

L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION EN ORIENTATION : UN OUTIL D'ANALYSE DES FORMES D'IDENTITE DANS LA CONSTRUCTION DU PROJET PROFESSIONNEL DES ELEVES EN CLASSE DE SECONDE.

Désiré Birba

*Conseiller d'orientation scolaire et professionnelle-
Doctorant en psychologie clinique et pathologique
Université Norbert ZONGO/BURKINA FASO*

Résumé

De nos jours, l'orientation scolaire et professionnelle a une place prépondérante dans le cheminement scolaire d'un élève. Ainsi, dans le système éducatif Burkinabè, tout au long de la vie scolaire, les élèves sont amenés à faire des choix d'orientation scolaire et plus tard d'orientation professionnelle. En effet, l'orientation professionnelle prépare à un métier identifié dès le début du cursus scolaire, et qui débouche naturellement sur le marché du travail. C'est là que l'élaboration du projet professionnel est centrale. Au passage, il faut noter que les pratiques d'aide à l'élaboration du projet professionnel sont encore à une phase embryonnaire au Burkina Faso. Néanmoins, tous les professionnels de l'orientation partagent l'idée selon laquelle les outils tels que les questionnaires d'intérêts professionnels, les ateliers d'aide à l'orientation et les entretiens individualisés permettent un tant soit peu aux élèves d'avoir les informations sur les stratégies, les moyens et les ressources à mobiliser pour élaborer leur projet professionnel de manière progressive. Pour ce faire, cet article se propose de déterminer l'effet de l'entretien d'explicitation sur les formes d'identités des élèves dans la construction de leur projet professionnel. Il s'appuie sur les données recueillies à l'aide de questionnaires notamment l'échelle de la capacité subjective liée au projet professionnel (ECS-PP) et celle d'« Évaluation du statut de l'identité professionnelle » (VISA). Les résultats obtenus révèlent que l'entretien d'explicitation aide les lycéens à s'informer sur les processus de choix de formation ainsi que ceux relatifs à la construction de leur projet professionnel c'est-à-dire la prise de conscience de la valeur de leur parcours scolaire et de leur expérience scolaire ou extra-scolaire. Cependant, les résultats relatifs à la capacité volitive et aux processus d'exploration et d'engagement montrent que malgré l'entretien d'explicitation

les lycéens rencontrent de diverses difficultés identitaires dans la construction de leur projet professionnel. Cela nous a permis de nuancer l'effet de l'entretien d'explicitation sur les formes d'identités des élèves impliquées dans la construction de leur projet professionnel.

Mots clés : *entretien d'explicitation ; formes d'identité ; projet professionnel, orientation scolaire et professionnelle.*

Abstract

Nowadays, academic and professional guidance has a prominent place in a student's academic progress. Thus, in the Burkina education system, throughout school life, students are led to make choices of school orientation and later professional orientation. Indeed, vocational guidance prepares for a profession identified from the start of the school curriculum, and which naturally leads to the labor market. This is where the development of the professional project is central. Thus, it should be noted that the practices of assistance in the development of the professional project are still at an embryonic phase in Burkina Faso. Nevertheless, all careers professionals are unanimous that tools such as professional interest questionnaires, careers assistance workshops and individualized interviews allow students to obtain information on the strategies, means and resources to be mobilized to gradually develop their professional project. In this sense, this article proposes to determine the effect of the explicitation interview on the forms of identity of students in the construction of their professional project. It is based on data collected using questionnaires, in particular the scale of subjective capacity linked to the professional project (ECS-PP) and that of "Evaluation of the status of professional identity" (VISA). The results obtained show that the explicitation interview helps high school students to learn about the process of choice of training as well as those relating to the construction of the professional project, that is to say the awareness of the value of their school career and their school or extra-curricular experience. However, the results relating to the volitional capacity and to the processes of exploration and commitment show that despite the explicitation interview, high school students encounter various identity difficulties in the construction of their professional project. This allowed us to qualify the effect of the explicitation interview on the forms of identity of the students involved in the construction of their professional project.

Keywords : *explicitation interview ; forms of identity ; professional project, educational and professional orientation.*

Introduction

À l'aube du XXI^{ème} siècle, l'orientation scolaire et professionnelle est considérée comme une entité représentative que l'on doit faire émerger pour répondre à une problématique plus complexe notamment celle de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes, scolarisés ou non. En effet, dans un contexte d'imprévisibilité économique et d'un marché de l'emploi en crise, les décisions en matière d'éducation, de formation et de profession exigent que l'on fasse des pôles (connaissance de soi, des métiers et des formations) de l'orientation une réalité concrète. Ainsi, en pratique depuis 1970, l'une des missions de l'orientation scolaire et professionnelle au Burkina Faso est d'accompagner les jeunes dans leurs parcours scolaires et professionnels. Car, cela leur permet d'opérer en amont des choix scolaires et universitaires pertinents et indispensables à la construction de leur projet professionnel. Toutefois, ces derniers sont confrontés souvent à divers obstacles qui sont entre autres l'incertitude relative à leur capacité à entreprendre des études bien précises et par la difficulté qu'ils éprouvent à construire leur projet professionnel. En fait, il existe certes des choix possibles, avec une injonction à la formulation des choix dans le domaine vocationnel (forte dès la scolarité secondaire), mais sans base claire pour choisir (Baumeister & Muraven, 1996 ; Lannegrand-Willems & Bosma, 2006 ; Lannegrand-Willems, 2012;). Dans cette perspective, le rôle du conseiller d'orientation scolaire et professionnelle est de promouvoir une situation dans laquelle, l'apprenant devient progressivement un acteur capable d'effectuer ses choix sur la base d'une information qui lui permet de faire évaluer ses idées toutes faites, qu'il véhicule, de corriger les erreurs et de passer le plus vite possible à l'anticipation et à l'élaboration du projet professionnel.

Malgré ce rôle important du conseiller, il est possible que, les méthodes d'information soient confrontées à un problème de visibilité de telle sorte que les différents processus d'exploration, d'engagement, de prise de décision à l'œuvre dans la construction du projet professionnel et la possibilité de les évaluer ne soient pas pris en compte. Car, selon Guichard, il existe une certaine structure embryonnaire du projet qui se constituerait dès l'origine avec le premier sentiment d'identité : « *cet espoir que j'ai et que je donne* » (Guichard, 1993, p.56). Selon l'auteur, le projet repose sur le sentiment de devenir ce que les gens espèrent qu'on deviendra. Pour signifier que l'identité professionnelle n'apparaît pas du jour en jour à l'adolescence comme les premiers signes de la puberté. Elle résulte plutôt d'une « *construction progressive dont les fondements se situent dans les toutes premières années de la vie.* » (Marc, 2009, p.29). Pour faciliter en substance la construction de cette dernière, il faudrait développer son empathie, son sens d'écoute et trouver des recettes permettant de rendre les lycéens aptes à se fixer des objectifs précis relatifs à leur futur métier et aux stratégies de recherche d'informations auxquelles s'inscrit le processus d'élaboration de leur projet professionnel. C'est dans ce sens que s'inscrit l'objectif de cet article. Il s'agit d'évaluer l'effet de l'entretien d'explicitation en orientation sur les formes d'identité dans la construction du projet professionnel des élèves. À cet effet, l'explicitation comme son nom l'indique, concerne en premier lieu ce qui est implicite dans la réalisation d'une action, qu'elle soit mentale ou matérielle. En fait, l'entretien d'explicitation tel que l'a développé Vermersch dans sa forme la plus élaborée apparaît peu utilisable en orientation. Néanmoins, certains de ses développements théoriques ou de ses conseils techniques apportent un éclairage pertinent à notre activité. Selon Chauvet (1997) l'entretien d'explicitation nous fournit des exemples pratiques de ses références à l'explicitation

