



**REPUBLIQUE DU BENIN**

.....  
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR  
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

.....  
**UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI**

.....  
FACULTE DES LETTRES ART ET SCIENCES HUMAINES

.....  
DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION  
OPTION SCIENCES DE L'EDUCATION

MAITRISE

MEMOIRE DE FIN DE CYCLE

**SUJET**

**L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE  
AUX COURS SECONDAIRES NOTRE DAME DES APÔTRES  
ET PROTESTANT DE COTONOU :  
ETAT DES LIEUX, PROBLEMES ET PERSPECTIVES**

Présenté par

**AVISSOUDO F. Victorin**

Sous la Direction du

Prof. Dr. Jean Claude **HOUNMENO**  
Psychopédagogue  
Maître de conférences des universités

Année académique 2013-2014

**L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE  
AUX COURS SECONDAIRES NOTRE DAME DES APÔTRES  
ET PROTESTANT DE COTONOU :  
ETAT DES LIEUX, PROBLEMES ET PERSPECTIVES**

<b>SOMMAIRE</b>	<b>Pages</b>
SOMMAIRE .....	3
DEDICACE .....	4
REMERCIEMENTS .....	5
RESUME .....	6
INTRODUCTION .....	7
CHAPITRE 1 : CONTEXTE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE...	9
CHAPITRE 2. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS .....	39
CONCLUSION .....	59
BIBLIOGRAPHIE.....	62
ANNEXES.....	67
TABLE DES MATIERES .....	70

## **DEDICACE**

A mes parents, feus Dansi Sèdami AZANKPO et Sa Majesté, le Roi Kpogni Houéton AVISSOUDO , pour m' avoir aimé et soutenu toute leur vie avant la mort.

## REMERCIEMENTS

Mes remerciements à l'endroit de tous ceux qui m'ont aidé à rédiger ce travail, notamment :

mon maître de mémoire, Professeur Docteur Jean-Claude **HOUNMENO**, pour toute sa disponibilité, sa rigueur et son optimisme à me voir relever le défi que je me suis lancé,

mon professeur Gabriel Pomegnon **YANDJOU**, pour ses conseils et encouragement à aller jusqu'au bout de ce travail de recherche,

ma femme, Virginie Berthe **KIKI et nos enfants**, qui ont toujours cru en mes capacités de braver tous les contretemps pour écrire ce mémoire,

mon ami, Ludovic Abel **COUAO-ZOTTI**, pour ses encouragements et son soutien moral qui m'ont permis d'aller jusqu'au bout de mes efforts,

mon grand-frère, Emmanuel Agognon **AVISSOUDO**, pour son soutien matériel et moral, très précieux pour la réussite de mes études supérieures.

et mes oncles maternels, qui ont su valablement relayer leur sœur défunte dans l'affection dont elle m'entourait avant sa disparition précoce.

## RESUME

L'orientation scolaire et professionnelle est un aspect incontournable du processus de formation intégrale de l'apprenant. L'occulter équivaldrait à produire des cadres mal formés et inaptes aux emplois. Or, au Bénin, son caractère non règlementé impose un cursus hasardeux aux apprenants. Une telle situation nous a motivé à entreprendre la présente recherche qui vise à évaluer l'orientation scolaire et professionnelle à partir de la corrélation entre sa qualité et la performance des élèves. Ses intérêts sont à la fois didactiques, pédagogiques, taxonomiques et docimologiques. Partant des perceptions des élèves et des enseignants, nous avons voulu montrer que l'orientation, dans sa pratique actuelle au Bénin, comporte des biais, et faire des recommandations pour un meilleur accompagnement des apprenants. Pour étudier la question, notre hypothèse est que l'orientation faite uniquement sur la base des notes n'est pas pertinente, car celles-ci ne reflètent pas toujours le niveau réel des élèves, et l'ignorance d'autres facteurs (motivation, environnement, projets professionnels) introduit des biais dans le processus. La vérification de cette hypothèse nous a conduit à échantillonner de manière aléatoire 180 élèves et 20 professeurs au CSNDA et au CSP de Cotonou. Les techniques et outils de collecte des données, d'analyse et d'exploitation des résultats sont quantitatifs et qualitatifs. Un questionnaire et des entretiens ont été utilisés pour la collecte des données à analyser. Au bout du compte, il apparaît que ce genre d'orientation est inadéquat, ce qui confirme notre hypothèse. Toutefois, loin d'avoir une portée générale, la présente recherche a le mérite de poser la problématique de la pratique orientante au Bénin et d'en faire une évaluation critique. Il s'en dégage les avenues suivantes : connaître la pratique de l'orientation dans les collèges au Bénin et explorer l'influence des variables sexes et parents dans le choix d'une série.

