

12-13-2013

## Approche des représentations d'avenirs des lycéens handicapés visuels comparées à celles des lycéens valides du Burkina Faso

Issa Abdou Moumoula

Universite de Koudougou, moumoula\_i@yahoo.com

Follow this and additional works at: <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci>

---

### Recommended Citation

Moumoula, Issa Abdou (2013) "Approche des représentations d'avenirs des lycéens handicapés visuels comparées à celles des lycéens valides du Burkina Faso," *Canadian and International Education / Education canadienne et internationale*: Vol. 42: Iss. 2, Article 2.  
Available at: <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol42/iss2/2>

This Research paper/Rapport de recherche is brought to you for free and open access by Scholarship@Western. It has been accepted for inclusion in Canadian and International Education / Education canadienne et internationale by an authorized administrator of Scholarship@Western. For more information, please contact [kmarshal@uwo.ca](mailto:kmarshal@uwo.ca).

# **Approche des représentations d'avenirs des lycéens handicapés visuels comparées à celles des lycéens valides du Burkina Faso**

## **Approach of future representations of high school students with visual disabilities compared to those of regular high school students in Burkina Faso**

Issa Abdou Moumoula, Université de Koudougou

### **Abstract**

While much research focuses on adolescents' representations of the future, few studies reflect on the impact of disability in the development of these representations. We propose, through conducting semi-structured individual interviews with 26 high school students among which 13 have a visual impairment, to carry out an exploratory study on this topic in order to make recommendations about support structures for these youth in the field of career counseling in Burkina Faso. After analyzing our data, we observe that the discourses of young adolescents with visual impairments are similar to those of the students without disabilities. Particularities regarding future intentions of students with disabilities still emerge: influence of external factors on the development of these intentions, less diversified choices of profession and different in nature.

### **Résumé**

Alors que de nombreux travaux portent sur les représentations d'avenir des adolescents, peu d'études rendent compte de l'impact du handicap dans l'élaboration de ces représentations. Nous proposons à travers la conduite d'entretiens individuels semi directifs avec 26 lycéens dont 13 en situation d'handicap visuel, de réaliser un travail exploratoire sur ce thème en vue de faire des propositions en termes de dispositifs d'accompagnement de ces jeunes dans le domaine du conseil en orientation au Burkina Faso. A l'issue de l'analyse de nos données, nous observons que les discours des jeunes adolescents handicapés visuels sont similaires à ceux des élèves valides. Des particularités concernant les intentions d'avenir des élèves en situation de handicap se dégagent tout de même : une influence des facteurs extérieurs sur la formation de ces intentions, des choix de professions peu diversifiés et de nature différente

**Keywords:** representations of the future; representations of training; professional performances; visually impaired; high school students; Burkina Faso.

**Mots-clés :** représentations d'avenir, représentations des formations, représentations professionnelles, handicapés visuels, lycéens, Burkina Faso.

### **Introduction**

Les personnes handicapées ont été considérées pendant une très longue période de l'histoire comme des « anormaux », des « monstres », des « bêtes de foire », des « aliénés », des « débiles », des « invalides. La société a cherché à les exclure, à les mettre à l'écart en les cloisonnant dans des espaces fermés (hospices, maisons, institutions spécialisées). Ils ne pouvaient en effet pour la plupart d'entre eux correspondre aux critères de l'homme définis par les philosophes et la société. L'homme serait un individu qui pense pour Descartes, qui juge pour Kant, qui rit chez Rabelais ou encore qui travaille pour Marx (Compte-Sponville, 2007). Or certaines personnes handicapées ne peuvent satisfaire aucune de ces définitions, mais cela doit-il pour autant remettre en cause leur humanité et leurs droits les plus fondamentaux ? Le regard porté sur le handicap d'une manière générale commence à changer et la société est interpellée sur des thèmes divers tels que la non-discrimination, l'égalité des chances, l'accès à l'instruction et la pleine citoyenneté pour tous. L'insertion scolaire et professionnelle des jeunes en situation de handicap fait partie des enjeux politiques actuels au Burkina Faso. Le Burkina Faso a en effet signé la convention sur les

Droits de l'Enfant, la Charte africaine des Droits et du bien-être de l'Enfant. Il s'agit de mettre en œuvre toutes ces conventions par des textes d'application et promouvoir l'éducation des enfants handicapés. De nos jours, la majorité des enfants handicapés visuels de niveau primaire sont scolarisés dans un établissement spécialisé de l'Association Burkinabé pour la promotion des Aveugles et malvoyants (ABPAM). Une partie est intégrée dans des écoles classiques. Les adolescents, eux, sont scolarisés dans plusieurs collèges et lycées de la capitale. Il s'agit des élèves des classes de 6<sup>ème</sup> à la terminale. Au total, 8 écoles primaires et 15 établissements secondaires et les Universités de Ougadougou et de Saaba assurent cette intégration. Sur un total de 58 élèves scolarisés aux premier et second cycles, 2 sont en seconde, 5 en première et 8 en terminale. Ils ne bénéficient cependant pas d'accompagnement dans l'élaboration de leur projet d'orientation contrairement à leurs camarades valides qui reçoivent des séances d'information au cours de leur cursus scolaire. Au cours de cette période d'exclusion, de nombreux facteurs interagissent et peuvent déterminer fortement leur avenir. C'est dans ce contexte, qu'ils sont appelés à formuler des vœux d'orientation pour leurs études supérieures à l'instar de tous les autres élèves du pays en classe de terminale.

Quelles représentations d'avenir formulent-ils? Ces représentations sont-elles similaires à celles de leurs camarades valides ou sont-elles influencées par leur handicap et de quelle manière? Ces questions peu ou pas du tout étudiées dans le contexte burkinabé méritent pourtant qu'on s'y intéresse en tant que professionnel des questions d'orientation. En effet, les expériences extrascolaires, les expériences scolaires vécues et la problématique de l'insertion sociale qui peuvent être différentes pour les jeunes en situation de handicap pourraient avoir une conséquence sur leurs représentations d'avenir. Cette recherche présente un intérêt scientifique et social. Il s'agit d'une part, de décrire la façon dont les adolescents handicapés perçoivent leur avenir et d'autre part envisager la mise en place de dispositifs d'accompagnement en matière d'orientation scolaire au nom de l'égalité des chances. Après une revue de quelques modèles théoriques sur les représentations d'avenir des jeunes, nous décrivons les objectifs de la recherche puis, nous exposons l'approche méthodologique qui nous permet de la conduire. Enfin, la dernière partie porte sur les résultats des représentations et leur discussion puis la conclusion.