dans le cadre de l'accompagnement en orientation. Autrement dit, ce type d'entretien permet aux spécialistes de détecter les différentes dimensions du thème abordé. Il s'inscrit dans une perspective descriptive et analytique du fonctionnement cognitif des activités finalisées ou en cours d'exécution. Selon Vermersch & Maurel (1997, p.247), l'entretien d'explicitation est une « *aide à la prise de conscience pour permettre le réfléchissement de ce qui a été vécu et qui est encore préréfléchi et ne peut donc pas être mis en mots directement* ».

I. Contexte, justification de l'étude et énoncé du problème.

Sur l'échelle du temps, l'éducation a été toujours importante dans toutes les sociétés quel que soit l'espace où se déroule leur existence. Dans cette perspective, la Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle (1921) estime à son principe Sept (07) que l'éducation prépare, chez l'enfant, non seulement le futur citoyen capable, de remplir ses devoirs envers ses proches, sa nation, et l'humanité dans son ensemble, mais aussi l'être humain conscient de sa dignité d'homme. Toutefois, les spécialistes en orientation tels que M'Hammed Mellouki et Mario Beauchemin (1994, p.226) estiment que la gestion rationnelle et efficace du capital humain « *passé nécessairement par l'orientation et l'utilisation des méthodes de travail développées par cette discipline nouvelle.* ». À cet effet, bien conscient de la valeur de l'orientation, le Burkina Faso n'a cessé d'entreprendre des réformes et des innovations importantes au sein de son système éducatif dans le but d'aider les apprenants, non seulement à réaliser leur cursus scolaire et universitaire, mais aussi et surtout à évoluer dans ce monde. Malheureusement, d'une réforme à une autre, on constate que la question de l'orientation scolaire et professionnelle, par ailleurs l'un des meilleurs moyens pour la gestion de la population scolarisée et le placement futur des jeunes dans la vie active est

absente. Par conséquent, les jeunes sont amenés à évoluer et à se positionner d'eux-mêmes dans un monde en mouvement, chargé de complexité et d'incertitudes.

En mémoire, la société dans laquelle nous vivons est beaucoup plus complexe et évolue plus rapidement surtout en matière de mobilité humaine. Les choix d'études que les individus sont appelés à opérer sont aussi plus compliqués, leurs trajectoires professionnelles sont problématiques, et les défis qui les attendent sont parfois angoissants et stressants. En effet, selon l'Organisation Internationale du Travail (2014) les jeunes âgés de 15 à 24 ans sont tout particulièrement frappés par la crise de l'emploi, avec un taux mondial du chômage des jeunes de près de 13% en 2014. Elle affirme que quelques 74 millions de jeunes étaient à la recherche d'un emploi en 2014. Aussi, selon l'enquête nationale sur l'emploi et le secteur informel (INSD, 2015), 7,7% des jeunes âgés de 25-34 ans étaient à la recherche d'emploi. Les données statistiques de l'INSD (2016) donnent une vue d'ensemble de cette crise de l'emploi en précisant l'évolution du taux de chômage au Burkina Faso : en 1998, le pays comptait 2,2% de chômeurs. Ce chiffre a connu une hausse en 2003 où on enregistrait un taux de 2,8% et en 2007, 3,3% de chômeurs ; en 2010, le taux de chômage était à 6,6% soit le double du taux de 2007. Ce taux a connu une constante croissance annuelle pour atteindre 14, 1% en 2014. À cet effet, Guichard (1993) estime que l'éducation à l'orientation permet d'aider les élèves à identifier, dans leurs souhaits, les projets professionnels implicitement contenus pouvant être concrétisé à la fin de leur scolarité. Pour ce faire, chaque pays en fonction de sa politique éducative définit la place et le rôle des structures et des acteurs de l'orientation scolaire et professionnelle. Ils constituent en effet un moyen pour favoriser les processus d'autodétermination des élèves et des étudiants dans leurs choix scolaires de séries, de filières d'études universitaires et dans

l'élaboration de leurs projets professionnels. Au Burkina Faso, les structures chargées de l'orientation scolaire et professionnelles sont principalement le Centre National de l'Information, de l'Orientation Scolaire et Professionnelle et des Bourses (CIOSPB), la Direction de l'Information, de l'Orientation Scolaire et Professionnelle, et des Bourses (DIOSPB) et les Services Régionaux de l'Information, de l'Orientation Scolaire et Professionnelle et des Bourses (SRIOSPB). Ces structures sont chargées entre autres d'assurer l'information et l'orientation des élèves et des étudiants, en collaboration avec les structures s'occupant de la gestion de l'emploi, d'appliquer la politique nationale en matière d'études, de stages, de bourses et d'aides aux apprenants. En réalité, les spécialistes de l'orientation scolaire et professionnelle (Conseillers d'Orientation Scolaire et Professionnelle (COSP) au Burkina Faso s'occupent de la gestion des flux scolaires aux différents paliers du système scolaire. Il s'agit notamment du premier palier qui marque le passage du primaire au post-primaire (premier cycle de l'enseignement secondaire) ; du second palier qui concerne l'étape de l'entrée en seconde et en 1ère année de BEP (second cycle de l'enseignement secondaire) ; du troisième palier qui marque la transition lycée-enseignement supérieur. À travers des activités comme les séances d'information collectives ; les ateliers d'aide à l'orientation (ADAO) ; les entretiens individualisés ; l'accueil-information-conseil ; les Conseillers d'Orientation Scolaire et Professionnelle (COSP) visent à aider les élèves à s'interroger sur ce qu'ils veulent être, c'est-à-dire les amener à prendre du recul par rapport à leurs propres formes de décision. Depuis 2018, les inscriptions dans les universités publiques et privées du Burkina Faso se font en ligne sur la plateforme **www.campusfaso.bf** pour les anciens et nouveaux bacheliers et ceux de l'étranger. Cependant, la pratique de l'orientation à ces