## INTRODUCTION

La détermination de l'avenir du jeune enfant est une problématique ancienne qui prend diverses formes en fonction du type de société, du régime politique et du degré d'évolution des activités humaines. Elle pose en réalité le problème de son orientation scolaire et professionnelle. En effet, c'est à partir du développement industriel que la question de l'orientation, telle qu'on la pose aujourd'hui est devenue stratégique. Les théories actuelles de l'orientation scolaire et professionnelle placent l'élève au centre du système scolaire et préconisent de partir de ses centres d'intérêts pour le mettre en situation d'apprentissage. Cette approche s'est traduite au Bénin, au cours de ces vingt dernières années, par l'intérêt de plus en plus grand accordé à l'orientation des élèves entrant au second cycle de l'enseignement secondaire.

Ce regain d'intérêt illustre bien la recherche, par les responsables d'établissements scolaires, des mécanismes d'encadrement et d'aide à l'élève dans le processus de son intégration socioprofessionnelle future. Il s'agit de lutter, non seulement contre l'ennui à l'école, mais aussi et surtout contre l'évolution hasardeuse des élèves dans les différentes séries de l'enseignement secondaire.

Les stratégies mises en place jusqu'à présent n'ont pas, pour autant, fait reculer l'échec massif de nos jeunes gens, de même que leur errance au niveau des enseignements secondaire et universitaire. Ceux-ci sont en fait confrontés à des problèmes liés, d'une part, aux compétences à acquérir et, d'autre part, aux perspectives que leur offrent les différentes filières qu'ils ont choisies. C'est au vu de toutes ces raisons qu'il est important d'aborder la question dans une perspective diagnostique dont les résultats pourraient permettre aux décideurs d'améliorer le système d'orientation scolaire et professionnelle au Bénin.

La trame méthodologique et chronologique de ce travail est bâtie autour de deux chapitres intégrateurs.

Le premier chapitre porte sur le contexte théorique et méthodologique. Ce chapitre, dans un premier temps, situe le contexte dans lequel le problème posé a été formulé, en dégagant la problématique, l'état de la question, les objectifs, les hypothèses et la clarification conceptuelle, puis, dans un second temps, aborde l'approche méthodologique comportant la recherche documentaire et empirique.

Le deuxième a trait à la présentation des résultats. Il rend compte de manière détaillée des informations collectées sur le terrain et prend en compte l'analyse des résultats, leur discussion et les approches de solutions. Il s'agit ici de faire ressortir les différentes variables et leurs influences sur le processus d'orientation ainsi que des suggestions pour une meilleure prise en charge des apprenants.

# CHAPITRE 1 : CONTEXTE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

## 1. Contexte théorique

### 1.1. Problématique

L'orientation scolaire et professionnelle se positionne depuis quelques décennies comme une action visant à donner du sens à l'apprentissage scolaire des jeunes dans une perspective d'intégration professionnelle. De ce point de vue, on lui assigne le rôle de leur donner, à partir d'un âge ou d'un niveau de scolarité, les ressources intellectuelles et techniques nécessaires pour leur permettre d'affronter la réalité socioéconomique des temps modernes. Cette réalité est caractérisée par un taux de chômage de plus en plus élevé et la précarité de l'emploi auxquels s'ajoute l'inadéquation des formations tant dénoncée par les recruteurs que les employeurs.

Il faut faire remarquer que, pendant longtemps, les collégiens ne s'engagent pas de manière définitive dans une série de leur choix et ils en sont bien conscients. Ils misent plutôt sur leurs intérêts, ce qui les passionne à un moment donné, sans véritablement tenir compte de leurs aptitudes à affronter les exigences de la série. De ce fait, lorsqu'ils entament le parcours, ils sont, pour la plupart, confrontés à des défis qui, au fil du temps, se transforment en difficultés puis en problèmes auxquels ils ne sont pas certains d'apporter les solutions adéquates. A l'université, continuant avec les mêmes tares, ils poursuivent des études infructueuses et demandent finalement une réorientation comme on peut le lire à travers les dires de cet étudiant : « Juste pour vous dire de m'aider à choisir ma filière car, avec celle dans laquelle j'évolue actuellement, je n'arrive pas à tenir ». Dans cette lancée, on constate

aussi, qu'au sortir du système scolaire, leurs savoir-faire et leurs capacités de résolution des problèmes sont faibles : ils sont alors, pour la plupart, improductifs et moins innovants. C'est donc sans grande confiance en leurs capacités d'acteurs du développement qu'ils se lancent sur le marché du travail. Il va sans dire qu'une telle orientation n'est pas pensée de manière conséquente et durable.

