage
Cultivateur	6	12%
Mécanicien	7	14%
Commerçant	9	18%
Maçon	4	8%
Électricien	3	6%
Chauffeur/Conducteur	2	4%
Boss Tailleur	2	4%
Boss Peintre	1	2%
Ébéniste	3	6%
Agent Sécurité	2	4%
Policier	2	4%
Journaliste	1	2%
Enseignant	2	4%
Orfèvre	2	4%
Boss Charpente	1	2%
Rien	3	6%
Total	50	100%

Ce tableau présente l'effectif des cinquante (50) enquêtés selon les professions exercées par leurs pères. Les résultats issus de ce tableau montre que six (6) soit 12% des pères des enquêtés sont des cultivateurs, sept (7) soit 14% sont des mécaniciens, neuf ((9) soit 18% sont des commerçants, quatre (4) soit 8% sont des maçons (ceux qui travaille dans la construction), trois (3) soit 6% sont des électriciens, deux (2) soit 4% sont des chauffeurs, deux (2) soit 4% sont des boss tailleurs, un (1) soit 2% fait de la peinture, trois (3) soit 6% sont des ébénistes, deux (2) soit

4% sont des agents de sécurité, deux (2) soit 4% sont des policiers, un (1) soit 2% est journaliste, deux (2) soit 4% sont des enseignants, deux (2) soit 4% sont des orfèvres, un (1) soit 2% est charpentier et enfin, trois (3) soit 6% n'ont rien comme profession (aucune activité). Donc, la majorité des pères des enquêtés soit 18% pratique le commerce comme profession.

Tableau #9 : Répartition des étudiants en fonction des sections choisies en fin d'études secondaires.

Section	Effectif	Pourcentage
A	4	8%
B	1	2%
C	29	58%
D	16	32%
Total	50	100%

Ce tableau présente l'effectif des cinquante (50) enquêtés en fonction des sections choisies en fin d'études secondaires. Les données ont fait ressortir que quatre (4) soit 8% ont choisis la section A, un (1) soit 2% a choisi B comme section, vingt-neuf (29) soit 58% ont choisis la section C et enfin, seize (16) soit 32% ont choisis la section D. Donc, la majorité des enquêtés soit 58% plus que la moitié ont fait la section C en fin de leurs études secondaires.

4.4.2. Les facteurs de choix d'études et des facultés des étudiants.

Tableau #10 : Répartition des facteurs de choix d'études des étudiants.

Facteurs de choix	Effectif	Pourcentage
Exercer ce métier plus tard	9	18%
Opportunité d'emploi	8	16%
Domaine qui me passionne	15	30%
Chance de réussir	3	6%
Influences de l'Entourage	8	16%

Position et statut prestigieux	2	4%
Tester mes capacités personnelles	5	10%
Éviter certains cours	0	0%
Total	50	100%

Les données de ce tableau concernent les différents facteurs pouvant influencer les choix d'études supérieurs des (50) étudiants enquêtés. Il fait ressortir, à ce propos, que neuf (9) soit 18% des enquêtés ont choisis leurs filières d'études parce qu'elles forment au métier qu'ils souhaitent exercer plus tard, huit (8) soit 16% choisissent leurs filières d'études pour les opportunités d'emploi qu'elles offrent, quinze (15) soit 30% choisissent leurs filières d'études parce que ce sont des domaines qui leurs passionnent et qu'ils ont l'envie d'en apprendre davantage, trois (3) soit 6% choisissent leurs professions parce que ce sont celles où ils ont le plus de chance de réussir, huit (8) soit 16% choisissent leurs métiers sous l'influence de leurs entourage, deux (2) soit 4% ont fait choix de leurs options d'études dans le but d'acquérir une position et un statut plus prestigieux dans la société, cinq (5) soit 10% choisissent leurs filières d'études pour arriver à prouver vraiment ce dont ils sont capable de faire autrement dit pour tester leurs capacités personnelles et enfin, aucun étudiant ne choisit pas un métier pour éviter des cours. Donc, la majorité des enquêtés choisissent leurs filières d'études parce que ce sont des domaines qui leurs passionnent et qu'ils ont l'envie d'en apprendre davantage.

Tableau #11 : Répartition des étudiants en fonction du nombre de facultés inscrits et réussis lors du concours d'admission de l'Université d'État d'Haïti (UEH).

	Inscrits	Effectif	Pourcentage
	Une seule Faculté	15	30%
	Deux Facultés	19	38%
	Trois Facultés	16	32%
	Total facultés inscrits	50	100%
Nombre de facultés	Réussis		

inscrits et réussis	Une seule Faculté	29	58%
	Deux Facultés	20	40%
	Trois Facultés	1	2%
	Total facultés réussis	50	100%
	Total des facultés inscrits et réussis	50	100%

Ce tableau présente l'effectif des 50 enquêtés en fonction des facultés inscrits et réussis lors du concours d'admission et les publications des résultats des différentes entités de l'Université d'État d'Haïti (UEH). Les données de ce tableau révèlent que quinze (15) soit 30% des enquêtés ont été inscrits dans une seule (1) faculté, dix-neuf (19) soit 38% ont été inscrits dans deux (2) facultés et seize (16) soit 32% ont été inscrits dans trois (3) facultés différentes. Les données ont aussi révélées que vingt-neuf (29) des 50 enquêtés soit 58% ont été réussis dans une (1) seule faculté, vingt (20) soit 40% ont été réussis dans deux (2) facultés et finalement, un (1) soit 2% a été réussi dans trois facultés différentes.

Tableau #12 : Répartition des facultés de rêves des étudiants avant ou après leurs baccalauréats.

Facultés de rêves	Effectif	Pourcentage
FMP	15	30%
FASCH	8	16%
FDSE	8	16%
FE	10	20%
INAGHEI	3	6%
ENS	3	6%
CTPEA	2	4%
FLA	1	2%
Total	50	100%

Ce tableau présente l'effectif des 50 enquêtés selon leurs facultés de rêves avant ou après leurs baccalauréats. Les données révèlent que, quinze (15) soit 30% des enquêtés avaient comme faculté de rêve avant ou après leurs baccalauréats la Faculté de Médecine et de Pharmacie (FMP), huit (8) soit 16% rêvaient d'entrer à la Faculté des Sciences Humaines (FASCH), huit (8) soit 16% rêvaient d'entrer à la Faculté de Droit et des Sciences Économiques (FDSE), dix (10) soit 20% rêvaient d'étudier à la Faculté d'Ethnologie (FE), trois (3) soit 6% rêvaient d'intégrer l'Institut Nationale d'Administration, de Gestion, et des Hautes Études Internationales (I.N.A.G.H.E.I.), trois (3) soit 6% rêvaient d'étudier à l'École Normale Supérieure (ENS), deux (2) soit 4% rêvaient d'intégrer le Centre Technique de Planification et d'Économie Appliquée (CTPEA) et enfin, un (1) soit 2% revient d'étudier à la Faculté de Linguistique Appliquée (FLA).

Tableau #13 : Répartition de nombre des étudiants qui avait ou n'avait été pas renseignés sur les options enseignées dans les facultés de leurs choix avant leurs inscriptions aux différents concours d'admission.

Renseignement sur les options enseignées	Effectif	Pourcentage
Oui	38	76%
Non	12	24%
Total	50	100%

Les résultats issus de ce tableau concernent le nombre des étudiants qui avait ou n'avait été pas renseignés sur les options enseignées dans les facultés de leurs choix avant leurs inscriptions aux différents concours d'admission. Sur l'effectif des 50 enquêtés, trente-huit (38) soit 76% ont répondu positivement, c'est-à-dire qu'ils avaient renseignés sur les options enseignées dans les facultés de leurs choix avant leurs inscriptions et douze (12) soit 24% ont répondu négativement.

4.4.3. Les attentes et objectifs atteints, et le niveau d'adaptations des étudiants.

Tableau #14 : Répartition des étudiants selon l'atteinte de leurs objectifs, souhaits et attentes pour l'année académique de référence.

Attentes, objectifs et souhaits atteints	Effectif	Pourcentage
Oui	30	60%
Non	20	40%
Total	50	100%

Ce tableau présente l'effectif des cinquante (50) enquêtés en raison d'atteinte ou non de leurs objectifs, souhaits et attentes pour l'année académique de référence (2014-2015). Trente (30) soit 60% des enquêtés ont atteints leurs souhaits, objectifs et attentes pour l'année, tandis que vingt (20) soit 40% ne les ont pas atteints.

Tableau #15 : Répartition des étudiants en fonction de leurs sentiments de confort pour continuer sa filière d'Étude.

Sentiment de confort	Effectif	Pourcentage
Oui	40	80%
Non	10	20%
Total	50	100%

Ce tableau présente l'effectif des cinquante (50) enquêtés en fonction de leurs sentiments de confort pour continuer sa filière d'Étude. Parmi les 50 enquêtés, quarante (40) soit 80% révèlent qu'ils se sentent confortable pour continuer et dix (10) soit 20% ne sont pas confortables.

Tableau #16 : Répartition des étudiants en fonction de leurs adaptations à l’environnement universitaire.

Adaptation à l’environnement universitaire	Effectif	Pourcentage
Oui	45	90%
Non	5	10%
Total	50	100

Ce tableau présente l’effectif des 50 enquêtés en fonction de leurs adaptations à l’environnement universitaire. Parmi les cinquante (50) enquêtés, quarante-cinq (45) soit 90% des étudiants arrivent à s’adapter à l’environnement universitaire et seulement cinq (5) soit 10% n’arrivent pas à s’adapter.

Tableau #17 : Répartition des étudiants qui ont ou n’ont pas bénéficiés d’un accompagnement d’orientation professionnelle avant leurs entrée officielle à l’Université.

Accompagnement d’Orientation Professionnelle	Effectif	Pourcentage
Oui	3	6%
Non	47	94%
Total	50	100%

Les résultats issus de ce tableau concernent l’accompagnement d’orientation professionnelle des cinquante (50) enquêtés. Ils indiquent que seulement trois (3) soit 6% ont bénéficiés d’un accompagnement d’orientation professionnelle et, quarante-sept 47 soit 94% n’avaient eu la possibilité de bénéficier aucun accompagnement d’orientation professionnelle formel (même passer un test d’orientation professionnelle) avant leur entrée officielle à l’Université. Donc, la grande majorité des étudiants enquêtés n’avait pas cette possibilité.

4.4.4. Les différents niveaux de satisfactions personnelles et les performances académiques des étudiants.

Tableau #18 : Répartition des étudiants en fonction leurs niveaux d'importances accordés au succès académiques.

Niveau d'importance au succès académique	Effectif	Pourcentage
Légère	1	2%
Moyenne	0	0%
Très grande	49	98%
Aucune	0	0%
Total	50	100%

Ce tableau présente les cinquante (50) enquêtés selon leurs niveaux d'importances accordés au succès académique. Les données révèlent que, un (1) soit 2% accorde une importance légère/faible, pas d'étudiant pour le niveau d'importance moyenne et aucune, et enfin, quarante-neuf (49) soit 98% accordent une très grande importance au succès académique. Donc, les étudiants sont très intéressés à leurs succès académiques.

Tableau #19 : Répartition des étudiants en fonction de nombre de crédits obtenus pour l'année académique de référence.

Nombre de crédits obtenus pour l'année	Effectif	Pourcentage
22-25	12	24%
26-29	15	30%
30-34	23	46%
Total	50	100%

Ce tableau présente l'effectif des cinquante (50) enquêtés en fonction du nombre de crédits qu'ils ont obtenus pour l'année académique de référence (2014-2015). Parmi les 50 enquêtés, douze

(12) soit 24% ont obtenus entre 22 et 25 crédits, quinze (15) soit 30% ont obtenus entre 26 et 29 crédits et enfin, vingt-trois (23) soit 46% ont obtenus entre 30 et 34 crédits pour l'année académique. Donc, la majorité des enquêtés soit 46% a obtenu entre 30 et 34 crédits pour l'année.