différents niveaux présente quelquefois des difficultés et certaines insuffisances. En effet, les structures de l'orientation scolaire et professionnelle au Burkina Faso qui doivent favoriser en amont le processus d'auto-élaboration du projet professionnel, font face à plusieurs facteurs économiques limitant leurs activités au cours des séances d'information collective. Dans ce contexte, aider l'élève à construire un projet professionnel évolutif qui intègre les ruptures probables dans la trajectoire professionnelle apparaît beaucoup plus congruent avec un avenir mouvant. Susciter la connaissance de soi, des formations et la qualité du processus de prise de décision se révèlent essentielle face à un monde en évolution tant sur les plans social, économique que professionnel. Toutefois, selon Bégin (1990) la capacité de s'orienter dépend d'une identité bien formée. Cet auteur considère que l'orientation professionnelle des individus se réalise par la transposition de leur identité personnelle en termes professionnels. Cette étape est possible seulement si une personne a préalablement eu l'occasion de construire son identité et ensuite l'occasion ou l'aide pour la clarifier (Bégin, Bleau et Landry, 2000). C'est dans cette perspective que l'on se pose l'interrogation suivante : toutes les pratiques d'orientation sont-elles déterminantes dans l'exploration des formes d'identité liées à la construction du projet professionnel des apprenants ? Telle est la question de départ qui justifie le choix d'un tel sujet : « *l'entretien d'explicitation en orientation : un outil d'analyse des formes d'identité dans la construction du projet professionnel des élèves en classe de seconde* ». La prééminence du recours à l'entretien surtout l'entretien d'explicitation dans cette étude a pour dessein d'aider les jeunes à se construire une identité claire à travers une représentation variée de soi. Dans un élan exploratoire, nous tenterons de montrer comment la forme d'identité se situe au centre de la construction des projets

professionnels et des choix d'études scolaires et universitaire des jeunes. Car, selon Bégin et al (2000) une base solide identitaire constitue le fondement de l'orientation professionnelle des apprenants. Dans cette perspective, il convient de répondre aux interrogations suivantes : Quel est l'effet de l'entretien d'explicitation en orientation sur les formes d'identité dans la construction du projet professionnel des élèves en classe de seconde ? De cette question découle les questions spécifiques suivantes : Quel est l'effet de l'entretien d'explicitation sur la capacité décisionnelle des élèves dans la construction de leur projet professionnel ? Quel est l'effet de l'entretien d'explicitation sur les processus d'exploration et d'engagement des élèves dans la construction de leur projet professionnel ? Ce sont autant de questions auxquelles nous tenterons d'apporter des réponses tout au long de notre recherche.

II. Objectifs de recherche

-Objectif général

L'objectif général de la présente étude est de déterminer l'effet de l'entretien d'explicitation sur les formes d'identité dans la construction du projet professionnel des élèves en classe de seconde.

-Objectifs spécifiques

- examiner l'effet de l'entretien d'explicitation sur la capacité décisionnelle des élèves dans la construction de leur projet professionnel.
- mesurer l'effet de l'entretien d'explicitation sur les processus d'engagement et d'exploration des élèves dans la construction de leur projet professionnel.

III. Hypothèses de recherche

-Hypothèse générale

La pratique de l'entretien d'explicitation a un effet sur les formes d'identité des élèves dans la construction de leur projet professionnel.

-Hypothèses spécifiques

Hypothèse spécifique 1 : l'entretien d'explicitation renforce positivement la capacité décisionnelle des élèves dans la construction de leur projet professionnel.

Hypothèse spécifique 2 : l'entretien d'explicitation influence positivement les processus d'engagement et d'exploration des élèves dans la construction de leur projet professionnel.

IV. Cadre méthodologique.

IV.1. Champ et Population de la recherche.

Pour évaluer l'entretien d'explicitation, nous avons choisi comme champs d'étude la commune de Koudougou et celle de Zoula. Pour ce qui concerne le milieu d'étude, nous avons choisi de travailler avec les établissements secondaires situés dans ces deux communes. En fait, au regard du grand nombre des programmes de développement social dans ces localités, ces dernières constituent un champ idéal pour l'exploration des questions d'élaboration du projet professionnel. Notre étude qui porte sur l'effet de l'entretien d'explicitation sur les formes d'identité dans la construction du projet professionnel des élèves est dirigé vers l'ensemble des élèves en classe de seconde issue des deux communes. Le choix de cette population s'explique par le fait que les élèves que l'on souhaite interroger sont susceptibles d'amener un éclairage sur la problématique étudiée.

IV.2. Technique d'échantillonnage et l'échantillon de recherche.

Pour l'échantillonnage, il s'est agi ici de s'appuyer sur les élèves de la seconde des séries A et C de l'enseignement général. L'échantillon a été constitué à partir de cette population cible. À cet effet, nous avons retenus trois (3) établissements de façon aléatoire parmi ceux disposants de deux classes de seconde. Par conséquent, l'échantillon de 60 élèves obtenu à partir de la technique d'échantillonnage probabiliste aléatoire simple (L. V. Campenhoudt, J. Marquet et R. Quivy, 2017) était basé sur le nombre des élèves en classe de seconds présents dans les trois établissements secondaires concernés par l'étude.

IV.3. Les outils de collecte de données

La technique de collectes de données utilisées est notamment l'enquête par questionnaire. Les outils utilisés sont l'échelle de la capacité subjective liée au projet professionnel (ECS-PP) et l'Échelle d'«Évaluation du statut de l'identité professionnelle » (VISA).

Ainsi, il convient de préciser que l'Échelle de la capacité subjective liée au projet professionnel a été conçue par Ghislain Mary (2012) pour évaluer quantitativement la capacité subjective liée au projet professionnel sous une pluralité de facteurs, dans l'espoir de pouvoir par la suite mettre à jour leurs corrélations à d'autres dimensions du développement des projets professionnels et de la vie. Par conséquent, l'Échelle prend en compte la faculté de l'individu à se représenter clairement dans son environnement et son aptitude à élaborer un projet correspondant à cette situation. L'élève se représente et satisfaisant dans le même temps ses attentes, ainsi que sa capacité à mettre en œuvre le projet formulé à travers la planification et l'action. Par ailleurs, quant à la validité scientifique de l'échelle, il faut rappeler que la cohérence interne