Cette situation, à la limite alarmante, interpelle aussi bien les pouvoirs publics, les parents que les établissements d'enseignement. Les premiers ont introduit des réformes visant à rendre le système éducatif compétitif en termes de contenu des programmes, de la qualité des ressources humaines, des infrastructures d'accueil des élèves et des matériels didactiques. Les seconds se voient contraints de s'impliquer de plus en plus dans le processus d'orientation de leurs enfants au regard des rêves qu'ils nourrissent pour eux. Quant aux derniers, ils essaient d'apporter des améliorations dans la pratique quotidienne d'enseignement, tant au niveau du processus que de leurs ressources humaines. Mais ils peinent à trouver les approches les plus originales et efficaces en la matière, parce que ces ressources humaines dont ils disposent ne sont pas, pour la plupart, capables de conduire le processus d'orientation scolaire et professionnelle avec toute la technicité requise pour être crédible aux yeux des élèves d'une part et des parents d'autre part.

Au regard de ce qui précède, on peut dire que la présente étude s'est déroulée dans un contexte marqué par l'absence d'un système performant et uniformisé de conduite du processus d'orientation scolaire et professionnelle, et où les acteurs de l'éducation adoptent différentes démarches qui, au lieu de prendre en compte l'élève comme personne centrale, mettent les notes au premier plan et les définissent comme le seul facteur orientant. Les recherches au

Ministère de l'Enseignement Secondaire, de la Formation Technique et Professionnelle, de la Reconversion et de l'Insertion des Jeunes (MESFTPRIJ) attestent d'ailleurs ce constat dans la mesure où toutes les Directions Techniques concernées par ce volet ont confirmé l'absence de textes régissant la pratique objective de l'orientation des élèves dans les collèges et lycées du Bénin.

Il est à regretter que les problèmes liés à la forme et au type d'orientation persistent, révélant ainsi, contre toute attente, d'autres aspects plus complexes et pernicious les uns que les autres.

En effet, on remarque que l'enseignement secondaire ne veille pas assez à l'orientation des élèves vers des formations qui répondent à leurs aptitudes intellectuelles et qui rencontrent souvent leur adhésion totale. En plus de cela, les conditions de fonctionnement des comités ou commissions d'orientation scolaire et professionnelle, installés rarement dans certains établissements secondaires, ne permettent pas à ces derniers de remplir leur mission et limitent leurs appréciations aux seuls résultats scolaires chiffrés (les notes). Ces comités ou commissions ne remplissent pas non plus complètement leur mission, en l'occurrence, ce qui concerne le bilan pédagogique de l'établissement et le projet dans lequel serait déjà inscrit un plan d'information et d'orientation. Dans une certaine mesure, la marge réelle d'autonomie et la responsabilité laissées au jeune dans les différents actes de la vie scolaire, particulièrement dans sa démarche d'orientation, restent une question fondamentale. Pour la plupart des observateurs, l'orientation en général, apparaît beaucoup plus comme une sanction pour les élèves qu'un choix véritable et réfléchi. Par ailleurs, l'inadéquation entre les séries choisies et les aptitudes des apprenants les amène à produire des résultats peu

encourageants pour eux-mêmes, au terme du cursus. Ils débouchent souvent sur des échecs répétitifs et/ou massifs, ce qui est de nature à décourager ceux-ci et à occasionner, par ce fait, la déperdition scolaire.

Dans le domaine de l'évaluation, les différentes formes qu'elle revêt ne permettent pas à l'élève de se situer individuellement par rapport aux acquisitions fondamentales. De plus, elle ne prend pas suffisamment en compte les autres capacités qui ne sont pas scolaires.

Même la réorientation à l'intérieur des séries qui constitue une volonté de réadaptation ou de réajustement, ne repose pas toujours sur des critères objectifs et n'implique pas souvent l'élève. Il suffit qu'il n'ait pas répondu de manière adéquate aux exigences intellectuelles de la série pour être déclaré inapte et être inscrit, à l'essai, dans une autre série, ce qui frise, à la limite, une certaine improvisation ou même une légèreté dans la démarche orientante.

On sait, selon toute logique, que l'orientation d'un élève est vécue comme une renaissance de sa personne, autrement dit, un rite de passage vers le monde des rôles et des adultes utiles au développement de la société. Mais la légèreté dans l'acte d'orientation d'un apprenant témoigne du grand risque qu'on lui fait prendre sans s'en rendre compte. La preuve est qu'il est difficile pour beaucoup d'élèves de passer le BAC avec succès ou, dans le meilleur des cas, ce diplôme est obtenu mais la progression dans les filières de l'enseignement supérieur s'avère lente et pénible. Ainsi, il n'est pas rare de voir, à titre illustratif, un étudiant de 3<sup>ème</sup> année de médecine, renvoyé pour insuffisance de travail, s'inscrire en 1<sup>ère</sup> année d'agronomie ou d'électronique pour reprendre ses études universitaires au point de départ, après une auto-réorientation subjective, empirique souvent faite sur la base des « on dit ».