### **Les modèles théoriques sur les représentations d'avenir**

Cette section a comme premier objectif de recenser certains travaux existants sur les représentations d'avenir des adolescents. Dans un premier temps, nous passons en revue des recherches ayant porté sur des adolescents d'une manière générale, puis nous présentons quelques résultats de recherches axées sur les personnes ayant un handicap. Le deuxième objectif de cette section est de proposer des définitions de nos concepts clés à savoir ceux de représentations d'avenir et de handicap.

Les représentations d'avenir concernant l'aspect professionnel s'élaborent à l'adolescence. Selon Dumora (2004), elles nécessitent que l'individu soit capable, sur le plan cognitif, de conceptualiser le temps, de construire son identité au travers des interactions avec son environnement familial et, de façon plus générale, avec son environnement social. Nous allons, dans le cadre de cette étude, nous référer à trois conceptions théoriques : il s'agit des conceptions développementale, structurale et contextuelle. Une revue des différents travaux nous permettra d'approcher ces différentes conceptions théoriques.

En 1951, Erikson développe la théorie de l'identité. Pour lui, la question de l'identité du moi (ego identity) est centrale : « je me suis intéressé à la question de l'identité du moi et à celle de son ancrage dans une identité culturelle car je la considère comme la partie du moi (ego) qui, à la fin de l'adolescence, intègre les états infantiles du moi et neutralise l'autocratie du surmoi infantile » (Erikson, 1959, p. 279). Pour l'auteur, l'être humain est

fondamentalement « anticipation de soi », « je suis ce que je serai (ou ce que nous serons) ». La conduite de l'individu est orientée par des représentations générales de soi dans le futur. L'adolescence est la période où l'individu est à la recherche d'idéaux lui permettant de trouver une cohérence interne (une identité). Ce processus se manifeste parfois par des crises. Par exemple, nous dit Erikson, l'adolescent qui conserve de la première période de développement un important besoin de confiance en soi, recherche avec ferveur les hommes et les idées auxquels il puisse accorder sa foi. Celui qui ressent de manière aigüe le besoin d'être défini par ce qu'il veut attache une importance capitale à décider par lui-même du choix des voies dans lesquelles s'engager. Celui qui conserve de l'âge ludique une imagination sans limite quant à son avenir tend à avoir des ambitions démesurées. Il met sa confiance dans des aînés lui fournissant un champ d'action imaginaire à ses aspirations. Le danger de cette période d'adolescence, selon Erikson, est la « confusion d'identité ». « Le plus souvent, c'est l'incapacité de s'établir dans une identité professionnelle qui est à la source de cette difficulté. On observe alors des "sur-identifications" provisoires à des héros populaires » (Erikson, 1964, p. 124).

Dans son modèle publié en 1981, Gottfredson expose une théorie génétique. Elle décrit la construction du projet professionnel à partir du postulat selon lequel, quels que soient leur sexe, leur classe sociale, leur groupe ethnique, leur lieu de résidence, leurs préférences professionnelles, leur âge, tous les enfants prennent successivement conscience, d'abord d'une différence quant au sexe des travailleurs qui exercent le plus fréquemment tel ou tel emploi (par exemple, mécanicien auto, Ingénieur, chirurgien, directeur des ventes seraient des professions « masculines »; secrétaire, hôtesse, infirmière, employé de banque seraient « féminines »), puis de la diversité du degré de prestige social des différentes fonctions (pêcheur, vigile, vendeur, cuisinier opposés à chirurgien, psychiatre, juge, psychologue, professeur d'histoire). Pour elle, « Les gens tendent à partager la même carte cognitive des professions et cette carte est organisée selon les dimensions majeures du degré de masculinité-féminité, de prestige et du domaine professionnel » (Gottfredson, 1981, p. 575). Ces dimensions s'organisent pour former une carte cognitive unique, universelle des professions.

Au cours de la même année, Law (1981) élabore la théorie des interactions communautaires. L'idée fondamentale de Law est que, pour comprendre la genèse des intentions d'avenir chez les adolescents, il est nécessaire de se centrer sur leurs interactions interpersonnelles dans leurs communautés d'appartenance. La communauté est définie comme le lieu d'une pluralité d'échanges interpersonnels. L'auteur distingue cinq modes d'influence communautaire. Ce sont :

- les attentes (expectations) concernant l'individu : elles lui sont transmises à travers les valeurs familiales ou des groupes de pairs par la médiation de signaux, de pressions, d'incitations ;
- les rétroactions (feed-back) : ce sont des messages reçus par l'individu concernant son adéquation pour tel ou tel rôle. Ses images sociales de soi apparaissent ainsi marquées par sa participation à tel ou tel groupe ;
- le soutien plus ou moins important de l'entourage. On a pu montrer, par exemple, que la réussite scolaire d'enfants d'immigrés dépendait en partie des soutiens qu'ils recevaient chez eux (Gupta, 1977) ;
- le modelage : une communauté offre la possibilité de rencontrer un ensemble des modèles auxquels chaque jeune peut éventuellement s'identifier. Certains peuvent ainsi découvrir des modèles, hors de leur cercle familial ;
- l'information : elle est déterminée par la communauté d'appartenance. L'environnement est source d'observations en particulier des habitudes de travail des gens qu'on y rencontre. Par ailleurs, certaines informations ont pour origine la communication, par les membres du groupe d'appartenance, d'impressions, d'images, de faits, de jugements.

On peut donc conclure que, pour Law, c'est la pérennité des interactions communautaires qui est à l'origine à la fois de la stabilité du concept de soi et des représentations sociales de la structure sociale.

Kokosowski (1983) a observé que les représentations d'avenir des lycéens français formaient deux sous-ensembles. Le premier fait référence à la situation scolaire actuelle de l'élève : le jeune s'estime bien ou mal orienté, fort ou faible. Le second sous-ensemble comprend à la fois des traits permettant d'évaluer les filières de formation supérieure (masculine, féminine, comportant ou non certaines matières, faciles ou difficiles) et des dimensions relatives aux professions (conception-exécution, sédentaire-mobile, relationnel-bureau).