des échelles étant appréciée par le coefficient alpha de Cronbach, l'auteur en a utilisé pour chaque facteur considéré et pour l'échelle globale. Il ressortait des alphas de Cronbach de 0,65, 0,73, 0,68 respectivement pour la clairvoyance, l'élaboration et la volition. L'alpha de Cronbach de l'échelle globale est de 0,87. Selon Nunnally (1978), le seuil de validation se situe généralement à .70. Les réponses de type Likert en quatre (04) points, allant de 1 pour « Non, pas du tout » à 4 pour « Oui, tout à fait » caractérise l'Échelle. Chaque élève doit répondre en cochant l'une des cases suivantes : « Non, pas du tout », « Non, pas vraiment », « Oui, un peu » ou « Oui, tout à fait ». La cotation se fait en affectant à chacun des quatre (04) points des quatre (04) sous-échelles une note positive notamment 1 point pour « Non, pas du tout » ; 2 pour « Non, pas vraiment » ; 3 pour « Oui, un peu » et 4 pour « Oui, tout à fait ». En ce qui concerne l'Échelle d'Évaluation du statut de l'identité professionnelle, elle relève de six processus évalués dans un questionnaire auto-rapporté ; du « Vocational Identity Status Assessment » (VISA) élaboré en langue anglaise (Porfeli et al. 2011). Lannegrand-Willems et C. Perchec (2016) ont procédé à sa validation en langue française. Leur étude empirique a porté sur un échantillon de 1655 adolescents et jeunes adultes scolarisés. Les alphas de Cronbach sont respectivement égaux à 0,85 pour l'exploration de surface, 0,75 pour l'exploration en profondeur, 0,80 pour l'engagement, 0,71 pour l'identification à l'engagement, 0,80 pour le doute vis-à-vis de soi et 0,83 pour la flexibilité de l'engagement. C'est une échelle de Likert en cinq points (allant de 1 = pas d'accord à 5 = d'accord). Chaque élève doit répondre en cochant l'une des cases suivantes : « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « plutôt pas d'accord », « plutôt d'accord » ; « d'accord ». La cotation se fait en affectant à chacun des cinq (05) points des six (06) sous-échelles une note négative ou positive c'est-à-dire -2 pour « Pas du tout d'accord » ; -1 « Pas

d'accord » ; 0 « Plutôt pas d'accord » ; +1 « Plutôt d'accord » ; +2 « D'accord » (L. Lannegrand-Willems. 2017, p. 5). Ainsi, le développement de ce questionnaire de mesure de l'identité vocationnelle permet, du point de vue pratique, l'évaluation des processus mobilisés par l'individu, notamment les processus de construction comme les formes d'exploration et d'engagement.

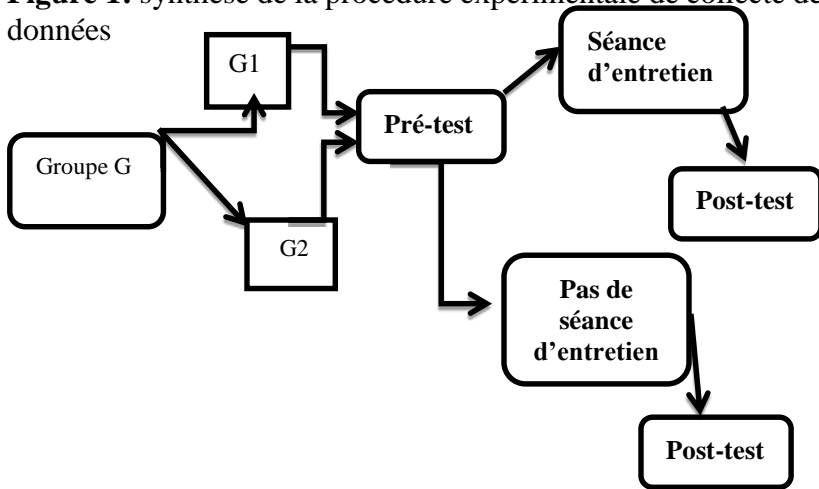
IV.4. Procédure expérimentale de collecte des données

Pour évaluer l'effet de l'entretien d'explicitation sur les formes identitaires dans la construction du projet professionnel des élèves nous nous sommes inspirés du paradigme Test-Aide-Rétest (TAR) qui est mieux indiqué pour les passations collectives (Sawadogo, 2014). Car pour Guichard et Huteau (2001, p.281) « *pour juger de l'efficacité d'une pratique, il est nécessaire de comparer les sujets qui en ont bénéficié à d'autres, ou, en d'autres termes, de réaliser une expérience* ». Ils estiment que le jugement sera d'autant plus sûr que cette comparaison sera moins équivoque. Dans ce sens, Guichard et Huteau pensent que si l'un des groupes bénéficie d'une aide à l'orientation, la comparaison des groupes au moyen d'un post-test permet de juger de l'efficacité de l'intervention ou des facteurs associés à cette intervention. S'inscrivant dans cette démarche (évaluation de la capacité décisionnelle/ les processus d'engagement et d'exploration-entretien d'explicitation-réévaluation de la capacité décisionnelle/ les processus d'engagement et d'exploration) deux groupes seront constitués à partir de l'échantillon de recherche. En effet, elle consiste à disposer de deux groupes à savoir un groupe expérimental et un groupe contrôle. Chaque groupe est évalué avant l'entretien d'explicitation donc nous avons un pré-test et l'évaluation est de nouveau faite après l'entretien d'explicitation, nous avons un post-test. Un groupe G1 (30 élèves) qui constitue le groupe expérimental et un groupe G2 (30 élèves) qui constitue le groupe contrôle auxquels nous administrerons simultanément l'échelle

de la capacité subjective liée au projet professionnel et le questionnaire du « Vocationnal Identity Status Assessment » (VISA). Ce test permet de classer les élèves en fonction de leur degré initial d'engagement, d'exploration et de capacité décisionnelle dans la construction de leur projet professionnel. Les élèves seront regroupés en trois catégories en fonction des moyennes et des scores obtenus à chaque variable ce qui permet de juger la pertinence de la construction du projet professionnel. Ainsi, le premier outil c'est-à-dire l'échelle de la capacité subjective liée au projet professionnel est évaluée en tenant compte de moyennes obtenues à chaque dimension : moyenne < 3 faible moyenne de la capacité subjective liée à la construction du projet professionnel, et un travail est souhaitable pour la renforcer ; $3 \geq$ moyenne ≥ 6 forte moyenne de la capacité subjective. Quant au deuxième outil d'évaluation c'est-à-dire le questionnaire du « Vocationnal Identity Status Assessment » (VISA), il est évalué en tenant compte des scores obtenus à l'engagement et à l'exploration. Les scores pour l'exploration varient de 0 à 22 et ceux pour l'engagement de 0 à 30. Il est qualifié de faible exploration si l'enquêté obtient un score allant de 0 à 10 ; et de forte exploration si l'enquêté obtient un score allant de 11 à 22. De même, il est qualifié de faible engagement si l'enquêté obtient un score allant de 0 à 14 ; et fort engagement s'il obtient un score allant de 15 à 30. Après le pré-test initial de la capacité décisionnelle liée à la construction du projet professionnel, de l'engagement et d'exploration des séances d'entretien d'explicitation sont organisées uniquement au profit du groupe 1 (G1). Ces séances consistent à aider l'apprenant à s'informer, à s'auto informer et à prendre une décision raisonnée. Aussi, le but est de permettre à ces derniers de découvrir leurs centres d'intérêts professionnels, leur type de personnalité et d'avoir des pistes de réflexion par rapport à l'élaboration de leur projet professionnel. Ensuite, une semaine

après l'entretien, le G1 et G2 sont de nouveau évalués sur leur niveau d'engagement, d'exploration et leur capacité décisionnelle. En effet, cet écart entre les deux évaluations permet d'éviter le phénomène d'habitation. Par ailleurs, le post-test vise à mesurer la variation des moyennes et des scores à l'intérieur du G1 ayant bénéficié de l'entretien et du G2 n'ayant pas bénéficié de l'entretien et aussi à faire une comparaison entre les G1 et G2.