Tableau #20 : Répartition des étudiants en fonction de leurs niveaux de satisfaction personnelle.

Niveau de satisfaction	Effectif	Pourcentage
Très satisfait	29	58%
Satisfait	15	30%
Peu satisfait	4	8%
Insatisfait	1	2%
Très insatisfait	0	0%
Ne sait pas	1	2%
Total	50	100%

NB¹⁹ :

1. **Très insatisfait(e):** c'est-à-dire ce choix d'étude n'est pas du tout ce que j'aimerais qu'il soit.
2. **Insatisfait(e):** c'est-à-dire ce choix d'étude n'est pas ce que j'espérais qu'il soit.
3. **Peu satisfait(e):** c'est-à-dire ce choix d'étude n'est pas tout à fait ce que j'aimerais qu'il soit.
4. **Satisfait(e):** c'est-à-dire ce choix d'étude est ce que j'aimerais qu'il soit.
5. **Très satisfait(e):** c'est-à-dire ce choix d'étude est beaucoup mieux que ce que j'espérais qu'il soit.
6. **Ne sait pas :** Je ne me prononce pas.

Ce tableau présente l'effectif des 50 enquêtés en fonction de leurs niveaux de satisfaction personnelle au regard de leur choix d'études. Les données de ce tableau indiquent que, vingt-neuf (29) soit 58% des enquêtés sont très satisfaits, quinze (15) soit 30% sont satisfaits, quatre (4) soit 8% sont peu satisfaits, un (1) soit 2% est insatisfait, pas d'étudiant très insatisfait et enfin,

¹⁹ Modèle opérationnel du questionnaire à l'échelle graduée de Larouche et Delorme.

un (1) soit 2% ne se prononce pas (ne sait pas). Donc, la majorité des enquêtés soit 58% sont personnellement très satisfaits de leurs choix d'études.

4.4.5. Les professions de rêves les plus citées par les étudiants sont :

La Médecine, la Psychologie, Droit, Génie-civil, la Sociologie, Sciences Administratives, Agronomie, Science de l'Éducation, l'Économie, la Communication, Science Politique, la Diplomatie, Travail social, les Sciences infirmières, la Philosophie, les Sciences informatiques, l'Histoire, Linguistique et la Cinématographie. Cette chronologie des métiers de rêves des étudiants va des plus fréquents en effectifs au moins cités.

4.5. Présentation des données recueillies par le questionnaire « self-directed search » de John Holland (Auto-exploration de soi).

Tableau #21 : Répartition des groupes d'étudiants selon leur aptitudes, compétences et intérêts pour exercer une profession (Typologie de RIASEC de Holland).

Code General (Combinaison de code a trois lettres)	Effectif	Pourcentage
SEC, ECS, CES, ESC, SCE	11	22%
SAE, ESA, SEA, ASE	12	24%
SEI, SIE, ESI, ISE	10	20%
SAI, ISA, SIA	6	12%
AEI	3	6%
ESR, ERS	3	6%
ISC	2	4%
SEIRC	1	2%
SEAI	1	2%
SIRC	1	2%
Total	50	100%

NB²⁰: Holland définit des types psychologique de personnalité relatives aux intérêts professionnels : les types Réaliste (**R**) ou concret, Investigateur (**I**) ou chercheur, Artiste (**A**), Social (**S**), « Entreprenant » (**E**) ou entrepreneurial et Conventionnel (**C**) ou organisateur.

Ce tableau présente l'effectif des 50 enquêtés selon leur groupe de professions. Les données issues de ce tableau révèle que, parmi les cinquante (50) enquêtés, onze (11) soit 22% se trouvent dans les combinaisons des codes généraux de : **SEC, ECS, CES, ESC, SCE**. Douze (12) soit 24% dans les combinaisons de codes généraux de : **SAE, ESA, SEA, ASE**. Dix (10) soit 20% dans les combinaisons de codes généraux de : **SEI, SIE, ESI, ISE**. Six (6) soit 12% dans les combinaisons de codes généraux de : **SAI, ISA, SIA**. Trois (3) soit 6% dans les combinaisons de codes généraux de : **ESR, ERS**. Trois (3) soit 6% dans la combinaison de code général de : **AEI**. Deux (2) soit 4% dans la combinaison du code général de : **ISC**. Un (1) soit 2% pour le code général **SEIRC**, un (1) soit 2% pour le code général **SEAI** et enfin, un (1) soit 2% pour le code général **SIRC**.

4.6. Les données de l'Observation (Observation Systématique)

L'observation systématique est l'un des instruments de collectes que nous avons aussi utilisés dans le cadre du déroulement et la réalisation de ce travail de recherche dans le but d'observer de très près les comportements des étudiants en situation de passation du questionnaire et du test, d'approfondir les données recueillies lors de l'enquête avec la réalité et d'éviter des potentiels biais de recherche.

Il faut aussi mentionner que nous avons choisi une période où les étudiants n'étaient pas sous pression pour passer le questionnaire et le test (c'est à dire en dehors des périodes d'examen ou d'exposés et des troubles politiques). Et nous les avons promis les résultats du test d'orientation professionnelle. Plusieurs comportements ont été observés spécialement au moment de la passation du questionnaire et du test :

1. Les étudiants étaient très collaborant, font preuve de respect et restaient très silencieusement en remplissant le questionnaire et le test.

²⁰ Typologie RIASEC de John Holland.

2. Ils ont été aussi très ouverts et posent des questions quand il faut pour éclaircir tout ce qui paraissait pour eux un peu non compréhensible ou confus dans les outils de collectes.
3. On pouvait lire facilement sur leurs visages au moment qu'ils remplissent les outils un air flagrant de sincérité.
4. Nous avons observés qu'ils prenaient du temps pour réfléchir avant de répondre à certaines questions.
5. Tous les étudiants ont remplis leur questionnaire et test avec un crayon.
6. Ils gardaient propres les outils qui se trouvaient entre leurs mains.
7. Après avoir rempli complètement les outils, ils avaient persisté sur la promesse, à savoir leur délivrer après la recherche les résultats du test d'orientation professionnelle. Les résultats du test les intéressent sérieusement.
8. Nous avons aussi observés certains étudiants qui nous avaient dit que ce n'est pas intéressant de donner les professions de leurs parents, puisque ces dernières ne sont trop bien vues par la société (Professions de parents).
9. Finalement, juste après la séance de passation, nous avons constatés que les étudiants éprouvaient un air de fatigue (Ils sont remplis et le questionnaire et le test en un seul moment, durée= 45 minutes).

Nous venons de présenter les données collectées et les résultats quantitatifs et statistiques obtenus par le biais de nos différents instruments de la recherche. Nous les présentons sous formes de tableaux et donnés en pourcentage. L'analyse et l'interprétation de ces derniers feront l'objet de ce chapitre ci-après.

CHAPITRE VI : ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Nous venons de présenter les résultats que nous avons recueillis par le biais de nos différents outils de collectes utilisés dans le cadre de cette recherche à savoir les données du questionnaire et du test administré, et enfin les données de notre observation systématique séparément, nous allons analyser et interpréter ces groupes de données.

Il convient de souligner que nous allons procéder à une analyse quantitative des différentes données. Pour ainsi procéder, nous utiliserons l'analyse statistique descriptive²¹ par fréquence et pourcentage comme méthode de traitement de données comme c'était mentionné dans la méthodologie. En plus, les résultats ne sont pas vraiment analysés et interprétés dans le même ordre que la présentation des données des variables de la partie précédente.

Eu égard aux différentes questions clés qui ont fait l'objet de nos questionnaires de recherche et les réponses que nous avons trouvées, nous aident à mieux analyser, comprendre et interpréter le phénomène que nous étudions présentement.

6.1. Identification du Répondant (les données sociodémographiques)

Commençons par l'analyse et l'interprétation des données sociodémographiques des enquêtés. Les tableaux 3 à 9 présentent les éléments sociodémographiques des enquêtés, plusieurs variables en ont fait l'objet tels que : le sexe, l'âge, les sections choisies en fin d'études secondaires, les métiers des pères et mères, années de fin d'études classiques et enfin les filières d'études supérieures actuelles des étudiants. Pour ce qui concerne le variable de l'âge des enquêtés, les différents résultats issus du tableau #3 ont fait ressortir que, la majorité des étudiants faisant l'objet de cette recherche qui est au nombre de 34 soit 68% de l'effectif total est comprise entre l'âge de 20 et 25 ans. Donc, cette majorité prouve que les étudiants sont très jeunes vu à leur âge présent comparativement à leur niveau d'étude spécialement dans le cadre d'Haïti. Pour le variable de sexe des enquêtés, les données du tableau #4 indiquent que sur le total de cinquante (50) enquêtés, trente-cinq (35) d'entre eux, soit 70%, sont de sexe masculin et

²¹ Carmen G. Loiselle et al., *Méthodes de recherché en sciences infirmières, approches quantitatives et qualitatives*. Montréal-Québec, renouveau pédagogique, 2007, p.356

les quinze (15) autres de sexe féminin, soit 30%. Donc, La majorité des enquêtés est de sexe masculin. Il faut signaler que l'histoire, les expériences et les réalités ont révélées que généralement dans presque tous les départements de la Faculté d'Ethnologie à travers les années écoulées, le sexe féminin en termes d'effectif est souvent inférieur par rapport au sexe masculin. On peut aussi avouer que c'est le reflet de la réalité des différentes conceptions et pratiques culturelles des haïtiens à propos de la réalité du genre en Haïti. Donc, cette réalité est aussi présente dans le présent travail et qui pourrait même influencer les résultats de cette dite recherche. Si pour la question du genre dans le cadre de cette recherche, les deux sexes à savoir le masculin et le féminin ne sont pas représentés de manière équivalente en termes d'effectif, c'est le contraire pour la variable des options d'études des enquêtés. Bien que ceci ne pose aucun problème et n'est du tout pas un handicap pour le travail.

A propos des options d'études actuelles des étudiants, les résultats du tableau #5 révèlent que, sur les 50 étudiants enquêtés, 25 d'entre eux soit 50% sont dans le département de psychologie et l'autre moitié qui est aussi au nombre de 25 étudiants soit 50% sont du département de l'Antropo-sociologie de la faculté d'ethnologie. Il faut signaler que cette équivalence d'effectif des étudiants par rapport à leurs options d'études n'est pas un hasard, mais c'est un choix réfléchi de l'auteur. Concernant les sections choisies en fin d'études secondaires (Rhéto-Philo) par les étudiants, les résultats du tableau #9 indiquent que, quatre (4) des 50 enquêtés soit 8% ont choisis la section A, un (1) soit 2% a choisi B comme section, vingt-neuf (29) soit 58% ont choisis la section C et enfin, seize (16) soit 32% ont choisis la section D. Donc, la majorité des enquêtés soit 58%, plus que la moitié a fait choix de la section C en fin de leurs études secondaires. Selon le secondaire traditionnel dans lequel ils ont vécu, les sections sont au nombre de 4 : les sections A et B à prédominance littéraire où la Littérature, les Sciences Sociales, la Philosophie, le Latin sont priorisés ; la section C à prédominance scientifique où les Mathématiques et les Sciences physiques sont priorisées ; la section D à prédominance scientifique où la Chimie, la Biologie et la Physiologie sont priorisées. En analysant bien les différentes orientations des sections et en les comparant avec les résultats de ce tableau, on peut facilement constater et voir que les choix des sections de la majorité des enquêtés soit 58% (plus que la moitié des enquêtés) ont été prédestinés selon les choix des sections à s'orienter vers les domaines à prédominance scientifique où les Mathématiques et les Sciences physiques sont

priorisées. 32% pour les domaines à prédominance scientifique où la Chimie, la Biologie et la Physiologie sont priorisées et enfin, seulement 8% pour les domaines à prédominance littéraire où la Littérature, les Sciences Sociales, la Philosophie, le Latin sont priorisés. Alors qu'ils se lancent de préférence dans les champs des sciences humaines et sociales où les sections A et B sont les plus présentes et priorisées, alors que, seulement 8% ont été fait ce choix. Donc, on peut constater une forme d'inadéquations entre les choix des sections de fin d'études secondaires et les choix des filières d'études supérieures de la grande majorité des étudiants enquêtés. Ce qui poserait d'éventuels problèmes plus tard, toutes fois qu'ils n'auraient pas d'aptitudes, de compétences et de vrais intérêts pour cette orientation. A cela, le test ou un accompagnement d'orientation professionnelle global pourraient aussi apporter d'éventuelles pistes ou confirmer ce choix. Vu que tout cela peut-être ou est dû au manque ou à l'absence d'une politique d'orientation scolaire et professionnelle dans le système éducatif haïtien.