Les travaux de Dumora (1990) peuvent être considérés comme une reprise, suivant une méthodologie beaucoup plus rigoureuse, des travaux de Ginzberg et al. (1951) qui portaient sur le processus de construction des choix professionnels de garçons américains de milieux favorisés. Dumora, elle, s'est intéressée à des filles et garçons issus de milieux sociaux contrastés. Elle met en évidence deux processus fondamentaux qu'elle qualifie de « réflexion comparative » et de « réflexion probabiliste ». Leur articulation est qualifiée de « réflexion implicative ».

La réflexion comparative désigne une mise en relation d'éléments descriptifs de soi et des professions. Quatre étapes caractérisent cette réflexion : la première correspond à une liaison tautologique entre soi et un professionnel déterminé. Elle est qualifiée de tautologique dans la mesure où elle n'est pas argumentée : aucune qualité du sujet ou de la profession n'est évoquée. La deuxième étape est celle d'une « projection métaphorique ». Le jeune veut « être comme » de manière globale. La troisième étape est celle de la « projection métonymique ». Désormais, l'argumentaire du jeune fait apparaître des qualités se référant tantôt à soi et tantôt au personnage. Dans les données recueillies par Dumora (1990, p. 11), une jeune fille d'une quinzaine d'années déclare : « *Secrétaire, là comme Madame M. au collège, c'est parce qu'on a des dossiers, le téléphone à répondre, les gens à recevoir [...] comme j'aime bien les contacts [...] moi-même je suis plutôt du genre maniaque* ».

La dernière étape est qualifiée de « comparaisons tensionnelles ». On assiste à une vraie mise en tension et confrontation entre les traits descripteurs de soi et ceux des professions. Dans cette étape, le jeune évoque aussi ses chances d'atteindre cette profession.

Le second processus que décrit Dumora est directement lié à l'expérience scolaire de l'élève. Cette réflexion probabiliste consiste, au terme de sa construction, en « un calcul subjectif dans lequel le sujet prend la mesure entre l'espace des possibilités et l'espace des probables » (Dumora, 1990, p. 118). Sa formation passe par trois étapes : la prédiction, les conjectures et l'élaboration de scénarios. La « prédiction » constitue une certitude magique. Les pré-adolescents sont assurés qu'il s'agit simplement de le vouloir pour le pouvoir. Les « conjectures » consistent en une prise en compte de l'incertitude quant à la réussite scolaire présente ou future. L'élaboration de scénarios ou la définition de stratégies consiste enfin à articuler la situation scolaire actuelle (telle que le jeune la perçoit), les conseils reçus et les représentations des exigences futures de telle ou telle formation ou profession.

La réflexion implicative met en relation les moyens (scolaires) et les fins (professionnelles). On distingue les trajectoires lisses durant lesquelles les sujets suivent entre autres une attitude pragmatique, c'est-à-dire qu'ils se fixent un objectif réaliste qui tient compte des possibilités et les trajectoires de rupture qui se caractérisent par la logique de rationalisation. Le sujet élabore un choix de remplacement, les premiers choix étant considérés comme des essais par l'élève.

En 2001, les travaux de Nabaloum Bakyono portant sur un échantillon de 485 adolescents du Burkina Faso ont permis de mettre en évidence quelques tendances dans les

stratégies de choix de formations des lycéens burkinabé : le sexe joue un rôle important, l'expérience scolaire passée et présente influence directement les choix d'études universitaires et professionnelles.

Les résultats d'une recherche menée sur les projets d'avenir des adolescents du Burkina Faso (Moumoula, 2004), ont pu montrer, à partir d'une population de 510 lycéens, que des facteurs externes comme l'influence parentale, le poids des enseignants et les débouchés professionnels ont une influence importante dans la façon dont les adolescents voient leur avenir

S'agissant des travaux portant sur des adolescents handicapés, nous pouvons citer ceux de Cailleau et Quillet (2009) qui ont porté sur la façon dont les élèves handicapés moteurs voyaient leur avenir. Les résultats de cette recherche menée en France, révèlent que les élèves handicapés investissent plus que les autres élèves la sphère scolaire au niveau du temps et des efforts consacrés. Ils ne s'imaginent pas faire autant de sacrifices pour leur profession dans le futur. Leur vie adulte est anticipée de manière contrastée entre d'une part, des choix de professions restreints voire contraints par le handicap et des envies de vivre dans des lieux où il serait plus pratique d'habiter ; et d'autre part, le désir de voyager, de s'évader au sein de leurs professions, et parfois même le souhait de vivre à l'étranger. Leurs projets d'avenir professionnels et personnels semblent osciller entre l'aspiration à un avenir meilleur où leur vie ressemblerait à celle de tout le monde et les contraintes imposées par le handicap. En 2010, menant une étude auprès de lycéens de seconde, Benoist montre que les représentations d'avenir des jeunes ayant un handicap ne sont pas foncièrement différentes de celles des sujets tout-venant. Toutefois, certaines différences ont été relevées sur la façon dont ils se représentent leur avenir scolaire, professionnel et personnel. En premier lieu, les projections dans un avenir professionnel et familial sont plus difficiles chez les lycéens en situation de handicap et se caractérisent par un manque de vision des obstacles futurs potentiels. Elles sont, de plus, associées à des affects plus neutres concernant leur avenir en général. Va-t-on constater les mêmes différences chez nos sujets? Le handicap est-il un facteur déterminant dans la différence des représentations?

Avant d'aborder les prochaines étapes de notre recherche, des précisions quant à la compréhension des concepts de représentations d'avenir et de handicap semblent tout d'abord nécessaires. Dans le domaine de la psychologie de l'orientation, on parle de projet d'avenir, d'intention d'avenir ou de représentation d'avenir. Selon Guichard (2007, p. 347), le projet d'avenir peut être défini «comme une intention réfléchie inscrite dans le temps et dans l'action et se situant au-delà de tous les objectifs qu'elle se donne». Contrairement au projet, l'intention d'avenir n'implique pas, pour le sujet, de réflexion sur lui-même, de recherche et d'évaluation des moyens disponibles et efficaces en vue de sa réalisation. L'intention d'avenir constitue le point de départ de l'élaboration de projet au présent, sur ce qu'il prévoit dans le futur et les moyens pour le mettre en œuvre. Selon toujours Guichard (1993), la notion de représentation (retrouvée tant en sociologie, qu'en psychologie sociale ou cognitive) est probablement celle qui permet le mieux aujourd'hui d'approcher d'un point de vue scientifique la question du projet et son élaboration. Le projet s'appuie sur des représentations.