Figure 1: synthèse de la procédure expérimentale de collecte de données



IV.5. Méthodes d'analyse des données.

Pour confronter nos hypothèses à l'observation afin d'établir une éventuelle relation entre les variables au moyen des indicateurs définis, nous avons opté pour une analyse à deux niveaux notamment l'analyse factorielle et celle descriptive. L'analyse factorielle nous permet de mettre en évidence les différentes dimensions qui composent chaque échelle et leur relation avec la série de 2nde correspondant. Cette analyse nécessite l'utilisation des logiciels. Pour ce qui nous concerne, nous avons utilisé SPSS et EXCEL 2010. Nous avons fait des analyses descriptives, des tableaux, des analyses statistiques de recherche

de liens entre les variables. Nous tenons à signaler ici que l'analyse de nos données qui proviennent de ces Échelles s'est faite de façon séquentielle avant le traitement statistique.

V. Analyse statistiques des résultats

Dans l'objectif de tester l'effet de l'entretien d'explicitation sur la capacité décisionnelle et sur les processus de l'identité vocationnelle des élèves dans la construction de leur projet professionnel nous avons réalisé sous SPSS un test de Student pour échantillons appariés, les mêmes sujets ayant été interrogés à deux reprises (N=55 pour le G1 et N= 54 pour le G2) c'est-à-dire un pré-test et un post-test. À cet effet, nous identifions quatre dimensions de la capacité décisionnelle (la clairvoyance, l'élaboration, la volition et l'anxiété) et deux dimensions de l'identité vocationnelle (engagement et l'exploration). Sont présentées ici les données relatives à la variation des dimensions de la capacité décisionnelle et celles relatives à l'identité vocationnelle.

Tableau 1: Variation des dimensions de la capacité décisionnelle des élèves du G1 entre le pré-test et le post-test.

Dimensions de la capacité décisionnelle	Pré-test		Post-test		Test de Student	
	Moyennes	Écart type	Moyennes	Écart type	t (ddl=24)	p
Clairvoyance	1,16	0,37	1,44	0,50	-2,28	0,032
Élaboration	1,28	0,45	1,56	0,56	-2,28	0,032

Volition	1,44	0,50	1,60	0,50	-1,16	0,25
Anxiété	1,16	0,37	1,32	0,47	-1,28	0,21

Sources : données d'enquête, mars 2020

Avant toute analyse, il faut noter que la valeur de la table est 2,069 avec un seuil de 0,05 de risque et un degré de liberté $ddl=n-1=24-1=23$. Le tableau ci-dessus nous renseigne sur la qualité du projet professionnel en construction et sa mise en œuvre dans le futur. En effet, la capacité de clairvoyance est bien plus élevée au post-test qu'au pré-test (Moy-post-test (1,44) > moy-pré test) (1,13) ; $p<0,05$). Il en va de même pour la capacité d'élaboration du projet (Moy-post-test (1,56) > moy-pré-test (1,3) ; $p<0,05$). Toutefois, l'augmentation attendue de la capacité volitive au post-test n'a pas été confirmée de façon significative car nous observons une p-value supérieure à 0,05 ($p>0,05$) malgré une augmentation de la moyenne ($M=1,60 > 1,46$). Il en est de même pour l'anxiété relative à la construction du projet professionnel ($M=1,32 > 1,16$; $p>0,05$).

Tableau 2 : Variation des dimensions de la capacité décisionnelle des élèves du G2 entre le pré-test et le post-test.

Dimensions de la capacité décisionnelle	Pré-test		Post-test		Test de Student	
	Moyennes	Écart type	Moyennes	Écart type	t (ddl=23)	p
Clairvoyance	1,2	0,41	1,37	0,49	-1,16	0,25
Élaboration	1,5	0,51	1,37	0,49	0,82	0,41

Volition	1,70	0,46	1,72	0,44	-0,29	0,7 7
Anxiété	1,29	0,46	1,25	0,44	0,32	0,7 4

Sources : données d'enquête, mars 2020

À ce niveau, la valeur de la table est 2,074 avec un seuil de 0,05 de risque et un degré de liberté $ddl=n-1=23-1=22$. Ainsi, le tableau ci-dessus indique, au sujet du groupe contrôle, une évolution concernant la capacité de clairvoyance et de la volition (Moy-post-test (1,37) > moy-pré-test (1,2) ; $p>0,05$ & Moy-post-test(1, 72)> moy-pré-test (1, 70); $p>0,05$) et une baisse à propos de la capacité d'élaboration du projet (Moy-post-test (1,37) < moy-pré-test (1,5) ; $p>0,05$) et celle relative à l'anxiété (Moy-post-test (1,25) < moy-pré-test (1,29) ; $p>0,05$) Quant à la dispersion autour de la moyenne nous constatons qu'elle est homogène car les écarts type sont relativement faibles au pré- et post-tests. Ces résultats viennent confirmer nos analyses selon lesquelles le doute vis-à-vis de soi et le manque de confiance sont les aspects prototypiques de ces élèves ayant constitué le Groupe contrôle.

Tableau 3 : Variation des processus de l'identité vocationnelle des élèves du G1 entre le pré-test et le post-test.

Processus de	Pré-test		Post-test		T (ddl=24)	p
	Moyennes	Écart type	Moyennes	Écart type		
l'identité vocationnelle						
score à l'engagement	1,64	0,48	1,64	0,48	0	1,00 0

score à l'exploration	1,8	0,4	1,76	0,43	0,32	0,74
-----------------------	------------	-----	-------------	------	------	------

Sources : données d'enquêtes, mars 2020

La valeur de la table est 2,069 avec un seuil de 0,05 de risque et un degré de liberté $ddl=23$. Au regard des données du tableau (3), nous constatons une constance dans les moyennes des scores à l'engagement. Parallèlement, nous observons une baisse de moyennes relatives aux scores à l'exploration mais peu significative. Malgré la qualité des projets professionnels en construction et une résistance faible des élèves, les renseignements de ce tableau sont révélateurs. En effet, au cours de nos échanges moins d'élèves ont de plus amples informations sur les professions auxquels ils aspirent. Les informations dont disposent les élèves sur leur parcours professionnel futur sont généralement marqué du sceau des biais, des stéréotypes, etc.

Tableau 4 : Variation des processus de l'identité vocationnelle des élèves du G2 entre le pré test et le post test.