Pour ce qui a rapport aux différentes années de fin d'études classiques des 50 étudiants enquêtés. Les résultats du tableau #7 révèlent que, parmi les 50 étudiants enquêtés, seulement un (1) étudiant soit 2% a terminé ses études secondaires en 2003, un autre étudiant soit 2% en 2006, un (1) étudiant soit 2% en 2007, trois (3) étudiants soit 6% en 2009, onze (11) étudiants soit 22% en 2010, cinq (5) étudiants soit 10% en 2011, dix-sept (17) étudiants soit 34% en 2012, et enfin onze (11) soit 22% en 2013. Donc, la majorité des enquêtés soit 34% des étudiants de la promotion 2014-2015 avait terminé leur études secondaires en 2012 et entre officiellement à l'université en 2014. On pourrait dire sous base de ce constat que les étudiants les plus fraîchement terminés sont les plus représentés, nous voulons parler de ceux qui ont terminés en 2012 et 2013 qui représentent 39% du pourcentage global, et puisqu'ils représentent seulement 12% ceux qui ont terminés dans les années les plus éloignées (2003, 2006, 2007 & 2009). Plusieurs de ces derniers pourraient faire partie des quatre (4) étudiants des 50 enquêtés soit les 8% se trouvant entre l'âge de 30 et 35 ans en raison de leurs années de fin d'études secondaires. Il faut mentionner lors des différents concours d'admission des facultés, l'Université d'État d'Haïti offre une chance égale à tous les participants en général quelques soit son âge ou ses années de fin d'études, il n'y a pas de restrictions au regard de ces variables cités. Parmi ces étudiants enquêtés, il y a d'entre eux qui ont concouru à plusieurs reprises et même dans plusieurs facultés avant de réussir et d'intégrer une faculté. Ce qui est aussi intéressant à

questionner, les étudiants qui ont terminés avant 2012, on se demande, est-ce qu'ils se lançaient dans d'autres études ou activités, ou ils n'avaient pas encore fréquenté l'université à cet âge et durant toute cette période?

A propos des professions des mères des enquêtés, les résultats issus du tableau #7 indiquent que le commerce représente la profession (l'activité) la plus exercée. Et pour les professions des pères que présente le tableau #8 révèle aussi que la majorité des pères des enquêtés soit 18% pratique le commerce comme profession. Donc, le commerce est l'activité la plus exercée par les parents des étudiants enquêtés. Après viennent ensuite des métiers comme : cultivateur et mécanicien pour les pères, et enseignante et couturière pour les mères. Les autres professions représentent des pourcentages très faibles comme, 1%, 2% et 3%. En dernier lieu, il faut mettre l'accent sur les trois (3) soit 6% des pères qui n'ont rien comme profession (aucune activité) indique le tableau #8, pendant qu'ils ont des enfants à prendre soin. Cette analyse nous permet de comprendre que les professions des parents ne sont identifiées et identiques à celles des choix de leurs enfants. Puisque la majorité des parents sont des commerçants, et à présent leurs enfants sont des potentiels psychologues et anthropo-sociologues en formation. Donc, les professions des parents n'influencent pas les choix de celles des enfants. Quand même, il faut dire qu'il y a progrès comparativement aux choix d'études des enquêtés par rapport à ceux de leurs parents.

6.2. Les facteurs de choix d'études et des facultés des étudiants.

Comme le montre le tableau #10, les raisons avancées par les étudiants concernant leurs choix d'études tiennent d'abord à leur passion et l'intérêt pour un domaine de connaissance particulier et parce qu'ils souhaitent l'exercer plus tard. Les opportunités d'emploi viennent en troisième position, suivi de l'influence de l'entourage et, ensuite par la volonté de démontrer ce dont ils sont capables de faire. D'après les étudiants, les chances de réussite, la position et le statut prestigieux n'ont que peu d'influence dans leur choix. Le souhait d'éviter certains cours est le critère de choix auquel les étudiants ne se réfèrent du tout pas. Il apparaît nettement que les étudiants sont davantage conscients de leurs choix d'études personnels, afin d'aboutir à leurs valorisations professionnelles. Les critères de choix d'études les plus dominants des étudiants correspondent à la passion et l'intérêt ressenti et manifesté pour les filières qu'ils s'orientent, et aussi leur volonté consciente d'exercer ce métier plus tard. Donc, les choix ne se font pas de façon hasardeuse ou pour satisfaire la demande d'un parent ou même pour donner acte aux rêves

d'un personnage modèle ou un ami. Les étudiants généralement à travers les choix exprimés se montrent être les principales cause de leurs comportements, à effectuer des choix et à se sentir libre de ses actes. C'est-à-dire qu'ils sont responsables de ses actions. Ces propos sont ailleurs en accord avec ceux de Deci & Ryan (2004) et de Antoine de la Garanderie, disant qu'une personne est motivée lorsqu'elle a conscience de motifs et ces motifs sont l'objet de son choix. On peut parler ici d'une bonne motivation puisque l'étudiant choisit quelque chose pour une raison qu'il ressent comme légitime.

Concernant le tableau #11, les résultats démontrent que la majorité des enquêtés soit 70% a été inscrit dans deux (2) et/ou trois (3) facultés en même temps lors des concours d'admissions des facultés, tandis que le plus grand nombre des enquêtés soit 58% (plus que la moitié) a réussi que dans une (1) seule faculté, par conséquent ce choix devient immédiatement imposable. Donc, là on peut se demander est-ce vraiment, cette faculté dans laquelle l'étudiant a réussi est celle qu'il rêvait et souhaitait réellement intégrer au premier plan. Mais ce qui est aussi important à signaler, s'ils s'informaient d'abord sur les options enseignées par cette entité même avant son inscription au concours d'admission, c'est-à-dire, ils étaient non seulement conscient mais aussi, cette faculté dans laquelle ils ont réussis avaient fait partie intégrante de leurs intérêts d'études même si cette dernière ne placerait pas en premier dans la liste de choix d'options d'études et de faculté. A noter qu'un étudiant peut avoir plusieurs professions de rêves, ce qui devient immédiatement valable pour les cas des facultés de rêves des étudiants. Or, les résultats du tableau #12 ont révélés que, sur les 50 enquêtés, la majorité des étudiants soit 30% rêvait d'intégrer avant ou après leurs baccalauréats la Faculté de Médecine et de Pharmacie (FMP), suivie de 20% d'étudiants qui rêvait d'étudier à la Faculté d'Ethnologie (FE). Et après viennent les autres facultés comme : la Faculté des Sciences Humaines (FASCH), la Faculté de Droit et des Sciences Économiques (FDSE), l'Institut Nationale d'Administration, de Gestion, et des Hautes Études Internationales (I.N.A.G.H.E.I.), l'École Normale Supérieure (ENS), etc. Quant aux résultats issus du tableau #13, ils font ressortir que, sur l'effectif des 50 enquêtés, trente-huit (38) soit 76% ont répondu positivement qu'ils ont renseignés sur les options enseignées dans les facultés de leurs choix avant leurs inscriptions et douze (12) soit 24% ont répondu négativement. Nous arrivons à comprendre que la majorité des étudiants est souvent informé des potentiels choix d'études dans lesquels ils s'orientent même avant leurs inscriptions aux

différents concours d'admissions des facultés, mais ceci n'empêche pas qu'il existe un bon nombre qui n'est pas toujours bien informé, tel que présente ce cas dans les résultats du tableau #13 que nous sommes en train d'analyser et interpréter actuellement. Et ce sont ces étudiants non-informés et même parfois incertains, généralement qui n'ont pas réellement au départ une filière d'études propre et une faculté de rêve dans lesquelles ils souhaitent étudier qui s'embarquent aveuglement dans n'importe quelle faculté dans laquelle ils tombent. Dans l'analyse du cas de l'enseignement supérieur, par rapport à ceux qui pensent que les étudiants ne sont souvent pas informés des filières qui existent ni des matières qu'on y enseigne avant de s'inscrire dans les facultés, écoles et instituts. Les résultats de ce tableau ont prouvés le contraire, par conséquent, les inscriptions ne sont pas toujours hasardeuses, sans aucune prétention de nier cette possibilité d'éventuels cas pareils comme l'autre phase des résultats de ce même tableau l'a aussi indiqué.

Les résultats de la question quatre (4) dans le questionnaire de notre recherche traitant les métiers ou professions de rêves des étudiants montrent que les métiers de rêves les plus cités et évoqués par les étudiants sont : La Médecine, la Psychologie, Droit, Génie-civil, la Sociologie, les sciences Administratives, Agronomie, Science de l'Éducation, l'Économie, la Communication, Science Politique, la Diplomatie, Travail social, les Sciences infirmières, la Philosophie, les Sciences informatiques, l'Histoire, Linguistique et la Cinématographie. Cette chronologie des métiers de rêves des étudiants va des plus fréquents en effectifs au moins fréquents. On ne pouvait pas présenter ses résultats sous forme de tableau parce qu'il y avait trop de métiers cités. Ainsi, il faut signaler que dans la conception haïtienne des métiers, les lettres et les sciences humaines sont moins valorisées, par rapport à d'autres spécialités comme la médecine, le droit, ingénierie, la gestion, les sciences dures en générale... Ces résultats correspondent et s'appartiennent à la question ou les données du tableau #12 présentant les résultats des facultés de rêves des enquêtés.

A propos des attentes et objectifs d'études des étudiants pour l'année académique de référence (2014-2015), les données du tableau #14 ont indiquées que, la majorité soit 60% des enquêtés ont atteints leurs souhaits, objectifs et attentes pour l'année académique, tandis que vingt (20) soit 40% ne les ont pas atteints. Les attentes et objectifs sont nombreux et très relatifs par rapport à chaque étudiant spécifiquement. A chaque étudiants ses objectifs et attentes pour une année

académique, mais, de toute façon il y aura toujours et inévitablement des facteurs identiques quand même tels que : réussir l'année académique avec des fortes notes/moyennes, trouver des professeurs qualifiés etc. Et aussi, il faut signaler que plusieurs raisons pourraient être à la base de la deuxième catégorie de réponse de ce tableau (r=non). On peut surtout comparer et lier les résultats de ces derniers aux résultats des tableaux 15, 16, 19 et 20. Nous enchaînons avec les résultats du tableau #15 qui concernent le sentiment de confort des étudiants au regard de leurs options d'études et de l'espace facultaire de leur appartenance actuel. Ils indiquent que la grande majorité soit 80% des étudiants enquêtés se sentent confortables pour continuer à apprendre correctement leurs options d'études et, dix (10) autres soit 20% ne sont pas confortables. Pour les résultats du tableau #16, les données ont indiquées qu'en majeure partie soit 90% des étudiants arrivent à s'adapter positivement à l'environnement universitaire dans lequel il évolue actuellement et seulement cinq (5) soit 10% n'arrivent pas à s'adapter.