Quant au terme handicap, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) propose la définition suivante : «Est appelé handicapé celui dont l'intégrité physique ou mentale est progressivement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge, d'une maladie ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou à occuper un emploi s'en trouve compromise» (Lieberman, 2003, p. 36). Une autre définition de l'OMS met l'accent sur les désavantages résultant du handicap:

Dans le domaine de la santé, le désavantage social d'un individu est le préjudice qui résulte de sa déficience ou de son incapacité et qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle

considéré comme normal compte tenu de l'âge, du sexe et des facteurs socioculturels. Le désavantage se rapporte à la valeur attachée à la situation ou à l'expérience d'un individu quand elle s'écarte de la norme. Celle-ci est caractérisée par une contradiction entre le statut (ou les possibilités) et les aspirations de l'individu lui-même ou du groupe dont il fait partie. Le désavantage représente ainsi la socialisation d'une déficience ou d'une incapacité et reflète pour l'individu les conséquences culturelles, sociales, économiques et environnementales issues de la déficience ou de l'incapacité. Le désavantage vient de l'impossibilité de se conformer aux normes ou aux attentes du monde dans lequel vit l'individu et survient quand les «rôles de survie» deviennent difficiles à accomplir (O.M.S., 1988, p. 179).

Selon Guichard (2007), un handicap est la résultante, pour un individu, de l'interaction entre certaines de ses caractéristiques propres (une ou plusieurs incapacités ou déficiences ponctuelles ou permanentes anciennes ou récentes, stabilisées ou évolutives) et de caractéristiques contextuelles ne prenant pas en compte ces incapacités ou déficiences. Plusieurs types de handicap sont répertoriés dans la classification des handicaps de l'OMS : les handicaps mentaux et les handicaps physiques. Les handicaps physiques regroupent trois types de déficience à savoir les déficiences motrices, les déficiences auditives et celles visuelles. Pour ce qui est des déficiences visuelles qui nous intéressent, on distingue les déficiences de l'acuité visuelle (avec un degré de déficience allant de nulle ou légère à totale), les déficiences du champ visuel (déficiences légères ou totales avec un champ visuel variant de 60° à moins de 120° dues à une cataracte, un glaucome) et les autres déficiences visuelles (myopie, strabisme, daltonisme, sensibilité à la lumière).

### **Objectifs de la recherche**

Notre recherche vise à étudier les différences entre les élèves ordinaires et les élèves handicapés visuels dans la manière de se représenter l'avenir. En particulier, nous nous penchons sur la nature des représentations des élèves en situation de handicap, notamment concernant leurs études et leur projet professionnel. L'étude tente également d'appréhender le poids du handicap sur ses représentations, autrement dit, de comprendre si les élèves en situation de handicap éprouvent des difficultés à se projeter dans l'avenir qui seraient liées à leur handicap. A ce sujet, certains travaux comme ceux de Korff-Sausse (2009) postulent qu'un jeune qui possède un handicap, peut être confronté à des difficultés d'identification à l'adulte en raison de son handicap.

### **Méthodologie**

#### ***L'échantillon d'enquête***

Dans le cadre de cette étude portant sur la comparaison entre des élèves handicapés visuels et des élèves ordinaires quant à leur manière de se représenter l'avenir, nous avons choisi 13 élèves de première et terminale A de part et d'autre. Le choix de ces deux niveaux se justifie par le faible effectif d'élèves handicapés visuels dans ces deux niveaux. Nous avons tenté pour chaque élève handicapé visuel de trouver un élève ordinaire présentant les mêmes caractéristiques du point de vue du sexe, de l'âge et du niveau scolaire au sein du même établissement. Au total trois établissements ont été concernés dont un privé qui accueille le plus grand nombre d'élèves handicapés visuels. Ainsi, la constitution des deux groupes par niveau et par établissement donne la répartition suivante.

**Tableau 1: Tableau de répartition par niveau et par établissement des élèves handicapés visuels et valides**

| Etablissement         | Première | Terminale | Effectif total |
|-----------------------|----------|-----------|----------------|
| Lycée Mixte Montaigne | 4/4      | 7/7       | 11/11          |

|                         |            |            |              |
|-------------------------|------------|------------|--------------|
| Lycée Mixte de Gounghin | 1/1        | 0/0        | 1/1          |
| Lycée municipal Venégré | 0/0        | 1/1        | 1/1          |
| <b>Effectif total</b>   | <b>5/5</b> | <b>8/8</b> | <b>13/13</b> |

### ***Présentation de l'instrument de recherche et du déroulement des entretiens***

La méthode de recueil des données concernant les représentations d'avenir a été choisie sur la base de l'effectif de notre population d'étude qui est peu important.

*La grille d'entretien.* Nous avons choisi d'utiliser l'entretien semi-directif car permettant une plus grande liberté de réponses des sujets. En effet, comme le souligne (Mucchielli, 2007), via l'entretien, il s'agit d'amener la personne interrogée à s'exprimer avec un plus grand degré de liberté sur les thèmes suggérés par un nombre restreint de questions relativement larges, afin de laisser le champ ouvert à d'autres réponses que celles que le chercheur aurait pu explicitement prévoir dans son travail de construction. Cette grille d'entretien comporte trois parties. Une première partie, intitulée vécu scolaire, permet de recueillir des informations relatives aux relations du sujet avec les autres, ses intérêts, ses activités extra scolaires. La deuxième partie est centrée sur les projets scolaires à court, moyen et long terme. Elle est intitulée projet scolaire. Enfin, la troisième partie aborde l'avenir professionnel à travers des domaines professionnels ou métiers ainsi que des éléments facilitateurs et obstacles envisagés par le jeune.

*Le déroulement de l'enquête.* Les entretiens ont été menés au sein des établissements scolaires en raison de 20 à 25 minutes en moyenne par sujet. Pour certains sujets, 35 à 40 minutes ont été nécessaires. Cette courte durée des entretiens est due aux contraintes liées à la conduite des entrevues dans ces établissements.

Chaque entretien commence par notre propre présentation suivie de la description de l'objet de la recherche, la nature de l'entretien (entretien enregistré) tout en garantissant l'anonymat des informations qui seront recueillies.