Processus de l'identité vocationnelle	Pré-test		Post-test		Test de Student	
	Moyennes	Écart type	Moyennes	Écart type	t ($ddl=23$)	p
score à l'engagement	1,79	0,41	1,87	0,33	-1	0,32
score à l'exploration	1,87	0,33	1,87	0,33	0	1

Sources : données d'enquête, mars 2020

La valeur de la table est 2,074 avec un seuil de 0,05 de risque et un degré de liberté $ddl=22$. Au regard des données du tableau,

nous constatons une constance des moyennes des scores à l'exploration (1,87 au pré et au post-test). Parallèlement, nous observons une évolution peu significative des moyennes relatives aux scores à l'engagement (1,79 au pré-test et 1,87 au post-test). Partant de ces résultats, nous pouvons dire que les jeunes doivent continuer le questionnement identitaire pour une intégration réussie dans des domaines de vie fondamentaux.

VI. Discussion des résultats

En ce qui concerne l'effet de l'entretien d'explicitation sur la capacité décisionnelle des élèves dans la construction de leur projet professionnel, l'hypothèse 1 estime ainsi « *l'entretien d'explicitation renforce positivement la capacité décisionnelle des élèves dans la construction de leur projet professionnel* ». Pour vérifier la présence d'une influence de l'entretien d'explicitation sur la capacité décisionnelle des élèves nous avons procédé par la comparaison des moyennes du pré-test et du post-test. Ainsi, sur la base de ces données, nous définissons deux conditions de réfutabilité ou d'acceptabilité de notre hypothèse spécifique 1. En ce qui concerne la première condition, nous disons qu'au seuil de 0,05% de risque, si le (t) calculé est supérieur au (t) théorique, alors la différence de moyenne entre le pré-test et le post-test est significative. La deuxième condition est relative au degré de significativité ou p-value. En effet, si ce degré ou p-value calculé est inférieur à 0,05, nous pouvons affirmer que notre hypothèse spécifique 1 est confirmée au cas contraire elle est infirmée. Pour ce faire, le test de Student effectué sur les quatre dimensions de la capacité décisionnelle à savoir la clairvoyance, la faculté d'élaboration, la volition et l'anxiété nous offre les résultats suivants. Les résultats montrent que toutes les moyennes relatives aux facteurs de la capacité décisionnelle des élèves du G1 au pré-test se sont nettement améliorées après l'entretien d'explicitation (Moy-

post-test (1,44) > moy-pré test) (1,13) pour ce qui de la clairvoyance ; Moy-post-test (1,56) > moy-pré-test (1,3) pour la capacité d'élaboration du projet ; Moy-post-test (1, 60)> moy-pré-test (1, 46) en ce qui concerne la volition ; Moy-post-test (1,32) > moy-pré-test (1,16) pour ce qui relève de l'anxiété). Par contre, si nous nous referons aux résultats relatifs aux facteurs de la capacité décisionnelle des élèves du G2, nous nous rendons que l'évolution des moyennes n'a concerné que la capacité de clairvoyance et de la volition (Moy-post-test (1,37) > moy-pré-test (1,2) ; $p>0,05$ & Moy-post-test (1, 72)> moy-pré-test (1, 70); $p>0,05$). Quant aux facteurs tels que la capacité d'élaboration du projet et celle relative à l'anxiété, nous constatons une baisse de moyennes (Moy-post-test (1,37) < moy-pré-test (1,5) ; $p>0,05$ pour la capacité d'élaboration ; Moy-post-test (1,25) < moy-pré-test (1,29) ; $p>0,05$) en ce qui concerne l'anxiété). En comparant le (t) calculé des quatre dimensions de la capacité décisionnelle au (t) théorique qui est 2,069 pour les élèves du groupe 1 et de 2,074 pour ceux du groupe 2, nous ne pouvons pas dire que la différence de moyenne entre le pré-test et le post-test est significative (Cf tableaux 1&2). Par conséquent, nous ne pouvons pas confirmer ou infirmer notre hypothèse spécifique 1. Toutefois, avec un degré de significativité ou p-value <0,05 nous constatons qu'il existe une relation significative entre l'entretien d'explicitation, l'acuité représentationnelle, la faculté d'élaboration et l'anxiété dans la construction du projet professionnel des élèves du G1 (Tableau 1) comparativement aux p-value de ceux du G2 qui restent toutes strictement supérieurs à 0,05 (0,25, 0,41, 0,77, 0,74 ; Cf Tableau 2) et ce pour tous les facteurs liés à la capacité décisionnelle. En conséquence, nous pouvons dire que l'entretien d'explicitation a joué un rôle important dans la prise de décision relative à la construction du projet professionnel des élèves du groupe expérimental (G1). Donc, nous pouvons affirmer que notre

hypothèse spécifique 1 qui estime que l'entretien d'explicitation renforce positivement la capacité décisionnelle des élèves dans la construction de leur projet professionnel est confirmée. Dans cette perspective, nous osons dire à la lumière de ces résultats que l'entretien d'explicitation permet aux élèves d'entreprendre des démarches de recherche pour construire des projets professionnels appropriés. Aussi, retenons-nous que le fruit de la médiation entre l'intervieweur qui guide, accompagne et l'interviewé qui s'informe réside dans le fait que celui-ci acquiert une autonomie et un jugement critique dans la construction de son projet professionnel. Cela aussi conforte la thèse selon laquelle l'entretien en orientation constitue un projet sociétal qui contribue à résoudre les problèmes de formation, de répartition, d'affectation et la complexité de l'emploi. Nous nous rappelons que pour l'adolescent, la question du devenir s'impose de l'intérieur comme de l'extérieur. Par conséquent, la contrainte intérieure, c'est d'abord la contrainte du somato-psychique. À la nécessité de changement qu'impose en premier lieu le corps, s'ajoute les paliers d'orientation, ce qu'on pourrait appeler la demande sociale (Baudouin, 2009). Alors, l'accomplissement de cette demande n'est possible que par une connaissance développée de l'environnement socio-professionnel de l'élève et son contrôle sur ce dernier. Et c'est en cela que s'inscrit le rôle prépondérant de l'entretien en orientation de façon générale et celui de l'entretien d'explicitation en particulier. À cet effet, selon Gérard Egan (1978), l'entretien en orientation vise à faire progresser le consultant dans sa réflexion sur les choix et préférences professionnelles. Ce qui confirme d'ailleurs sa place dans les pratiques d'orientation. De ce fait, on n'imagine pas qu'il puisse y avoir de conseil sans entretien. Dans cette lancée, nous ressort avec Léon (1957, p.155) que « *l'entretien consiste à faire participer activement les adolescents à l'élaboration de leur*

projet, de les informer pour qu'ils puissent élargir leur horizon professionnel et choisir leur métier de manière plus motivée. ». Toutefois, il nous faut réfléchir toujours sur des méthodes permettant de favoriser la capacité volitive dans la construction du projet professionnel chez les apprenants car l'augmentation attendue de cette dernière au post-test n'a pas été vérifiée de façon significative chez les élèves du G1. En effet, Vermersch (1994, p. 84) estime que « *la cause de la conduite de prise de conscience est essentiellement extrinsèque au sujet, si dans sa confrontation à l'environnement il ne rencontrait pas d'obstacles qu'il puisse dépasser, la machine cognitive serait en panne. ».*