Ainsi démontre le tableau #17, les résultats indiquent que seulement trois (3) soit 6% des étudiants qui ont bénéficiés d'un accompagnement d'orientation professionnelle et, 94% des étudiants qui représentent la grande majorité n'avaient pas eu la possibilité de bénéficier aucun accompagnement d'orientation professionnelle formel (même passer un test d'orientation professionnelle) avant leur entrée officielle à l'Université. Il faut noter, toutefois, qu'il n'a jamais existé de structures propres à l'observation et à l'orientation des élèves du premier cycle ainsi que les finissants du 2ème cycle en Haïti. Malgré tout, le tableau #10 qui concernent les raisons de choix d'études des étudiants révèle qu'ils sont conscients de leurs choix d'études. Et les deux critères de choix qui ont été les plus dominants sont ceux qui sont liés à la passion et intérêts pour un domaine d'étude et parce qu'ils souhaitent exercer le métier choisi plus tard pour gagner leur vie. Mais les résultats issus du tableau #9 montre qu'il y a une forte inadéquation entre les choix des sections de fin d'études et les choix véritables des filières d'études. Donc, la construction n'est pas respectée. Il est fondamentale d'avoir une politique d'orientation scolaire et professionnelle en Haïti pour mieux aider et accompagner les jeunes dans leurs décisions d'avenir.

Les résultats du tableau #18 montre clairement que les étudiants accordent une très grande importance à leurs succès académiques, c'est-à-dire qu'ils veulent et souhaitent tous et toutes avoir toujours de très bons résultats dans le processus de leurs apprentissages formels. Les

données révèlent que, seulement 2% accorde une importance légère/faible, pas d'étudiant pour le niveau d'importance moyenne et aucune, et enfin, la grande majorité exprimée soit 98% déclare avoir accordée une très grande importance et remarquable au succès académique. Donc, les moyennes des étudiants leurs tiennent à cœur et leurs intéressent profondément. Les données du tableau #19 de son côté visant à évaluer les performances académiques des étudiants sous base du nombre de crédit obtenus indiquent que, la majorité des enquêtés soit 46% a obtenu entre 30 et 34 crédits, suivi de 30% qui ont obtenus entre 26 et 29 crédits et en troisième position se trouve les 24% ayant obtenus entre 22 et 25 crédits pour l'année académique 2014-2015. Selon le Cursus de la Faculté d'Ethnologie qui a été élaborée par le Décanat de Juillet 2011 (Dr Jacques JOVIN, Professeur Jean Yves BLOT, Professeur Jean-Michel GABRIEL) et qui est officiellement reconnu, l'étudiant(e) doit cumuler au moins vingt et un (21) crédits au cours des deux sessions 1 et 2 pour être admis à suivre les cours des sessions 3 et 4 (passer à l'année suivante) sur le nombre total qui est 34 crédits. Suite à ce qu'exige le cursus, fil conducteur de la programmation des cours de la Faculté d'ethnologie, l'effectif total des enquêtés ont pu obtenir le nombre de crédit minimum recommandé pour réussir l'année. Donc, les données du tableau 19 indiquent que la totalité de nos enquêtés prouvent leurs maîtrises des matières et des compétences relatives à l'année de cours. Ce qui est pertinent à signaler c'est que 76% des enquêtés dépassent et excèdent nettement la simple satisfaction aux critères de réussite, ils se sont distingués pour leurs maîtrises supérieures de la matière. En fonction des pourcentages finals, ces derniers obtiennent des mentions académiques telles que : Excellent, très bien etc. Les résultats des tableaux 18 et 19 s'apparient et sont corrélatifs. Ils montrent qu'une très grande importance accordée au succès académique peut être source de motivation de bonnes performances et de réussite académiques des étudiants. Et s'il faut ajouter, les données des tableaux 14, 15 et 16 renforcent encore plus cette idée en indiquant que les attentes et objectifs de la majorité des enquêtés sont atteints, combien ils se sont majoritairement déclarés sentir confortables pour continuer leurs études et s'adaptent positivement à leur environnement universitaire dans lequel ils évoluent actuellement.

Pour ce qui a rapport aux différents niveaux de satisfaction personnelle des étudiants au regard de leur choix d'études, la variable dépendante clé de notre recherche. Les résultats issus du tableau #20 révèlent que la majorité des enquêtés soit 58% sont personnellement très satisfaits de

leurs choix d'études. Mais par rapport à l'effectif global, les données démontrent des différences légèrement significatives. Par exemple, 30% déclarent qu'ils sont satisfaits tout simplement, 8 % sont peu satisfaits, et seulement 2% se déclarent insatisfait. Elles indiquent que les étudiants ne codent pas totalement de manière très homogène leur satisfaction par rapport à leurs choix d'études actuels. L'important à signaler c'est que la satisfaction personnelle des étudiants par rapport à leurs choix d'études dans le cadre de cette recherche est en générale bonne et intéressantes, en plus il faut toujours rappeler que la notion de satisfaction est subjective, relative et évolutive.

Cependant, bien que la satisfaction de la majorité des étudiants soit élevée, des efforts doivent certainement être consentis pour améliorer ce résultat. En effet, il est important que les garants du système éducatif haïtien notamment les responsables de l'Université d'État d'Haïti assurant cet enseignement disposent d'une politique d'orientation formelle pour les jeunes, de sorte qu'ils puissent mieux les orienter et construire leurs avenir personnels et professionnels.

6.3. Les données recueillies par le questionnaire « self-directed search »

De John Holland (Auto-exploration de soi).

De même que le tableau #20 l'indique, les résultats concernant les groupes de professions des étudiants ne montrent pas de trop grandes divergences, sinon que des combinaisons de lettres (code général) inter reliées. Ils font ressortir que, 22% des enquêtés se trouvent dans les combinaisons des codes généraux de : **SEC, ECS, CES, ESC, SCE**, c'est-à-dire qu'ils sont de types Social (S), « Entreprenant » (E) ou entrepreneurial et Conventionnel (C) ou organisateur avec mention de prédominance Social (S) et Entreprenant (E). 24% dans les combinaisons de codes généraux de : **SAE, ESA, SEA, ASE**, c'est-à-dire qu'ils sont de types Social (S), Artiste et Entreprenant (E) avec prédominance du Social. 20% dans les combinaisons de codes généraux de : **SEI, SIE, ESI, ISE**, c'est-à-dire qu'ils sont de types Social (S), Entreprenant et Investigateur (I) ou chercheur avec une prédominance du Social (S). 12% dans les combinaisons de codes généraux de : **SAI, ISA, SIA**, c'est-à-dire qu'ils sont de types Social (S), Artiste (A) et Investigateur (I) ou chercheur avec prédominance du Social (S) et de l'Investigateur (I). 6% dans les combinaisons de codes généraux de : **ESR, ERS**, c'est-à-dire qu'ils sont de types Entreprenant, Social (S) et Réaliste (R) ou concret avec prédominance de l'Entreprenant (E). 6%

dans la combinaison du code général de : **AEI**, des enquêtés qui sont de types Artiste (A), Entreprenant (E) et Investigateur (I) ou chercheur avec prédominance Artiste (A). 4% dans la combinaison du code général de : **ISC**, types Investigateur (I) ou chercheur, Social (S) et Conventionnel (C). 2% pour le code général **SEIRC**, types Social (S), Entreprenant (E), Investigateur (I) ou chercheur, Réaliste (R) et Conventionnel (C). 2% pour le code général **SEAI**, types Social (S), Entreprenant (E), Artiste (A) et Investigateur (I) ou chercheur. Et enfin, 2% pour le code général **SIRC**, du type Social, Investigateur (I) ou chercheur, Réaliste (R) et Conventionnel (C).

Les catégories des combinaisons des lettres les plus cités sont : (SEC, ECS, CES, ESC, SCE); (SAE, ESA, SEA, ASE); et (SEI, SIE, ESI, ISE). C'est-à-dire les types comme Social (S), Entreprenant (E), Conventionnel (C), Artiste (A) et Investigateur (I), bien sûr avec une prédominance forte et remarquable du type Social (S), suivi du type Entreprenant (E). Il faut aussi signaler l'omniprésence du Social (S) dans toutes les catégories de combinaisons les plus fréquentes des résultats du questionnaire le **self-directed search de John Holland** administré par les enquêtés. Ce qui est une bonne note d'orientation pour les enquêtés. Il est une bonne note pour deux (2) raisons fondamentales, d'une part, les résultats confirment leurs choix d'études actuels et suggère aux enquêtés de nouvelles possibilités et pistes d'orientations; d'autre part, malgré les enquêtés n'ont jamais eu la possibilité de bénéficier un accompagnement d'orientation scolaire ou professionnelle formelle, ils arrivent à faire quand même des choix de professions qui correspondent à leurs profils. Ces résultats nous réfèrent et confirment normales et positivement les données du tableau #12 et les réponses trouvées pour la question 4 du questionnaire relatifs aux professions et facultés de rêves des enquêtés. Les résultats du questionnaire de Holland administrés par les étudiants confirment que la majorité des enquêtés a des capacités pour exercer presque toutes les professions de rêves qu'ils ont cités en réponses de la question 4 et plus particulièrement les choix d'études actuels (Psychologie, Anthropologie et Sociologie).

Les dimensions permettant la définition des types ne sont pas indépendantes. Ainsi, par exemple, ceux qui sont Social (S) ont tendance à être aussi Artiste (A) et Entreprenant (E), bien plus que Réaliste (R), Investigateur ou Conventionnel (C). On a trouvé les différents codes généraux des étudiants sous la base des lettres comportant les trois plus hauts pointages. Pour les codes qui

comportent plus que trois lettres, c'est en fonction des pointages équivalents et égaux, on est obligé de les inscrire correctement.

Le code général représente une façon simple de regrouper les informations relative aux gens et aux choix des filières d'études (Emploi). Nous l'utilisons dans le but de savoir en quoi les intérêts et les compétences des étudiants s'apparentent aux intérêts et aux compétences des différentes professions choisies. Donc, le code général indique dans quel groupe de professions que les étudiants pouvaient/peuvent ou doit/devraient les orienter.

6.5. Les données de l'Observation

Les différentes observations que nous avons faits lors du déroulement des séances de passation des questionnaires de recherche aux cinquante (50) enquêtés sont très pertinentes et révèlent d'une importance déterminante pour ce travail de recherche. Elles nous permettent de voir et de constater directement les différents comportements des étudiants en situation d'évaluation, d'approfondir les données quantitatives recueillies lors de l'enquête et d'éviter des potentiels biais de recherche. C'est-à-dire, elles nous apportent et apprennent de nouvelles informations et compréhensions sur les enquêtés. Les résultats de nos observations nous indiquent que, les étudiants étaient très ouvert et collaborant, font preuve de respect et restaient très silencieusement en remplissant les instruments de recherche. On a aussi observé un air flagrant de sincérité sur leur visage au moment qu'ils remplissaient les outils. Avec leur crayon et outils en main, ils prenaient du temps pour réfléchir avant de répondre à certaines questions et gardaient propres les outils qui se trouvaient entre leurs mains. Ils manifestent un intérêt vif pour le résultat de la recherche et, particulièrement celui du test d'orientation administré. Les déclarations des étudiants ont faits aussi l'objet de nos observations et pris en compte dans le cadre de la recherche, telles que : plusieurs étudiants (es) nous avaient déclarés que c'était inutile de demander ou d'insérer les professions de leur parents, par le simple fait que ces dernières ne sont pas trop valables pour la société (Professions de parents).