### ***Modalités de traitement des données***

Suite à la retranscription des entretiens, nous avons élaboré une grille d'analyse à partir des éléments déclaratifs communiqués par les élèves. Pour valider nos analyses, nous nous sommes inspiré des travaux de Demazière et Dubar (1997). Ils s'appuient sur l'analyse structurale sémantique de Greimas (1966) mise en œuvre dans les années 1930 par des auteurs comme Propp (1928). Dubar et Demazière dégagent six présupposés à leur démarche. Parmi ceux-ci, deux nous paraissent pertinents pour notre étude:

- le sens d'un entretien réside dans sa mise en mots : celle-ci permet l'expression d'un sujet parlant, qui « signifie » et « agit » tout en disant les choses ;
- le code du discours est fait de relations différentielles et intégratives. Il s'agit du présupposé de base de la démarche : il est parfaitement possible que le sens d'une distinction soit caché et différent de ce qu'elle semble indiquer.

## **Présentation et Interprétation des Résultats**

### ***Tableaux synthèses des résultats***

Les résultats présentés dans les tableaux ci-dessous découlent d'une synthèse des données recueillies. Les points de ressemblance et de dissemblance des représentations des projets professionnels et de formation de nos deux groupes sont ainsi dégagés.

**Tableau 2 : Rubrique - « Vécu scolaire des élèves »**

| LE VECU SCOLAIRE                              | Effectif |    |
|---|----------|----|
|   | EH       | EV |
| <b>Intégration au sein des pairs</b>          |          |    |
| Bonnes relations avec les camarades           | 10       | 11 |
| Bonne ambiance                                | 10       | 13 |
| Intégration difficile                         | 3        | 2  |
| <b>Plaisir à venir au lycée</b>               |          |    |
| Enthousiasme                                  | 9        | 12 |
| Obligation                                    | 4        | 1  |
| <b>Vision du lycée par rapport au collège</b> |          |    |
| Lycée égal à lieu de liberté                  |          |    |
| Oui   | 2        | 8  |
| Non   | 11       | 5  |
| <b>Intérêt pour les matières</b>              |          |    |
| Littéraires                                   | 11       | 7  |
| Scientifiques                                 | 2        | 6  |

Légende : EH= élèves en situation de handicap, EV=élèves valides

Dans cette rubrique, les points de rupture se situent notamment dans la façon dont les deux groupes se représentent le lycée et les matières. On observe par contre peu d'écart entre les différents élèves en ce qui concerne les autres sous-thématiques.

**Tableau 3 : Rubrique - «Représentations des formations»**

| LES REPRESENTATIONS DES FORMATIONS                | Effectif |    |
|---|----------|----|
|   | EH       | EV |
| <b>Etat d'avancement des projets de formation</b> |          |    |
| Orientation post-baccalauréat claire              | 8        | 13 |
| Nombre d'années d'études                          |          |    |
| 2-3 ans   | 8        | 9  |
| 4-5 ans   | 5        | 4  |
| Difficulté à élaborer un projet                   | 3        | 0  |
| <b>Opinions des parents/et ou des professeurs</b> |          |    |

|  |    |    |
|--|----|----|
| Accord parental  | 12 | 3  |
| Réticences des parents   | 1  | 0  |
| Choix opérés seuls   | 0  | 10 |
| <b>Inquiétudes liées à la réalisation des projets de formation</b> |    |    |
| Capacités d'accueil  | 12 | 13 |
| Bourses d'études limitées  | 13 | 13 |
| Orientation non souhaitée  | 10 | 8  |

Légende : EH= élèves en situation de handicap, EV=élèves valides

Les résultats présentés dans ce tableau indiquent que les élèves valides plus que leurs camarades en situation de handicap ont un projet de formation clairement défini, mais ils n'envisagent pas plus d'entreprendre des études longues. Nous pouvons remarquer que les choix d'orientation des élèves en situation de handicap s'appuient plus sur l'accord parental alors que les élèves valides émettent eux-mêmes des souhaits d'orientation qui ne demandent pas l'approbation de leurs parents. Quant aux interrogations sur les possibilités d'études, on ne note pas de différence entre les deux groupes en ce qui concerne les inquiétudes soulevées.

**Tableau 4 : Rubrique - «Représentations professionnelles»**

| LES REPRESENTATIONS<br>PROFESSIONNELLES   | Effectif                       |    |
|---|--------------------------------|----|
|   | EH                             | EV |
| <b>Intentions professionnelles</b>  |                                |    |
| Oui   | 9                              | 8  |
| Difficultés à élaborer un projet professionnel  | 4                              | 5  |
| <b>Métiers/domaines cités</b>   | <b>Nombre de métiers cités</b> |    |
| <b>Elèves handicapés</b>  |                                |    |
| Enseignant, médecin, agent de bureau,<br>journaliste, pharmacien  | 5                              |    |
| <b>Elèves valides</b>   |                                |    |
| Magistrat, relations d'affaires, chef d'entreprise,<br>chercheur en informatique, avocat, enseignant<br>d'université, journaliste international, écrivain,<br>médecin, agent de bureau, archéologue, éducateur<br>de jeunes enfants, assureur, pharmacien | 14                             |    |

Légende : EH= élèves en situation de handicap, EV=élèves valides

Dans cette rubrique, nous pouvons constater qu'il y a quasiment autant d'élèves valides que d'élèves présentant un handicap qui disent avoir un projet professionnel. Cette égalité s'observe également dans les difficultés à élaborer ces projets. En revanche, c'est au niveau des métiers envisagés que se constate la disparité. Les métiers envisagés par les élèves valides sont plus nombreux.

### **Interprétation des résultats**

Les données analysées concernent les informations recueillies auprès des sujets handicapés visuels que nous considérons comme le premier groupe en comparaison avec celles données par les sujets valides (deuxième groupe). Conformément aux différentes composantes de notre grille d'entretien, nous interprétons tour à tour les résultats relatifs au vécu scolaire, au projet scolaire et enfin, en troisième lieu les projets professionnels.