Pour ce qui est de notre hypothèse spécifique 2, elle affirme que l'entretien d'explicitation influence positivement les processus d'engagement et d'exploration des élèves dans la construction de leur projet professionnel. Pour vérifier la présence d'une influence l'entretien d'explicitation sur les processus de l'identité vocationnelle des élèves nous avons procédé comme précédemment c'est-à-dire par la comparaison des moyennes du pré-test et du post-test. À ce niveau, les données des tableaux (3&4) nous indiquent respectivement que la valeur de la table est 2,069 avec un seuil de 0,05 de risque et un degré de liberté $ddl=23$ pour le groupe expérimental et de 2,074 avec un seuil de 0,05 de risque et un degré de liberté $ddl=22$ pour le groupe contrôle. Sur la base de ces données, nous définissons les mêmes conditions de réfutabilité ou d'acceptabilité de notre hypothèse spécifique 2. Ainsi, les résultats du test de Student nous montrent que malgré une baisse des moyennes relatives aux scores à l'exploration après l'entretien d'explicitation, nous constatons qu'elle reste peu significative soit 0,04 comme moyenne de moins au post-test (Tableau 3) avec un (t) calculé qui reste nettement inférieur au (t) théorique ($t \text{ calculé} = 0,32 < t \text{ théorique} = 2,065$) pour les élèves du G1. Nous constatons que nous avons

les mêmes résultats en ce qui concerne le score à l'exploration des élèves du G2 c'est-à-dire que le (t) calculé reste également inférieur au (t) théorique ($t_{\text{calculé}} = 0 < t_{\text{théorique}} = 2,74$). Pour ce qui concerne des moyennes relatives aux scores à l'engagement des élèves du G2 au post-test, nous observons une évolution peu significative soit 3,6 de moyenne de plus (Moy-pré-test (1,79) = Moy-post-test(1,87) comparativement à la moyenne relative de ce même facteur calculée à partir des résultats issus des élèves du G1 qui est restée constante (Moy-pré-test (1,64)=Moy-post-test(1,64). Par ailleurs, quant aux résultats du *t* de Student, ils confirment nos analyses relatives à l'évolution des processus d'engagement et d'exploration après l'entretien d'explicitation. En effet, nous pouvons dire qu'avec un $p > 0,05$ observé de part et d'autre après l'entretien d'explicitation notre hypothèse spécifique 2 est infirmée. Autrement dit, l'entretien d'explicitation n'a pas d'effet sur les processus d'engagement et d'exploration. Pour le dire autrement, l'examen minutieux de ces processus nous indique que même si les effets de l'entretien d'explicitation ne sont pas visibles chez les apprenants l'ayant bénéficié, nous constatons néanmoins que la variation des proportions chez le G2 n'est pas significative. En fait, c'est la preuve que l'exploration identitaire est un processus de recherche, de questionnement et d'expérimentation des différentes possibilités et opportunités qui s'offrent à l'élève dans différents domaines de sa vie (famille, amis, intimité, scolarité, milieu professionnel, religion et politique) et que l'engagement identitaire constitue également un processus d'adhésion aux valeurs, normes, croyances auxquelles l'élève attache de l'importance et qu'il explore Marcia (1966 ; Marcia, Waterman, Matteson, Acher & Orlofsky, 1993). En fait, la difficulté avec ces processus est qu'ils correspondent à une prise de position personnelle sur des dimensions de la vie de l'apprenant (sociale, institutionnelle,

culturelle et plus encore) qui caractérisent et définissent son champ d'interaction, notamment à l'adolescence. Ces thèses attestent une fois de plus le lien entre l'information de type descriptif donnée par les Conseillers d'orientation et l'amélioration des représentations des secteurs d'activités visés par les élèves dans la construction de leur projet professionnel. Dans ce sillage, il faut toutefois reconnaître que la motivation extrinsèque caractérise plus nos apprenants car selon Waterman (2004) le type de motivation renseigne sur la qualité des engagements et d'exploration chez les apprenants. Il n'est pas exclu que les engagements changent souvent avec le temps. Ils peuvent devenir plus forts, faibles, rigides et plus flexibles. Tout en se référant aux buts de l'entretien d'explicitation qui consiste à aider les apprenants à s'informer, à s'auto informer et leur apprendre à s'auto informer, nous estimons que la durée d'une semaine se révèle insuffisante pour l'obtention d'informations permettant de s'identifier à l'engagement et opérer une exploration en profondeur. À cet effet, Vermersch (1994) explique qu' « *il y a des cas nombreux, où le simple guidage vers l'objet du questionnement produit les effets désirés et l'information pertinente sur le déroulement de l'action vient sans problème* » p.169. Inversement, nous pouvons rencontrer des difficultés insurmontables dans l'état actuel de la technique ou, compte tenu des problèmes de la personne questionnée, l'entretien d'explicitation gagne une part du conscientisable, mais pas la totalité.

Les conclusions auxquelles nous sommes parvenus ne confirment pas toutes nos hypothèses spécifiques formulées. Au regard des résultats présentés précédemment et les conclusions relatives à nos deux hypothèses spécifiques, nous ne pouvons pas affirmer totalement que la pratique de l'entretien d'explicitation a un effet sur les formes d'identité et par ricochet les processus d'engagement et d'exploration des élèves dans la

construction de leur projet professionnel. Par conséquent nous pouvons dire que notre hypothèse générale est nuancée.

Conclusion

Les réflexions qui ont été menées en psychologie de l'orientation estiment que la nature dynamique des nouveaux parcours interroge les approches traditionnelles d'étude et d'accompagnement de l'orientation scolaire et professionnelle. Car, l'illusion de l'adéquation entre école et emploi et l'attachement à la construction d'un projet professionnel à long terme sont les préoccupations majeures qui dominent le collège scientifique des praticiens de l'orientation actuelle. Cela est accentué par les difficultés que les élèves rencontrent dans la formulation de leur projet d'étude pouvant conduire à une profession souhaitée. Du reste, l'orientation professionnelle des apprenants pouvant se réaliser par la transposition de leur identité personnelle en termes professionnels est faite souvent avec des difficultés dans notre contexte. Pour cela, nous avons voulu à travers cette étude aider d'une part, les jeunes à cheminer au plan personnel et vocationnel et d'autre part, développer une stratégie pédagogique qui suggère l'accompagnement de l'élève dans sa construction identitaire. À cet effet, l'usage d'une technique de prise de décision nous a été indispensable. C'est au vu de cela que nous avons cherché à déterminer l'effet de l'entretien d'explicitation sur les formes d'identité dans la construction du projet professionnel des élèves en classe de seconde. Des analyses statistiques de nos données d'enquête nous ont permis de comprendre que l'entretien d'explicitation permet une amélioration de la capacité décisionnelle des élèves dans la construction de leur projet professionnel. En outre, les analyses nous ont permis de découvrir que l'entretien d'explicitation influence plus la capacité à se représenter son parcours et à élaborer son projet professionnel. Alors, il y aurait