Nous réalisons au final que les enquêtés manifestaient pour l'activité un intérêt significatif et particulier. Ce qui nous permettait comme chercheur de bénéficier au moment du déroulement des séances de passation de leur confiance et collaboration, et nous gratifie aussi de leur sincérité

dans les réponses aux différentes questions faisant l'objet de nos questionnaires de recherche. L'intérêt vif que nous avons constatés que les enquêtés manifestaient pour la recherche, particulièrement pour les résultats du test d'orientation est source et preuve d'un désir véritable mêlé d'un sentiment sceptique éprouvé par les étudiants (es) de prendre connaissance de leur aptitudes personnelles et leurs orientations professionnelles réelles. Car s'il on se réfère plus haut dans les résultats du tableau #17 de ce même chapitre d'analyse et d'interprétation des résultats, vous allez vite comprendre mieux la raison. Puisque, les données indiquent que, seulement trois (3) soit 6% de la totalité des étudiants (enquêtés) qui ont pu bénéficier d'un accompagnement d'orientation professionnelle avant leur entrée officielle à l'université et, quarante-sept 47 soit 94% n'avaient eu malheureusement cette possibilité. Donc, ils ont tous un ardent désir de parvenir à la connaissance de leurs profils de personnalité professionnelle. Cette réalité est une preuve évidente de la négligence de la question de l'orientation dans le système éducatif haïtien. Pour ce qui concerne les déclarations de certains étudiants à propos de la conception de la société au regard des métiers de leurs parents (Tableau #7 et 8 de ce même chapitre), on peut dire que cette réalité n'est pas innocente, les haïtiens n'ont pas une conception trop positive et un bon témoignage des activités financières informelles (Exercice des métiers non formels) de la masse populaire généralement, et ils ne les encouragent pas trop non plus. S'ils peuvent s'en plaindre, c'est qu'ils ont souffert intrinsèquement peut-être de cette situation. Ce qui n'est pas trop différente de réalité de la conception haïtienne de choix des métiers que nous avons décrit dans l'analyse et l'interprétation des résultats de la question quatre (4) du questionnaire de cette recherche. Même les parents eux-mêmes sur cet aspect, ils n'encouragent presque pas leurs enfants à prendre cette orientation, à savoir se verser également vers les métiers informels dans le « système d'Apprentis »²². Ce qui fait que, même dans le cadre de cette recherche, lorsqu'on compare les métiers des parents et les choix actuels des métiers de leurs enfants (Étudiants), nous avons constatés un écart très significatifs (tableau #7, #8 et #5). Les tableaux #7 et #8 indiquent que le commerce (Domaine de l'informel) est l'activité la plus exercée par les parents des étudiants enquêtés, alors que les Enfants (enquêtés) sont actuellement à l'université en train d'étudier des disciplines scientifiques comme : la Psychologie, l'Anthropologie et la Sociologie. Donc, on peut quand même réaliser qu'il y a en quelque sorte

²² «Système d'apprentis» du réseau informel, au sujet duquel très peu d'informations sont disponibles, la formation y est offerte sur le tas chez un «boss formateur» ou un employeur.

une mobilité sociale auprès des enfants par rapports à leurs parents. Ce qui n'est pas mauvais. C'est l'une des raisons pour laquelle, nous avons accordés une attention particulière à cette déclaration et celle-ci nous donne une idée, d'une part de la réalité et les conditions de vie des familles haïtiennes de la masse populaire et d'autre part, du niveau de vie de la société haïtienne de façon générale. Sous la base des résultats de ces données observées, ce travail de recherche jouit d'une validité à la fois intéressante et marquante. La durée de passation des questionnaires était de 45 minutes pour chaque enquêtés.

Le chercheur était présent sur le lieu du déroulement de l'enquêtés, en contact direct avec les enquêtés, observe et collecte les informations qu'il vient de partager, analyser et interpréter. Donc, les données de l'observation apportent une grande valeur ajoutée aux données quantitativement recueillies par la recherche.

Ces analyses et interprétations que nous venons de faire sur les résultats obtenus nous permettent de décrire le phénomène, de comprendre et de vérifier les relations entre les variables de l'étude qui sont : les facteurs de choix d'études et la satisfaction personnelle. C'est à partir de ces dernières que nous arriverons à pouvoir répondre à notre question de recherche qui était ainsi formulée : Les Étudiants sont-ils satisfaits des choix d'études faits? C'est suite à l'analyse et l'interprétation de ces données recueillies aussi que nous parvenons à confirmer et/ou infirmer l'une ou/et l'autre des deux hypothèses que nous avons élaborés au départ du processus de cette recherche. Nous avons anticipés d'apporter des idées de réponses provisoires à ce phénomène constaté à partir de ces deux hypothèses disant que : Premièrement, les étudiants ne sont pas suffisamment informés des choix de filières d'études faits. Et deuxièmement, les choix conscients et éclairés de filières d'études des étudiants sont source de satisfaction personnelle et de la réussite. Dans le prochain chapitre, on va procéder à la discussion des données et de la nature des relations entre les différentes variables.

CHAPITRE VII : DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les données quantitatives étant analysées et présentées à partir des tableaux, sous forme de fréquence et pourcentage et à l'aide d'un traitement statistique descriptif, on les interprète et les explique dans le contexte de l'étude, maintenant, dans ce chapitre, nous allons discuter les résultats de l'étude à la lumière des travaux antérieurs, du cadre de référence et des méthodes utilisées dans le travail. Ceci nous permettrait en fait de proposer de nouvelles interprétations de ce phénomène social.

Les raisons avancées par les étudiants concernant leurs choix d'études tiennent d'abord à leur passion et l'intérêt pour un domaine de connaissance particulier et parce qu'ils souhaitent l'exercer plus tard. Les opportunités d'emploi viennent en troisième position suivi, de l'influence de l'entourage et, ensuite par la volonté de démontrer ce dont ils sont capables de faire. D'après les étudiants les chances de réussites, la position et le statut prestigieux n'ont que peu d'influence dans leur choix. Il apparaît nettement que les étudiants sont davantage conscients et personnellement satisfaits et même très satisfaits de leurs choix d'études, afin d'aboutir à leurs valorisations professionnelles. Les étudiants à travers les choix exprimés se montrent être les principales cause de leurs comportements, à effectuer des choix et à se sentir libre de ses actes. C'est-à-dire qu'ils sont responsables de ses choix et actions. Ces propos sont d'ailleurs en accord avec ceux de la théorie de l'Autodétermination de Deci & Ryan (2004), fil conducteur de cette recherche et d'Antoine de la Garanderie disant qu'une personne est motivée et satisfait lorsqu'elle a conscience des motifs et ces motifs sont l'objet de son choix. On peut parler ici d'une bonne motivation puisque l'étudiant choisit quelque chose pour une raison qu'il ressent comme légitime. Cette recherche (Simonart, 2009) va dans le même sens que celles réalisées dans d'autres pays et rapportées par Guichard et Huteau (2001) ainsi que Grégoire et Nils (2008) : un choix d'orientation basé sur la connaissance de ses compétences, la connaissance de ses intérêts et/ou la construction d'un projet professionnel est un meilleur gage de réussite. Comme le rappellent Guichard et Huteau (2001), ce sont les intérêts et les projets qui poussent à fournir des efforts et qui prédisent la satisfaction et l'épanouissement. Les compétences, les intérêts professionnels sont des facteurs déterminants dans le niveau d'efficacité. Donc, ces résultats confirment l'une de nos deux hypothèses faisant croire que les choix de filières d'études

conscients et personnels sont source de satisfaction personnelle et de la réussite académique et universitaire.

Concernant les informations sur les choix des métiers et des facultés, les résultats sont à l'opposé de l'autre hypothèse de départ faisant croire que : « les étudiants ne sont pas suffisamment informés des choix de filières d'études faits ». Dans l'analyse du cas de l'enseignement supérieur, par rapport à ceux qui pensent que les étudiants ne sont souvent pas informés des filières qui existent, ni des matières qu'on y enseigne avant de s'inscrire dans les facultés, écoles et instituts. Les résultats ont prouvés le contraire, par conséquent, les inscriptions ne sont pas toujours hasardeuses, sans aucune prétention de nier cette possibilité d'éventuels cas pareils comme l'autre phase des résultats l'a aussi indiqué.

Les résultats ont aussi montrés clairement que les étudiants/es accordent une très grande importance à leurs succès académiques, c'est-à-dire qu'ils veulent et souhaitent tous et toutes avoir toujours de très bons résultats dans le processus de leurs apprentissages formels. Cette dernière pourrait être considérée comme source de motivation, de bonnes performances et de réussite académiques des étudiants. Il faut ajouter que, les données indiquent de plus que les attentes et objectifs de la majorité des enquêtés sont atteints, ils se sont majoritairement déclarés sentir confortables pour continuer leurs études et s'adaptent positivement à leur environnement universitaire dans lequel ils évoluent actuellement. Et selon une enquête récente (2008) réalisée au Salon du Service d'Information sur les Études et les Professions (SIEP) à Namur et rapportée par Simonart (2009), les jeunes en fin de secondaire ont les attentes prioritaires suivantes en matière d'orientation : (1) être informés et éclairés par rapport aux avantages et inconvénients des formations et professions ; (2) être conseillés, recevoir des suggestions, être mis en correspondance avec un ou des métiers ; (3) être écoutés. Gerdes et Mallinckrodt (1994) de leurs côtés affirmaient, il y a vingt ans, qu'une adaptation réussie à l'université est le fruit de trois variables complémentaires, à savoir l'orientation consciente et la décision de l'apprenant de rester à l'université, la réussite académique de cet apprenant et son bien-être. A noter que le besoin de proximité sociale pousse l'étudiant à entrer dans une relation authentique avec les personnes par lesquelles il se sent concerné et qu'il respecte (Reeve, Deci & Ryan, 2004).

Pour ce qui concerne la satisfaction personnelle des étudiants par rapport à leurs choix d'études. Les données indiquent que les étudiants ne codent pas totalement de manière très homogène leur satisfaction par rapport à leurs choix d'études actuels. L'important à signaler c'est que la satisfaction personnelle des étudiants par rapport à leurs choix d'études dans le cadre de cette étude est en générale bonne et intéressante, en plus il faut rappeler que la notion de satisfaction est subjective, relative et évolutive. Cependant, bien que la satisfaction de la majorité des étudiants soit élevée, des efforts doivent certainement être consentis pour améliorer ce résultat. En effet, il est important que les garants du système éducatif haïtien notamment les responsables de l'Université d'État d'Haïti assurant cet enseignement disposent d'une politique d'orientation formelle pour les jeunes de sorte qu'ils puissent mieux les orienter et construire leurs avenir personnels et professionnels.

Les résultats du questionnaire le **self-directed search de John Holland** administré par les enquêtés révèlent et apportent des éléments fondamentaux sur les enquêtés. D'une part, ils confirment les choix d'études actuels et suggère aux enquêtés de nouvelles possibilités et pistes d'orientations; d'autre part, malgré ils n'ont jamais eu la possibilité de bénéficier d'un accompagnement d'orientation scolaire ou professionnelle formelle, ils arrivent à faire quand même des choix de professions qui correspondent à leurs profils. Ils confirment aussi que la majorité des enquêtés a des capacités pour exercer presque toutes les professions de rêves qu'ils ont cités en réponses de la question 4 du questionnaire de recherche (*en annexe*), et notamment leur orientation actuelle. A l'instar de plusieurs autres chercheurs, il faut mentionner que, lorsque l'orientation à l'université s'opère de façon convenable, la réussite des études quant à elle exige non seulement la capacité de répondre efficacement aux exigences universitaires, mais aussi de surmonter le déséquilibre provoqué par le passage d'un environnement connu (le milieu familial et l'enseignement secondaire) à un environnement de vie inconnu (le campus et les études universitaires) (Gossuin et Devoet, 1984). Par ailleurs, Il est ressorti que la qualité de satisfaction et de l'insertion de l'étudiant dans les systèmes académiques et sociaux de l'université constitue des déterminants significatifs de la qualité de la formation (Tinto, 1975). De même, les difficultés de réussite universitaire, de satisfaction des choix et d'insertion professionnelle de beaucoup de jeunes trouvent en partie leur origine dans une orientation qui tient insuffisamment compte des talents, des aspirations des jeunes comme des débouchés professionnels des études

suivies. Partant de cette même d'ordre d'idée, Chouarra Noura note que les caractéristiques de l'enseignement universitaire laissent apparaître des difficultés en termes de satisfaction et de projets professionnels concrets. Donc, il s'avère plus qu'important de penser l'orientation de nos enfants et jeunes du pays, car le choix professionnel est considéré comme un événement unique de la vie, où l'individu s'engage dans une profession qu'il exercera tout au long de sa carrière (cité par Minor, 1992, p. 8). Parsons définit le processus d'orientation selon trois étapes : 1) une bonne compréhension de soi, de ses aptitudes, habiletés, intérêts, limites, ambitions et ressources ; 2) la connaissance des exigences et conditions au succès, des avantages et désavantages, de la compensation, des opportunités et perspectives concernant les différents domaines professionnels ; et 3) une réflexion sur les relations entre ces deux groupes de faits.