### **Le vécu scolaire des sujets**

Par rapport au vécu de leur scolarité, les élèves en situation de handicap comparés aux élèves valides présentent les caractéristiques suivantes :

#### ***Une intégration au sein des pairs similaires aux élèves valides***

Cette intégration est considérée par la majorité des lycéens comme se passant dans de bonnes conditions. Ils évoquent une bonne ambiance dans leur classe actuelle et de bonnes relations avec leurs camarades. D'autre part, leur réseau social et amical inclut des jeunes scolarisés dans le même lycée, certains étant dans la classe, d'autres en dehors de la classe, mais également en dehors du lycée. Seule une minorité, avec ou sans handicap, évoque une intégration passée ou actuelle plus difficile. Pour les jeunes handicapés, cela est lié à leur handicap. Un élève par exemple, évoque le fait que le handicap conduit à un isolement. Un deuxième parle de relations moins aisées à cause du décalage d'âge qui existe entre lui et ses camarades (ils sont souvent plus jeunes de 3 ans que lui). En effet, selon Korff-Sausse (2009), à cause du handicap, les jeunes sont prisonniers d'un faisceau de fantasmes qui jouent sur les relations que les autres peuvent entretenir avec eux.

#### ***Un plaisir à venir au lycée sensiblement différent***

Si une majorité évoque un plaisir à venir au lycée, quatre élèves en situation de handicap contre un seul valide sont moins enthousiastes. Certains élèves considèrent la scolarité avant tout comme une obligation à laquelle ils ne peuvent échapper. Les quatre élèves handicapés moins enthousiastes tirent un plaisir lié à l'apprentissage uniquement de certaines matières jugées intéressantes. C'est le cas des matières littéraires comme le français et l'anglais. Mais ils ne rejettent pas pour autant les autres matières. « Tout se passe comme s'ils occultent ces matières, qui sont directement liées à la présence du handicap. C'est le cas des mathématiques, qui leur posent souvent problème » (Cailleau et Quillet, 2009, p. 38).

#### ***Une vision du lycée par rapport au collège divergente***

Parmi les éléments évoqués majoritairement par les sujets valides (8 sur 13), nous pouvons citer l'accès à une plus grande liberté au lycée. Chez les élèves en situation de handicap, le lien entre liberté et lycée est moins évident. Ceci peut être lié au fait qu'ils sont permanemment accompagnés par une équipe pédagogique pour le volet transcription en braille, ce qui ne leur donne pas une marge de manœuvre comme on peut le constater chez leurs camarades valides.

#### ***Des matières scolaires appréciées différemment***

Cette discordance se présente par une sur-représentation des matières littéraires appréciées par les lycéens en situation de handicap. Il s'agit en réalité de difficultés que les premiers éprouvent dans les matières scientifiques et non le simple fait de ne pas aimer les mathématiques et la physique par exemple. Ces difficultés expliquent aussi le fait qu'il n'y a aucun élève handicapé visuel en série scientifique dans les lycées. Parmi les élèves ayant déprécié les matières scientifiques, trois nous confient avoir redoublé leur classe à cause des mathématiques. A l'inverse, deux autres disent adorer les mathématiques et auraient voulu faire des études scientifiques à l'université.

### **Les représentations des formations**

Au sujet des représentations vis-à-vis des formations, les entretiens menés ont permis de mettre en avant les résultats suivants :

#### ***Un état d'avancement des projets de formation post-baccalauréat sensiblement similaire***

La majorité des élèves ont une idée relativement claire de l'orientation scolaire qu'ils souhaitent suivre après le baccalauréat. De manière générale, ils prévoient des études supérieures en lien avec la série de leur baccalauréat et de leurs résultats scolaires. Comme l'a dit Dubet, cité par Charpentier et al., 1993, p. 41 : « On poursuit les études offertes, davantage selon ses résultats scolaires que selon ses goûts ».

Les élèves ayant un handicap sont en mesure de donner approximativement le nombre d'années d'étude qu'ils envisagent, les deux tiers prévoient deux à trois ans d'études et le dernier tiers quatre à cinq ans. La durée des études supérieures envisagées est identique dans les deux groupes. En revanche, trois des élèves handicapés évoquent le handicap comme une difficulté dans l'élaboration de leurs projets de formation.

#### ***Des projets de formation post-baccalauréat plus concertés chez les élèves handicapés***

S'agissant des projets de formation, les élèves en situation de handicap dans leur quasi-totalité disent avoir échangé avec leurs enseignants ou parents sur les études envisagées comparativement aux élèves valides qui affirment dans leur majorité avoir choisi seuls leurs études supérieures. C'est ainsi que dix élèves valides sur les treize n'ont pas eu d'échanges ni avec les parents ni avec les enseignants. Un seul élève en situation de handicap évoque les réticences de ses parents à ce qu'il poursuive des études après le baccalauréat. Les élèves en situation de handicap ont donc moins d'autonomie par rapport au choix de leurs études supérieures. Soit ils ont une préférence pour une formation donnée et leurs parents approuvent (cela concerne 7 élèves), soit le choix de la filière de formation fait l'objet de concertation et d'échanges entre parents et enfants (cela concerne 5 autres élèves). Il semble alors que leur orientation ait tendance à être plus discutée en famille. Dans le contexte spécifique burkinabé, la famille désigne à la fois les parents géniteurs, les aînés, la famille élargie (oncles, tantes, cousins) mais également les connaissances de la famille, leurs amis. Par exemple, un oncle qui a « réussi socialement » peut avoir une grande influence dans la famille au sens large et être sollicité et consulté pour des choix de formations d'individus de la famille élargie.

#### ***Des inquiétudes évoquées de la même manière dans les deux groupes***

Si l'on note une dissemblance dans la gestion des projets de formation au niveau des deux groupes, il n'en est pas de même en ce qui concerne les interrogations sur les possibilités de réalisation de ces formations. En effet, dans les discours des lycéens apparaissent des inquiétudes par rapport à l'accès dans les universités du pays : « je me demande si j'aurai de la place à l'université », « il paraît que les effectifs sont pléthoriques », « est-ce que j'aurai une bourse pour continuer ? », « est-ce que je ne serai pas orienté dans une filière que je

n'aime pas ? ». De telles questions traduisent vraisemblablement leur connaissance des réalités des universités du pays : capacités d'accueil réduites, effectifs importants dans les filières classiques, nombre de bourses d'études limité. S'intéressant à la problématique des poursuites d'études des élèves handicapés visuels, Delma (2012) note parmi les facteurs limitant les intentions d'études le manque de matériels adaptés et les contraintes socio-économiques, la totalité des 42 élèves enquêtés étant issue de milieux défavorisés.