manifestement besoin de réfléchir sur des méthodes permettant de favoriser la capacité volitive chez les élèves dans leurs cheminements vocationnels. Dans le même temps, elles nous ont permis de mettre en évidence la non-significativité de l'évolution des processus d'engagement et d'exploration après l'entretien d'explicitation. Par conséquent, il nous semble qu'il y a une pertinence pour la pratique du conseil à vouloir développer à plusieurs séances d'entretien d'explicitation plus avant l'administration des questionnaires que nous proposons. Les résultats de cette étude, montrent bien avec Vermersch que malgré l'importance de l'entretien d'explicitation dans la détermination de nos choix professionnels, il ne saurait à lui seul explorer toutes les facettes de l'univers identitaire et professionnel. La pratique de l'entretien d'explicitation est subtile et nécessite une évaluation fine. Autrement dit, les conditions d'expérimentation doivent être choisies avec énormément de précautions et de prévoyance, dont une trame pourrait probablement être esquissée à partir de cette étude.

De ce fait, cette étude contribuerait, un tant soit peu, à combler un vide épistémique spécifique au contexte du Burkina Faso lié à la pratique de l'orientation scolaire et professionnelle. Néanmoins, loin d'épuiser la problématique, il paraît judicieux pour d'autres chercheurs d'envisager des perspectives d'étude plus larges que la présente recherche à travers notamment l'association de l'entretien d'explicitation aux ateliers d'aide à l'orientation, à l'entretien constructiviste pour enfin déterminer avec une marge acceptable son effet sur les formes d'identité impliquées dans la construction du projet professionnel des élèves.

Références bibliographiques

Barbot B., Todd L. (2012). Adolescence, Créativité Et Transformation De Soi, Vol 3 N 3, pp. 299-312 ; <https://www.cairn.info/revue-enfance2-2012-3-page-299.htm>

Baumeister R-F. (1987). Comment le moi est devenu un problème: Une revue psychologique de la recherche historique. Journal de la personnalité et de la psychologie sociale, vol. 52, 1, p. 163-176

Campenhoudt L-V., Marquet J., Quivy R. (2017). Manuel de recherche en sciences sociales. Paris : Dunod,

Clot Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris : PUF.

Cohen-Scali V., Guichard J. (2008). L'identité : perspective développementale. *Dans, Revue orientation scolaire et professionnelle*, vol 37, N°3 pp. 321-345.

Danvers F. (2009), S'orienter dans la vie : une valeur suprême ? Presses universitaires du Septentrion, Lille, 654 p.

Kunnen S., Bosma A- H. (2006). Le développement de l'identité : un processus relationnel et dynamique ». *Dans, Revue orientation scolaire et professionnelle*, Vol 35, N°2, pp. 183-203.

Gohier C., Anadon M., Chevrier J. (2008). La dynamique de l'engagement chez des étudiantes en formation des maîtresses analysées sous l'angle des états identitaires. *Dans, Revue canadienne de l'éducation*, Vol 31, N°4, pp. 813-835.

Guichard J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, PUF, 270 p.

Guichard J. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*, Dunod, Les Topos, 124 p.

Guichard J., Huteau M. (2006). *Psychologie de l'orientation*, 2^{ème} édition, 394 p.

Guichard J. (2010). Le rôle des théories de la construction de la carrière et de la construction de soi dans l'activité de

conception et de construction de sa vie. *Colloque international l'accompagnement à l'orientation tout au long de la vie*, Paris, Mars 2010. Paris : INETOP-CNAM.

Guichard J. (2004b). Se faire soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2004, Vol 33, N°4, [mis en ligne le 28 septembre 2009]. URL : <http://osp.revues.org/index226.html>

Guichard, J. et Bidot, H. (1989). Filières scolaires et représentations professionnelles des lycéens. *Revue internationale de psychologie sociale*, vol 4 N°2, pp.485-509 ;

Guichard J., P. Malrieu. (2004a). La construction du sens dans les dires autobiographiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2004, Vol 33 N°1, [mis en ligne le 22 octobre 2009]. URL : <http://osp.revues.org/index2270.html>

Guichard J. (2008). « Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation (life designing counseling) pour des adolescents ou de jeunes adultes ». *Dans, Revue orientation scolaire et professionnelle*, N°6, pp. 413-440.

Guichard J. (2004a). « Se faire soi ». *Dans, Revue orientation scolaire et professionnelle*, vol 33, N°4, pp.499-533

Kabore A. (2013). Histoire des politiques éducatives dans l'éducation de base au Burkina Faso de 1960 à 2014. Mémoire de Diplôme d'Études Approfondies (DEA), Université de Ouagadougou : département d'histoire et archéologie, 186 p

Kroger J., Marcia J-E. (2011). « The identity statuses: Origins, meanings, and interpretations ». *In, Handbook of identity theory and research*, pp. 31-54. New York: Springer.

Lannegrand-willems L. (2008). La question de la construction identitaire à l'adolescence à deux paliers de l'orientation: la troisième et la terminale. *Dans, Revue orientation scolaire et professionnelle*, vol 37N 4, pp. 527-544.

Léon A. (1957). *Psychopédagogie de l'orientation professionnelle*, PUF, 131 p.

Marcia, J. E. (2006). Ego identity and personality disorders. *Journal of Personality Disorders*, Consulté à partir de <https://guilfordjournals.com/doi/abs/10.1521/pedi.2006.20.6.577> vol 20 N°6 pp. 577-596.

Mellouki M., Beauchemin M. (1994). L'orientation scolaire et professionnelle au Québec : l'émergence d'une profession, 1930-1960. Dans, *Revue d'histoire de l'Amérique française*, Vol 43 N° 2, pp. 213-240.

Morin E. (1984). Sociologie. Edition revue et augmentée, 1994. Paris : Fayard, Point Seuil.

Moumoula I-A., Bakyono/Nabaloum R. (2005). Orientation scolaire et professionnelle au Burkina Faso ». Dans, *Revue Internationale d'Éducation-Sèvres*, URL : <http://journals.openedition.org/ries/1514> ; DOI : 10.4000/ries.1514 N° 38, pp. 67, 75.

Rodriguez N. (2015). Identité, représentations de soi et socialisation horizontale chez les adolescentes âgées de 11 à 15 ans pratiquant l'expression de soi sur Internet. Thèse de doctorat, Université de Toulouse : Laboratoire de psychologie de Développement et processus de socialisation, 229 p

Sauter C. (2005). L'entretien d'orientation dans l'accompagnement des demandeurs d'emploi : une activité éducative et clinique multiréférentielle. Thèse de doctorat, Université Louis Pasteur Strasbourg I : département de science de l'éducation, 524p

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.

Vermersch, P., Maurel M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris : ESF Editeur.