Nous avons procédé à une évaluation du processus entier de la recherche et démontrés la pertinence ou la validité des résultats par rapport au problème de recherche et aux questions, aux hypothèses, au cadre de référence, de mettre les résultats en relation avec d'autres travaux et d'apprécier la question des limites de la généralisation des résultats. En partant des résultats discutés, en vérifiant leur authenticité, en revenant sur les hypothèses, en convoquant justement les théories et les auteurs qui ont abordé la question étudiée, on arrive à tirer ces conclusions et faire des recommandations que nous présentons par-dessous.

Donc, enfin, les données de la recherche ont prouvées de façon générale que les étudiants se sont informés de leurs choix d'études, confortables et s'adaptent positivement, accordent de très grande importance à leurs succès académiques, maîtrisent supérieurement les notions enseignées et donnent des performances académiques remarquables, et ils sont aussi personnellement satisfaits de leurs choix d'études. Ils sont conscients de leurs choix d'études qui, toujours d'après les résultats, sont opérés d'abord en raison de leur passion et l'intérêt manifesté pour un domaine de connaissance particulier et parce qu'ils souhaitent l'exercer plus tard. Les opportunités d'emploi viennent en troisième position suivi, de l'influence de l'entourage et, ensuite par la volonté de démontrer ce dont ils sont capables de faire. Ils confirment en dernier lieu que la majorité des enquêtés a des capacités pour exercer presque toutes les professions de rêves qu'ils ont cités et plus spécialement celles qu'ils étudient actuellement (Psychologie et Anthropologie et Sociologie), malgré, ils n'avaient jamais eu l'opportunité de bénéficier un

accompagnement d'orientation professionnelle avant leur entrée officielle à l'université. En revanche, une forte inadéquation a été remarquée entre les choix des sections en fin d'études secondaires et les choix des métiers actuels.

CONCLUSION

L'étude des facteurs de choix des études et la satisfaction personnelle des étudiants ne fait pas l'objet de nombreux travaux dans la littérature scientifique en Haïti. A cet égard, l'objectif de la présente recherche était de comprendre la relation existant entre l'orientation professionnelle et la satisfaction dans les choix des études universitaires des étudiants. Les deux hypothèses qui sous-tendent ce travail de recherche étaient que : d'une part, les étudiants ne sont pas suffisamment informés des choix de filières d'études faits et d'autre part, les choix conscients et éclairés de filières d'études des étudiants sont source de satisfaction personnelle et de la réussite.

La présente étude est menée sur un échantillon de 50 étudiants/es en fin de la première année de Licence (Promotion 2014-2015) de la Faculté d'Ethnologie de l'Université d'État d'Haïti (UEH). Ces objectifs spécifiques étaient d'identifier les facteurs d'influences des choix des études des étudiants; déterminer les niveaux de satisfactions des étudiants universitaires par rapport à leur choix d'études supérieurs; et enfin d'identifier les pistes d'orientation réelle et vérifier si les choix des filières études correspondent véritablement aux aptitudes, compétences et intérêts personnels des étudiants. La nature de notre recherche est de type descriptif et exploratoire, et basée globalement sur une approche quantitative.

Pour arriver à collecter les données, nous avons utilisés plusieurs outils fondamentaux à savoir le Questionnaire de recherche, la version française du test « self-directed search » de John L. Holland (Auto-exploration de soi) et enfin l'observation systématique lors du déroulement des différentes séances d'enquête.

Les données de la recherche ont prouvés de façon générale que les étudiants se sont informés de leurs choix d'études, confortables et s'adaptent positivement, accordent de très grande importance à leurs succès académiques, maîtrisent supérieurement les notions enseignées et donnent des performances académiques remarquables, et ils sont aussi personnellement satisfaits de leurs choix d'études. Ils sont conscients de leurs choix d'études qui, toujours d'après les résultats sont opérés d'abord en raison de leur passion et l'intérêt manifesté pour un domaine de connaissance particulier et parce qu'ils souhaitent l'exercer plus tard. Les opportunités d'emploi viennent en troisième position, suivie de l'influence de l'entourage et par la volonté de

démontrer ce dont ils sont capables de faire. Les données recueillies confirment en dernier lieu que la majorité des enquêtés a des capacités pour exercer presque toutes les professions de rêves qu'ils ont cités et plus spécialement celles qu'ils étudient actuellement (Psychologie, Anthropologie et Sociologie), malgré ils n'avaient jamais eu l'opportunité de bénéficier d'un accompagnement d'orientation professionnelle avant leur entrée officielle à l'université. En revanche, une forte inadéquation a été remarquée entre les choix des sections de fin d'études secondaires des étudiants et les choix des métiers actuels.

En ce sens, notre objectif général qui consistait à comprendre la relation existant entre l'orientation professionnelle et la satisfaction personnelle dans les choix des études universitaires des étudiants nous laisse à saisir et à comprendre qu'exactement il y a un lien d'interdépendance entre les deux variables de la recherche. Ainsi, Rivière (1996), admet que l'orientation et la réussite s'inscrivent d'abord dans une relation d'interdépendance, l'orientation étant à la fois cause et conséquence de la réussite. Dans ce cas, l'orientation se présente comme un facteur, une condition de réussite et de satisfaction personnelle. Ce qui nous fait aussi comprendre en plus que la réussite académique et la satisfaction personnelle des étudiants en première année universitaire dépendent de son implication dans le choix et son adhésion de la spécialité suivie. Les résultats des analyses ont infirmé l'une nos deux hypothèse et confirmé l'autre. Concernant les informations sur les professions et les facultés, les résultats sont à l'opposé de l'hypothèse 1 : indiquant que les étudiants ne sont pas suffisamment informés des choix de filières d'études faits. Et notre hypothèse 2 : montrant que les choix conscients et éclairés de filières d'études des étudiants sont source de satisfaction personnelle et de la réussite est confirmée par les résultats issus de cette étude.

En terminant, mentionnons que la satisfaction personnelle liée au choix des études est un concept fascinant et dynamique. Cette recherche m'aura par ailleurs permis de découvrir un intérêt marqué pour ce concept et pour la recherche en général.

APPORTS ET LIMITES DU TRAVAIL

Apports du travail

Nous l'avons mentionné à maintes fois dans le cadre de cette recherche que, l'étude des facteurs de choix des filières d'études et la satisfaction personnelle des étudiants ne fait pas l'objet de nombreux travaux dans la littérature scientifiques en Haïti. En dehors de quelques études pionnières, la recherche en psychologie de l'orientation ne s'est intéressée que depuis une vingtaine d'année à l'enseignement supérieur haïtien. C'est en effet vers le début des années 1987 que quelques étudiants de l'Université d'État Haïti avaient orientés les recherches sur la question des choix professionnels des élèves secondaires et des étudiants à l'université. Donc, les données sur l'orientation en Haïti sont très pauvres et les pratiques d'orientations et de conseil sont quasiment inexistantes. On pourrait dire que ce domaine est dans son stade embryonnaire.

Au niveau de l'efficacité externe: l'un des reproches faits à ce système éducatif Traditionnel c'est qu'il y a une inadéquation entre la formation reçue par les sortants et les besoins du secteur moderne de production et de service du pays. En effet, le problème de la pertinence et de la méconnaissance de l'environnement sociétal par les élèves et les étudiants est notoire chez nous. C'est un système éducatif qui ne préparerait pas suffisamment à l'intégration professionnelle, en restant trop éloigné du concret.

La question de l'orientation est formellement très négligée en Haïti. Ce qui fait, choisir une profession est une entreprise très ardue pour le jeune bachelier haïtien. D'où l'importance de se pencher et de jeter un regard soutenu sur les différents facteurs qui peuvent influencer d'une façon ou d'une autre les choix de ces derniers tout en considérant que ces choix sont déterminants dans leur avenir de façon générale et leur satisfaction personnelle.

En ce sens, le thème de notre travail de recherche constitue, à notre connaissance, l'une des rares études récentes traitant ce phénomène en Haïti. Donc, ce travail s'ajoutera au lot de recherches réalisées sur la question afin d'éveiller la conscience nationale sur l'importance de l'orientation professionnelle dans le système éducatif en Haïti. Et l'autre originalité de cette recherche concerne la motivation et la satisfaction personnelle et académiques des étudiants en fonction des choix d'études universitaires. D'où la pertinence d'un tel choix.

La validité de cette recherche s'appuie sur une méthodologie rigoureuse. Les instruments utilisés nous ont aidés de représenter la réalité avec plus de véracité possible et la représentativité de notre échantillon.

En résumé, si les questions d'orientation sont fondamentalement sociales et si elles sont déterminées par les cadres et contextes dans lesquels on les formule, elles peuvent aussi être structurées par les problématiques des sciences de l'homme et, tout particulièrement, de la psychologie.

Limites du travail

Il convient de souligner que tout travail scientifique n'est jamais un produit fini et comporte, certainement, des faiblesses et lacunes qui représentent des limites. Certaines limites peuvent être gardées à l'esprit dans l'interprétation de nos résultats. En effet, le fait que la personne qui mène l'étude était également étudiants dans la même entité comme les enquêtés, vit les mêmes réalités et expériences académiques, ces facteurs de relations conventionnels pourraient interférer les résultats et augmenter les biais de désirabilité sociale. Il serait alors préférable que l'enquêteur ne connaisse pas et n'ait aucune relation avec les enquêtés. Des biais d'échantillonnages pourraient être également présents. Il est vrai que notre échantillon n'est pas restreint et permet une généralisation sur la population de l'étude, mais une étude longitudinale pour ce phénomène et un nombre plus grand, important et varié de participants d'autres options d'études provenant de plusieurs autres institutions de formations et de milieux sociaux différents s'avèrent aussi très intéressants pour pouvoir confirmer, et rendre plus variables les résultats obtenus, afin de donner une portée plus générale et originale à l'étude. Il est vrai que les résultats du QUESTIONNAIRE SELF-DIRECTED SEARCH de John Holland révèlent que la majorité des enquêtés a des profils de personnalité professionnelles adaptés à leurs options actuelles (Psychologie, Anthropologie et Sociologie), mais il faut signaler que les résultats seraient toutefois pas identiques si l'on administrait le test à cette même catégorie d'étudiants avant leur entrée officielle à l'université. En dernier lieu, il faut mentionner la possibilité de doute qui pourrait exister toute fois il y aurait un manque de sincérité auprès des enquêtés au moment qu'ils remplissent les outils quand à la mesure de la satisfaction personnelle comme concept, vue

qu'elle est une notion abstraite et difficile à mesurer. En plus, elle est subjective, relative et évolutive.

DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

Toute recherche fait face à des difficultés. Nous avons rencontrés des problèmes que rencontrent généralement les chercheurs qui effectuent des études. Nous présentons les plus marquants :

1. Nous avons rencontré beaucoup de personnes, incluant des professeurs, qui ont tentés de nous décourager par rapport aux thématiques de notre étude en nous montrant tous les potentiels obstacles qui pourraient empêcher sa réalisation.
2. Il nous a été difficile de trouver des recherches scientifiques d'ordre théoriques et empiriques locales sur les facteurs de choix d'études et la satisfaction personnelle nous permettant d'élaborer notre problématique.
3. Il n'a été pas facile pour nous de trouver un moment propice où tous les enquêtés étaient disponibles et disposés pour effectuer l'enquête proprement dite, suite à la programmation des cours et à la conjoncture politique du pays.