## **Les représentations professionnelles**

### ***Les intentions professionnelles***

Dans chaque groupe, les élèves expriment leurs intentions professionnelles. Ainsi, on trouve à peu près autant d'élèves dans les deux groupes (9 élèves handicapés visuels contre 8 élèves valides) imaginant un métier précis ou envisageant un domaine professionnel. Ainsi, il n'y a pas de disparité entre nos deux échantillons quant à la présence d'intentions professionnelles.

### ***Des professions ou domaines professionnels d'une nature différente***

Les types de métiers ou domaines envisagés sont quelque peu différents. En effet, parmi les métiers cités par les deux groupes, seuls 5 métiers sont cités de façon commune. On peut par conséquent conclure à une certaine divergence. Les élèves ordinaires ont fait cas d'attraits pour des domaines plus diversifiés allant de magistrat à relations d'affaires en passant par des métiers comme chef d'entreprise, chercheur en informatique, avocat, enseignant d'université, journaliste international, écrivain etc. Par contre, les goûts des élèves handicapés visuels sont plus restreints et de nature différente. La majorité (9 élèves) envisagent le métier d'enseignant, les 2 autres qui se distinguent se voient plus tard « Docteur comme le Docteur Diarra<sup>1</sup> » et agent de bureau. Le handicap réduirait le champ des possibles pour ces élèves. En faisant référence au célèbre handicapé visuel burkinabé, Docteur en pharmacie, ces deux élèves mettent en œuvre des processus d'identification à des personnes en lien avec la situation de handicap. Ces processus interviennent, selon le modèle théorique de Dumora (1990), dans le développement vocationnel.

## **Discussion des résultats**

Nous avons enregistré des similarités entre les représentations d'avenir des jeunes en situation de handicap et celles des jeunes valides. Ces résultats confirment ainsi ceux obtenus par Cailleau et Quillet (2008) dans leur étude sur les élèves de troisièmes handicapés moteurs. On note toutefois quelques dissemblances que nous rappelons ici. Nous avons remarqué :

- Une intégration au sein des pairs des jeunes similaires. Nos deux groupes ont une bonne appréciation de leur intégration. Pour Korff-Sausse (2009), cette intégration au sein des pairs participe à la construction de l'identité. En revanche, leur rapport à l'école et leur vision du collège par rapport au lycée diffèrent. Pour les jeunes valides, le lycée est un lieu où on se sent plus libre
- Les élèves valides se démarquent de leurs camarades sur le plan de l'investissement scolaire. Les élèves valides se sont en effet montrés plus enthousiastes que les autres quant au plaisir à venir à l'école. D'autres facteurs que ceux évoqués plus haut, relatifs aux difficultés qu'éprouvent les élèves handicapés dans certaines matières, n'expliquent-ils pas un tel constat. Cailleau et Quillet (2008) observent chez les élèves handicapés moteurs français un investissement massif de la sphère scolaire au détriment des activités extérieures au collège. Ce surinvestissement scolaire, selon les auteurs, pourrait être un

---

<sup>1</sup> Le Docteur Diarra Siaka était handicapé visuel, kinésithérapeute et Président de l'Association Burkinabé pour la promotion des aveugles et mal voyants, décédé dans un accident d'avion en 2007.

moyen pour ces jeunes d'oublier leur handicap, de mettre en avant leurs capacités valides, et par là, de restaurer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. Cette différence par rapport à nos résultats serait vraisemblablement liée au contexte, le contexte burkinabé étant caractérisé par la précarité des moyens affectés à l'appui des élèves handicapés sur le plan scolaire.

- Les orientations post-baccalauréat des jeunes handicapés sont similaires à celles de leurs camarades lycéens. Ils manifestent tous leurs intentions de poursuivre des études supérieures à la seule différence que les lycéens valides envisagent de longues études (4 à 5 ans) alors que les autres circonscrivent leurs intentions d'études à 2 ou 3 ans après le baccalauréat. De même, les décisions d'orientation des élèves en situation de handicap sont influencées par des facteurs extérieurs tels que les enseignants. Dans le contexte burkinabé, de façon explicite, les enseignants n'ont pas un rôle affiché dans l'orientation-conseil ou la guidance. Cependant, de façon implicite, ils interviennent à au moins deux niveaux : d'abord par le truchement des notations, des notes et des appréciations qu'ils portent sur les élèves et qui ne sont pas sans incidence sur les possibilités d'études ultérieures de ces derniers ; ensuite, par des conseils notamment au profit des élèves qui excellent dans leurs matières. Ils s'intéressent aux élèves qui ont des résultats jugés très satisfaisants dans les matières qu'ils enseignent et à qui ils recommandent de faire telle ou telle étude. Enfin, lors des conseils de classe, ils peuvent jouer un rôle actif dans l'affectation des élèves dans telle ou telle filière notamment en ce qui concerne les meilleurs élèves dans leurs matières.
- Pour ce qui est des représentations professionnelles, l'analyse des données recueillies montre que les choix des élèves valides sont plus diversifiés et de nature différente. Cependant, les élèves handicapés n'envisagent pas leur avenir professionnel avec davantage de difficultés que les autres. Si l'élaboration des projets de formation des élèves en situation de handicap est influencée par des facteurs extérieurs, le choix des professions, lui, est lié à leur handicap. L'influence de ces facteurs a été mise en exergue par Ford et Box (1967). Selon eux, lorsqu'une personne doit choisir entre plusieurs professions, elle les ordonne selon la proximité entre ses valeurs et les caractéristiques perçues de ces professions. Plus les valeurs et les caractéristiques de la profession sont proches, plus la profession est évaluée favorablement. Les choix dépendent de l'évaluation des professions et des probabilités perçues d'accès à ces professions. Pour ces auteurs, entre les influences sociales et les choix, il existe une série de variables intermédiaires qui ont un statut de représentation : les valeurs, la perception des professions, une hiérarchie des professions et des probabilités subjectives d'accès à ces dernières.

Les conséquences de nos résultats sont multiples en termes d'amélioration des dispositifs d'accompagnement dans le domaine de l'orientation des élèves présentant un handicap. Dans le cadre de l'élaboration de leurs projets scolaires et professionnels par exemple, le spécialiste en orientation fera prendre conscience à ces adolescents l'influence des représentations qu'ils ont d'eux-mêmes et de l'avenir sur leurs choix, car, comme le souligne Baudet (1990, p. 184), «La représentation du handicap que possède une personne handicapée ou toute personne posant un regard sur le handicap détermine un ensemble de comportements et d'activités cognitives». Par ailleurs, il serait intéressant de donner du sens à leur parcours de formation et mieux appréhender leurs points forts et obstacles futurs éventuels. Différentes approches permettent au spécialiste en orientation d'atteindre ces objectifs. Les outils d'éducation à l'orientation tels que l'atelier d'orientation, déjà utilisé par les conseillers d'orientation burkinabé peuvent contribuer à établir un lien entre les compétences personnelles et les activités professionnelles, à découvrir d'autres voies. D'autre

part, l'entretien constructiviste en orientation développé par Guichard (2008) peut faire prendre conscience au jeune handicapé les grands domaines constitutifs de sa vie actuelle (évoquant d'expériences passées marquantes des expériences de vie à l'école, en famille, avec des amis, en pratiquant un loisir, dont il estime qu'elles ont joué un rôle important dans son passé et qu'elles jouent peut-être encore un rôle dans son présent). Enfin, la mise en place d'un centre d'information et d'orientation spécialisé est une question majeure. Il est opportun de s'engager dans une réflexion sur l'expertise dans le conseil en orientation avec les personnes handicapées. La finalité d'un tel engagement est d'aboutir, à terme, à la création d'une structure ayant vocation à prendre en charge les publics en situation de handicap. La prise en compte de ces nouveaux besoins pourrait entraîner une adaptation de la formation des conseillers d'orientation scolaire.

## Conclusion

Cette étude auprès des lycéens montre que les représentations d'avenir des jeunes en situation de handicap ne diffèrent pas fondamentalement de celles des sujets valides. Toutefois, certaines différences ont été relevées sur la façon dont ils se représentent leur avenir scolaire et professionnel. En premier lieu, les projets de formation des lycéens en situation de handicap sont caractérisés par des formations de courte durée. En plus, ces projets sont tributaires de facteurs extérieurs. En second lieu, les projets professionnels sont associés à leur handicap. Leurs choix des professions sont moins diversifiés et tiennent compte des contraintes qu'impose l'exercice de certaines professions.

Ces résultats ayant été obtenus à partir d'un effectif faible de sujets, une confirmation de ces observations serait nécessaire. En effet, ce faible effectif ne nous a pas permis de faire d'étude statistique qui aurait peut-être permis de tirer d'autres conclusions ou des conclusions plus précises. Une étude longitudinale qui suivrait un même échantillon pourrait être intéressante dans la mesure où elle permettrait de voir quelle est l'évolution des représentations d'avenir des jeunes sur un temps donné : sont-elles les mêmes ? Evoluent-elles avec l'âge ?

## Références bibliographiques

- Baudet, S. (1990). Approches théoriques et méthodologiques des représentations : caractéristiques des représentations cognitives. Dans J.-S. Morvan & H. Paicheler (dir), *Représentations et handicaps* (p.179-186). Paris : CTNERHI.
- Benoist, C. (2010). *Représentations d'avenir chez des lycéens en situation de handicap*. Paris : Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle.
- Cailleau, F. & Quillet, L. (2008). *Les représentations d'avenir des élèves de troisièmes handicapés moteurs*. Paris : Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle.
- Charpentier, J., Collin, B. et Scheurer, E. (1993) : De l'orientation au projet de l'élève. CNDP : Hachette livre.
- Compte-Sponville, A. (2007). De la marge vers le cœur de notre complexité humaine. Dans C. Grdou & D. Poizat (dir.), *Désingulariser le Handicap : quelles ruptures pour quelles mutations culturelles ?* ( p.18-29). Ramonville-Sainte-Agnès : Erès.
- Delma, W. F. (2012). *Handicap et représentations*. Ecole Normale Supérieure, Université de Koudougou.
- Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris : Nathan.
- Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège : continuité et ruptures. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 2, 111-127.
- Dumora, B. (2004). La formation des intentions d'avenir à l'adolescence. *Psychologie du travail et des organisations*, 10, 249-262.
- Erikson, E. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Erikson, E. (1964). *Insight and responsibility*. New York: Norton.
- Ford, J. & Box, S. (1967). Sociological theory and occupational choice. *Sociologie Review*, 15 (3), 350-375.
- Ginzberg, E., Ginzburg, S., Axelrad, S., & Herma, J. (1951). *Occupational choice: an approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and Compromise: a Developmental Theory of Occupational Aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28 (6), 545-579.

- Guichard, J. & Huteau, M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés*. Paris : Dunod.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : PUF.
- Guichard, J. (2008). Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation (life designing counseling) pour des adolescents ou de jeunes adultes. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 37(3), 413-440.
- Gupta, Y.-P. (1977). The educational and vocational aspirations of Asian emigrant and english school learners. A comparative study. *British Journal of Sociology*, 28 ( 2), 483-503.
- Kokosowski, A. (1983). Déterminants socio-scolaires, rationalisations et orientation des lycéens et étudiants, Dans A. Kokosowski (éd.), *Les lycéens face à l'enseignement supérieur*, (p. 127-170). Issy-les-Moulineaux : EAP.
- Korff-Sausse, S. (2009). *Le miroir brisé. L'enfant handicapé, sa famille et le psychanalyste*. Paris : Hachette Littérature.
- Law, B. (1981). Community interaction: a Mid-Range Focus for theories of career development in young adults. *British Journal of Guidance and counseling*, 9, 142-158.
- Liberman, R. (2003). *L'enfant handicapé et sa famille*. Paris : Dunod.
- Moumoula, I. A. (2004). *Représentations d'avenir des adolescents de classes terminales du Burkina Faso et objectifs d'éducation en orientation*. Paris : INETOP- CNAM
- Mucchielli, R. (2007). *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*. Paris : ESF.
- Nabaloum Bakyono, R. (2001). *La transition enseignement secondaire-enseignement supérieur au Burkina Faso*. Paris : INETOP- CNAM.
- Organisation Mondiale de la Santé (1988). *Classification Internationale des Handicaps : déficiences, incapacités et désavantages*. CTNERHI, INSERM Paris.
- Propp, V. (1928). *Morphologie du conte*. Paris :Galliard.

**Issa Abdou Moumoula** est professeur de psychologie à l'Université de Koudougou. Il est membre fondateur de la Chaire UNESCO en orientation et conseil tout au long de la vie.