PROPOSITIONS ET PERSPECTIVES

L'orientation sauf dans quelques pays sous-développés comme Haïti est partout évoquée et donne lieu à des débats, des groupes de travail, des textes d'intention, des polémiques (texte sur la modernisation du marché du travail, colloques, négociation sur la formation tout au long de la vie...). C'est que l'enjeu est important. Si l'orientation est partout évoquée, elle est cependant traversée de multiples sollicitations et recouvre des ambiguïtés, voire des désaccords, qui touchent ses finalités et les hypothèses théoriques et méthodologiques sur lesquelles elle s'appuie. Gestion des compétences, accès à la qualification des publics les plus vulnérables, mobilité personnelle et professionnelle, optimisation des politiques publiques et recherche d'efficacité mesurable, autant de thèmes que doit intégrer l'orientation aujourd'hui.

C'est pour nous une manière très spéciale de vous faire comprendre que ce travail n'est qu'un début, il ouvre l'horizon pour d'autres recherches futures concernant ce même phénomène social

crucial. De nouvelles pistes non envisagées sont apparues et nous incitent à vouloir comprendre de manière plus approfondie ce fait étudié. Et les limites évoquées dans notre travail de recherche signalent plusieurs orientations qui pourraient servir à d'autres études portant sur le même sujet. En tant que dossier exploratoire, notre recherche nous aura permis de préciser notre domaine d'étude.

Propositions et Recommandations

Dans cette partie, nous allons évoquer suite à nos différentes observations et lectures de la réalité quelques propositions et faire certaines recommandations qui pourraient dans le cadre de notre recherche servir à la communauté. Voici nos propositions et recommandations :

1. Mise en œuvre d'une politique publique ou nationale d'orientation scolaire et professionnelle adaptée et standard dans le système éducatif Haïtien.
2. Démocratiser le système éducatif haïtien, à sa modernisation et à son efficacité externe en termes d'adéquation formation/emploi et d'insertion socioprofessionnelle des jeunes.
3. Augmenter rationnellement et équitablement l'offre de formation professionnelle.
4. Mettre au point un programme d'enseignement de l'orientation scolaire et professionnelle adapté aux universités du pays offrant de formation particulière dans cette discipline.
5. L'élaboration des textes de lois fixant les procédures des services orientation.
6. Instituer un service d'information sur le marché de l'emploi chargé de suivre les tendances du marché, y compris les secteurs de croissance et de repli aux niveaux régional et national.
7. Tenir toujours compte et promouvoir les quatre éléments essentiellement de l'orientation professionnelle à savoir: i) d'aider les individus à mieux prendre conscience de leurs centres d'intérêt, valeurs et capacités, ainsi que de leur propre personnalité, ii) donner aux étudiants accès aux ressources pour qu'ils puissent être mieux informés des métiers et professions, iii) insérer les étudiants dans le processus de prise de décisions pour qu'ils puissent se choisir une carrière bien adaptée à leurs propres centres d'intérêt, valeurs,

capacités et personnalité, et iv) aider les individus à bien gérer leurs carrières (notamment à gérer les transitions entre les étapes et à équilibrer leurs divers rôles sociaux) ainsi qu'à devenir des adeptes de l'éducation permanente en améliorant leur formation professionnelle leur vie durant.

8. Un personnel spécialisé ou des espaces de professionnels spécialisés pour repérer les aptitudes, les qualités, les capacités des individus pour mieux les orienter.
9. Impliquer tous les facteurs susceptibles d'influencer les choix des professions car, ce choix n'est pas une décision unique dans la vie d'une personne, mais bien plutôt un processus continu qui peut se dérouler à tout âge.

Le rôle des gouvernements est important pour donner une direction stratégique, mais ils doivent le faire en coopération avec les autres acteurs : les institutions de formation, les employeurs, les syndicats, les organisations locales, les élèves/étudiants, les parents, les utilisateurs et les praticiens de l'orientation. Une coopération étroite entre les administrations de l'éducation et de l'emploi est particulièrement importante : par exemple pour garantir l'intégration des informations sur les formations et sur les emplois ; et pour s'assurer que le point de vue de l'emploi est suffisamment pris en compte dans les programmes d'orientation professionnelle de l'enseignement.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ANNOOT, E., & FAVE-BONNET, M.-F. (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : Enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: Le Harmattan.
- BONIN, S., BUJOLD, J., & CHENARD, P. (2004). *De la recherche sur les caractéristiques des effectifs étudiants et leurs conditions d'accès au diplôme jusqu'à la mise en place d'une stratégie pour l'amélioration de la réussite*. Actes du colloque ACPRI/CIRPA, 25 octobre, 24 diapositives (texte en anglais). www.cirpa-acpri.ca/page.asp?page=2227 (27 juin 2007).
- BOUDRENGHIEN, G. (2011). *Élève aujourd'hui...Et demain? Étude des antécédents et des conséquences de l'engagement envers un but de formation*. Unpublished PhD thesis, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- BOUDRENGHIEN, G., FRENAY, M., & BOURGEOIS, E. (2009). *La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur: antécédents de l'engagement envers son but de formation*. Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation, (70), 1-35.
- BOUDRENGHIEN, G., FRENAY, M., & BOURGEOIS, E. (2011). *La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur: Rôle des représentations et motivations à l'égard de son projet de formation*. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 40(2), 125-155.
- BOURGEOIS, E., & GALAND, B. (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- BRAULT-LABBÉ, A., & DUBÉ, L. (2010). *Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université*. Canadian Journal of Behavioural Science, 42(2), 80-92.
- CALAN DE, D. (1997). *Préparer les jeunes à la flexibilité*. In L'orientation face aux mutations du travail. Paris: Syros.
- CHABROL, C. (2000). *Contrats de communication et entretiens d'orientation, dispositifs clinique et psychosocial? L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 29, p. 171-180.
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- CONVERT, B. (2008). *Orientations et réorientations des bacheliers inscrits dans l'enseignement supérieur*. Éducation et formations, (77), 89-97.
- CORDAZZO, P. (2011). *Choix d'orientation, quelles réalités ?* In O. Galland, E. Verley, & R. Vourc'h (Éd.), *Les mondes étudiants : enquête conditions de vie 2010* (p. 93-104). Paris: La Documentation Française.
- COSNEFROY, L. (2009). *Les théories reposant sur le concept de but*. In P. Carré & F. Fenouillet (Éd.), *Traité de psychologie de la motivation* (p. 89-106). Paris: Dunod.

- COULON, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- DE KETELE, J.-M. (1990). *Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur : les facteurs de réussite*. Vie pédagogique, (66), 4-8.
- DETHARE, B. (2005). *Que deviennent les bacheliers, les deux années après leur bac ?* Note d'information, (05.19), 1-6.
- DETHARE, B., & LEMAIRE, S. (2008). *L'accès à la licence des bacheliers 2002*. Note d'information, (08.24), 1-6.
- DUBAR, C. (1998). *Identité professionnelle et récits d'insertion. Pour une approche socio-sémantique des constructions identitaires*. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, n°27, p. 95-104.
- DUBOIS, M., & RAULIN, E. (1997). *L'entrée dans l'enseignement supérieur : performances et changements : 1982-1996*. Éducation & formations, (50), 11-19.
- DUMORA, B. (1990). *La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège: continuité et ruptures*. L'Orientation Scolaire et Professionnelle, n° 19, p. 111-127.
- EHRENBERG, A. (1995). *L'individu incertain*. Paris : Hachette Littératures.
- EICHER, J.-C. (1979). *Éducation et réussite professionnelle*. In J.-C. Eicher & L. Levy-Garboua (Éd.), *Économique de l'éducation* (p. 9-28). Paris: Economica.
- ENDRIZZI, L. (2010). *Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur*. Dossier d'actualité de l'INRP, (59), 1-23.
- FRAGNIERE, J. (1986) *Comment réussir un mémoire*, Bordas, Paris, 142 p.
- FRANCOIS, D. (1998). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Québec, Les Presses Universitaires Laval.
- FRENAY M., B. NOËL, & V. WERTZ (Eds.). *Persévérer et réussir à l'Université*. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- GALAND, B., & VANLEDE, M. (2004). *Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir?* Savoirs, (5 Hors série), 91-116.
- GALDIOLO, S., NILS, F., & VERTONGEN, G. (2012). *Influences indirectes de l'origine sociale sur la réussite académique à l'Université*. Orientation scolaire et professionnelle, 41(1), 125-150.
- GONZÁLEZ SANZANA A. (2014). *La modélisation du processus de choix d'études supérieures : apports et limites*, n° 97
- GRAWITZ, M. (1990). *Méthodes des sciences sociales*. Paris, Dalloz.

- GUICHARD, J & HUTEAU, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod, 352 p.
- GUICHARD, J & MICHEL, H. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : Dunod, 124 p.
- GUICHARD, J. & HUTEAU, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Éditions Dunod.
- GUICHARD, J. (1987). *Découverte des activités professionnelles et projets personnels*. Issy-les-Moulineaux : E.A.P.
- GUICHARD, J. (1990). *Le système éducatif et l'orientation des lycéennes et des étudiantes. Le rôle d'une approche éducative des projets personnels et professionnels*. *Revue Française de Pédagogie*, 91, 37-46.
- GUIGNE, M. (2001). *Le point de vue des jeunes sur l'orientation en milieu scolaire*. Paris : Le Harmattan, 268 p. (Savoir et formation).
- KÉNOLD, M. (2013). *La situation institutionnelle de l'enseignement supérieur et universitaire en Haïti*. Haïti Perspectives, vol. 2 16 • no 1 • Printemps.
- L'INDÉCIS (2005). « *Les rêves d'avenir comme moteur de l'orientation tout au long de la vie* ». *L'indécis*, n° 57-58-59-60.
- LANGÉVIN, L. (1996). *Pour une intégration réussie aux études postsecondaires*. Montréal: Ed. Logiques.
- LECLERCQ, D. (2011). *Que savent les étudiants lorsqu'ils entrent dans l'enseignement universitaire ? Ce que nous apprend le projet MOHICAN*. In Ph. Parmentier (Dir.). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles : CIUF.
- LEUTWYLER, J. (2006). *Analyse du processus d'orientation au Cycle de transition : années 2003 à 2005*. Lausanne : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.
- LHEUREUX, FLORENT. *Représentations professionnelles, satisfaction au travail et choix de carrière des personnels infirmiers : le rôle des valeurs d'autonomie*. *Psychologie du travail et des organisations*. Décembre 2010, Vol. 16, 4, pp. 312-324.
- LIECHTI, L. (2012). *L'influence des parents sur le processus d'orientation professionnelle : approche pluridisciplinaire*. Institut de recherche et de documentation pédagogique. <http://publications.irdp.relation.ch/publications>.
- LOARER, E.; HUTEAU, M. *Comment prendre en compte la notion de comportement professionnel?* Paris: INETOP, 1997.
- MAURICE, D. (2001). *Réussir la première année à l'université. La transition Secondaire-Université : le projet Boussole*. *Revue française de pédagogie*, 77-86.

MICHAUT, C. (1997). *La réussite et l'orientation à l'université : le cas des étudiants du DEUG Sciences de la vie* (Mémoire de DEA « Évaluation et comparaison internationale en éducation »). Université de Bourgogne, Dijon.

NAVILLE, P. (1972). *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris : Gallimard (1ère édition : 1945).

NEUVILLE, S., FRENAY, M., NOËL, B., & WERTZ, V. (2013). *Persévérer et réussir à l'Université*. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.

NILS, F. (2011). *Comment favoriser une bonne orientation lors du choix des études universitaires ?* In Ph. Parmentier (Dir.). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles : CIUF.

PAIR, CL. (1997). *Éduquer aux choix ou préparer à la précarité*. In Cité des Sciences et de l'Industrie, *L'orientation face aux mutations du travail*. Paris: Syros, p.241-253.

PARMENTIER, P. (1994). *La réussite des études universitaires. Facteurs structurels et processuels de la performance académique en première année en médecine*. Louvain: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université Catholique de Louvain.

PARMENTIER, P. (2011). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles : CIUF.

PÉMARTIN, D. & LEGRÈS, J. (1988). *Les projets chez les jeunes : la Psychopédagogie des projets personnels*. Paris : EAP.

PIROT, L., & DE KETELE, J.M. (2000). *L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université. Étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées*. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 367-394.

ROLAND, N., DE CLERCQ, M., MILSTEIN, C., & FRENAY, M. (2014) « Pack en bloque » : *Analyse des conséquences d'un dispositif d'aide à la réussite sur l'acquisition de stratégies d'étude en première année à l'université*. 28ième Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU) (Mons, du 18/05/2014 au 22/05/2014).

ROLAND, N., FRENAY, M. & BOUDRENGHIEN, G. *Une approche qualitative de la persévérance universitaire : analyses séquentielles et thématiques du processus de maintien de l'engagement en première année à l'université*.

ROMAINVILLE, M. & SLOSSE, P. (2011). *Comment établir un diagnostic des prérequis, précoce et impliquant pour l'étudiant ?* In Ph. Parmentier (Dir.). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles : CIUF.

SCHMITZ, J., FRENAY, M., NEUVILLE, S., BOUDRENGHIEN, G., WERTZ, V., NOËL, B., & ECCLES, J. (2010). *Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université*. Revue française de pédagogie, 172, 43-61.

SHIMON L- D. et al. (2002). *Psychologie du travail et comportement organisationnel*. 2e éd., Québec, Gaëtan Morin.

SIMON THIERRY (2006). *Accueil et orientation des nouveaux étudiants dans les universités. (Rapport de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche)*. Paris : La Documentation française.

THÉODAT, J-M D. L'enseignement supérieur et la recherche en Haïti : état des lieux et perspectives.

TREMBLAY, M.- A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*. Montréal, McGrawill.

YOUNG, R.A. & VALACH, L. (2006). *La notion de projet en psychologie de l'orientation*. Orientation scolaire et professionnelle, 35(4), 495-509.

ZAHN, C. (1988). *Avenir de nos écoliers*. Perspectives, 3(88), 13-16.

Documents Articles & Revues consultés

ÉVELYNE TROUILLOT MÉNARD. (2013). *L'éducation en Haïti : inégalités économiques et sociales et question de genre. La femme dans l'enseignement supérieur*. Haïti Perspectives, vol. 2 • no 3 • Automne.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE. (Février 2012). *Vers la Refondation du Système Éducatif Haïtien, Plan Opérationnel 2010-2015*. Des Recommandations du Groupe de Travail sur l'Éducation et la Formation .Port-au-Prince, Haïti.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (OCDE). (1996). *Choisir son avenir : les jeunes et l'orientation professionnelle*. Paris : OCDE.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (OCDE). (2004a). *L'orientation professionnelle : guide pratique pour les décideurs*. Paris : OCDE.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE (OCDE). (2004b). *Orientation professionnelle et politique publique : comment combler l'écart*. Paris : OCDE.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ECONOMIQUES (OCDE). (2013). *Regard sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE*. Paris.

PACTE NATIONAL SUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION (PANEF) *conclu entre le Gouvernement de la République d'Haïti, les Partis Politiques et les Secteurs Organisés de la Société Civile pour la Période 2010-2030*

Mémoires Consultés

BELIZAIRE Rose Flore (1990). *L'adolescent haïtien face à la crise de l'école haïtienne*, Faculté d'Ethnologie, Université d'État d'Haïti, Mémoire de licence en psychologie.

BORDES Geslet (2000). *Divorce des parents, performances scolaires et personnalité des enfants (Études des relations parents et enfants de 30 familles a Turgeau)*, Faculté d'Ethnologie, Université d'État d'Haïti, Mémoire de licence en psychologie.

GERMIAN Rose Marie (1993). *Valeurs et choix professionnels d'un groupes d'élèves de philo à Port-au-Prince*, Faculté d'Ethnologie, Université d'État d'Haïti, Mémoire de licence en psychologie.

PROPHETE A. Patrick (1987). *Mesures des intérêts et choix professionnels d'un groupe d'étudiants des écoles normales primaires de Port-au-Prince*, Faculté d'Ethnologie, Université d'État d'Haïti, Mémoire de licence en psychologie.

ROSIER Stephanie Nahomie (2014). *Analyse comparative de la représentation sociale de la sexualité chez les vodouisants et les chrétiens protestants pentotistes : Dimensions morale, spirituelle/religieuse chez les pasteurs et ougans de la zone Métropolitaine de Port-au-Prince*, Faculté d'Ethnologie, Université d'État d'Haïti, Mémoire de licence en psychologie.

VINCENT Gina (2008). *Motivation et rendement scolaire (Étude de cette relation chez un groupe d'enfants en domesticité âgés de 11 à 14 ans à Port-au-Prince)*, Faculté d'Ethnologie, Université d'État d'Haïti, Mémoire de licence en psychologie.

ANNEXE

Questionnaire

Sexe : F M

Age.....Métier du père :.....

Métier de la mère.....Niveau d'étude.....Section : A B C D

Filière/OptionAnnée de fin d'étude classique.....

Consignes : Choisissez, encerclez ou cochez la réponse qui vous conviendrait le mieux et remplissez les espaces vides avec les réponses qui correspondent.

1. J'ai choisi cette filière d'étude :

- a. Parce qu'elle forme au métier que je souhaite exercer plus tard
- b. Pour les opportunités d'emploi qu'elle procure
- c. Parce que c'est vraiment un domaine qui me passionne, ou j'ai envie d'en apprendre d'avantage.
- d. Parce que c'est celle où j'ai le plus de chance de réussir
- e. Parce que certaines personnes de mon entourage (famille, amis, modèles de personnes) m'ont :
 - o Encouragées à la faire
 - o Imposées à la faire
- f. Pour acquérir une position et un statut plus prestigieux dans la société
- g. Parce que c'est une occasion de prouver ce dont je suis capable de faire
- h. Pour éviter certains cours que j'aurais dû suivre dans d'autres facultés
- i. Autres

raisons :.....

.....

2. Dans combien de faculté vous aviez inscrit et réussi lors des différents concours d'admission de l'UEH?

 Nombre de faculté Inscrit : Une (1) Deux(2) Trois (3)

 Nombre de faculté Réussi : Une (1) Deux(2) Trois (3)

3. Quelle faculté vous avez rêvé et voulu réellement intégrer après votre baccalauréat ?

-
4. Avant ou après votre baccalauréat quel(s)/elle(s) Métier(s)/Profession(s) vous avez rêvé et voulu personnellement faire? (Citez par ordre de priorité si ils/elles sont plusieurs)
1.
 2.
 3.
 4.
5. Avez-vous renseigné(e) sur les options d'études enseignées à la faculté de votre choix avant votre inscription au concours d'admission?
- Oui Non
6. Vos souhaits, attentes et objectifs pour l'année académique écoulée, sont-ils atteints?
- Oui Non
7. Sentez-vous confortable pour continuer correctement dans cette filière étude?
- Oui Non
8. Arrivez-vous personnellement à vous adapter avec l'environnement universitaire dans lequel vous vous trouvez?
- Oui Non
9. Avez-vous eu la possibilité de bénéficier d'un accompagnement d'orientation professionnel (passer un test d'orientation professionnelle) avant votre rentrée officielle à l'Université?
- Oui Non
10. Quelle importance accordez-vous au succès académique?
- Légère (Faible)
- Moyenne
- Très grande importance
- Aucune
11. Quelle est la moyenne que vous avez obtenue pour :
- La première session : La deuxième session :
- Le deux sessions 1 et 2 (l'année universitaire):

12. Combien de crédit au total vous arrivez à cumuler pour l'année académique? (indiquer en chiffre).

R.crédits

13. Personnellement à quelle échelle vous avez satisfait/e de ce choix d'études?

- Très satisfait/e
- Satisfait/e
- Peu satisfait/e
- Insatisfait/e
- Très insatisfait/e
- Ne sait pas

Nous vous remercions pour votre participation et votre confiance!

Kesyonè

Sèks : F M

Laj.....Metye papa'w :.....

Metye manman'w.....Nivo etid.....Seksyon : A B C D

Filyè/OpsyonAne ou tèmine lekòl.....

Konsign : Chwazi, antoure oubyen kwoche repons ou estime ki parèt pi bon pou ou a epi ranpli espas vid yo avèk repons ki kòrèk la.

1. Mwen chwazi metye/pwofesyon sa a :
 - a. Paske se yon metye/pwofesyon mwen swete egzèse pita
 - b. Pou opòtinite travay li genyen
 - c. Pake se yon domèn mwen vrèman pasyone de li, apwann ak anrichi konesans mwen pi plis sou li
 - d. Paske se ladan l' mwen gen plis chans pou'm reyisi
 - e. Paske se yon moun nan antouraj mwen(Fanmi, zanmi, kèk pèsonaj modèl) ki te :
 - Enpoze'm fè li
 - Ankoukaraje'm fè li
 - f. Pou'm ka gen yon pozisyon avèk yon estati pi gran (Prestij) nan sosyete a
 - g. Paske se yon okasyon pou mwen pwouve sa'm ka fè
 - h. Pou evite kèk kou m'pa ta dwe/swete swiv nan kèk lòt fakilte
 - i. Kèk lòt
rezon.....
.....
2. Nan konbyen fakilte ou te enskri epi reyisi nan moman egzamen konkou Inivèsite Leta Dayiti a (ILA)?
 -  Kantite fakilte'w te enskri : Youn (1) De (2) Twa (3)
 -  Kantite fakilte ou te reyisi : Youn (1) De (2) Twa (3)
3. Ki fakilte ou te reve e vle antre tout bon aprè ou te fin tèmine lekòl?
.....

4. Avan oubyen aprè ou te fin tèmine lekòl ki metye/pwofesyon ou te reve e vle fè (Apwann)? (Site yo nan lòd priyorite tout fwa yo ta plizyè)
- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
5. Avan'w te enskri pou egzamen konkou LETA a, eske'w te chèche enfòmasyon sou metye/pwofesyon yo anseye nan fakilte ou te chwazi a/yo?
- Wi Non
6. Eske sa'w te swete, sa'w te atann epi objektif ou yo pou ane akademik sa rive atenn oubyen konble?
- Wi Non
7. Eske'w santi'w konfòtab pou ou kontinye kòm sa dwa nan chwa etid sa a?
- Wi Non
8. Eske'w rive adapte'w ak anviwonman inivèsité kote ou ye a?
- Wi Non
9. Eske ou te gen posibilite benefisye yon akonpayman nan chwa metye/pwofesyon ou a/yo (Pase yon tè sòryantasyon pwofesyonèl kèlkonk) avan ou te antre nan inivèsité a?
- Wi Non
10. Ki enpòtans ou bay avèk siksè akademik ou?
- Pa anpil enpòtans (fèb)
- Pa twò anpil enpòtans
- Anpil enpòtans
- Òkenn enpòtans
11. Ki mwayèn ou te fè pou :
- Premye sesyon :..... Dezyèm sesyon.....
- Tou de (2) sesyon yo (Ane inivèsité a).....
12. Konbyen kredi ou arive fè totalman pou ane akademik lan? (Ekri li an chif)
- R..... kredi
13. A ki echèl/nivo ou rive satisfè de chwa etid ou fè a?

- Satisfè anpil
- Satisfè
- Pa twò satisfè
- Pa satisfè
- Pa satisfè ditou
- M pa konnen

Mèsi anpil paske'w paptisipe epi pou konfyans ou fè nou!