Enfin, même si les demandes des chefs d'entreprises ont évolué vers le concept de compétences, les stages en entreprises, véritables espaces d'imprégnation et de mise en condition professionnelle sont presque inexistantes ou difficiles à trouver. Les élèves, dans le processus d'orientation scolaire et professionnelle, ont peu de chances ou n'ont pas du tout l'occasion d'avoir un contact avec le monde du travail parce que la formation académique est privilégiée par rapport à l'expérience de terrain. Dans ces conditions, l'élève, au sortir de l'école, reste étranger à la vie active sans avoir eu les références nécessaires pour son insertion professionnelle.

Par ailleurs, au lieu de chercher à répondre aux exigences de terrain en introduisant dans les cours le concept d'approche par compétences, on se rend compte que les comités d'orientation scolaire et professionnelle ne prennent pas toujours en compte les grands principes au regard de la nécessité d'établir, entre l'école et le jeune, une sorte de contrat. Dès lors, il serait difficile à celui-ci de découvrir des voies différentes de celles qu'il avait primitivement envisagées. En effet, les établissements utilisent certaines matières comme critères principaux de sélection au lieu de revaloriser les formes d'intelligence qui s'expriment par le geste, la perception sensitive, l'expression du corps, la sensibilité et la créativité.

L'une des conséquences qui découlent de cet état de chose est que, la plupart des élèves, entrant au second cycle ou finissant le cycle secondaire, se retrouvent dans un dilemme quant au choix d'une filière qui corresponde aussi bien à leurs capacités intellectuelles qu'à la pertinence de la filière et à sa portée. Le soutien qui leur est apporté ne s'intègre pas adéquatement à leur projet professionnel et ne les prédispose pas à opérer des choix appropriés. Du coup, l'apprenant n'a plus la pleine conscience de sa vocation professionnelle

et de son positionnement sur le marché du travail. Dans ce va-et-vient entre la conscience et les besoins du marché du travail, il est dérouté, parce qu'il fait face désormais à un avenir incertain et n'a plus la possibilité de retourner en arrière. Même si dans ces conditions, l'école ne peut, à elle seule, renforcer la valeur sociale des études, elle est en mesure, en revanche, d'aider à donner du sens aux savoirs et aux savoir-faire scolaires, gages d'une relève de qualité.

L'intérêt de cette étude réside tant aux plans didactique, pédagogique, qu'aux plans taxonomique et docimologique :

Au plan didactique, on remarque que, dans le processus d'apprentissage, l'élève est mu par quelque chose que l'enseignant devra faire émerger afin de comprendre le mode de détermination de ses aspirations. Ceci permettra donc de nourrir et d'entretenir en lui la confiance en soi et l'amour de soi, éléments essentiels d'une meilleure responsabilisation dans les choix et prises de décision.

Un autre facteur marquant le processus d'enseignement et qui ne permet pas de cerner les compétences de l'élève, est celui lié à la question de la qualité des enseignants, les contenus enseignés et la manière d'enseigner : comment l'enseignant établit-il le lien entre le savoir et l'élève pour encourager ce dernier et susciter chez lui la volonté et la motivation pour s'autoformer ?

Une telle question aborde l'aspect des dispositions psychologiques et comportementales dans le processus de formation. Ici, il est question de la perception qu'a l'enseignant de son développement professionnel. Le sentiment d'appartenance à sa communauté professionnelle est un indicateur de son investissement dans le travail. En effet, le développement de l'enseignant, en tant que professionnel, passe par la conscience qu'il a du rôle

d'éducateur et, de ce point de vue, la réussite des élèves dépend en partie de lui. C'est pourquoi il devra constamment se remettre en cause, au regard de ses préjugés, de ses connaissances établies et certitudes, se remettre à niveau et innover. Car le développement professionnel est lié au développement des compétences qu'il faut considérer comme un enjeu partagé et permanent. Le capital « compétence » doit donc évoluer et faire évoluer celui de la corporation. Ainsi, la projection dans l'avenir professionnel et social tendra à donner sens à cet investissement.

De cette perception de soi et de la valeur que représente à ses yeux la profession qu'il exerce, l'enseignant développe des attitudes positives envers ses élèves, empreintes de collégialité et d'optimisme pédagogique, favorisant, à n'en point douter, l'apprentissage des élèves et suscitant en eux la vocation.

La mise en situation de recherche, consacrant l'activité de l'élève sur des chantiers de problèmes qui donnent sens aux apprentissages, est plus efficace qu'une démarche exclusivement transmissive de l'enseignant, parce qu'elle est source de motivation. Il en est ainsi surtout parce que « le va-et-vient de questionnements, de tâtonnements, d'erreurs et d'hypothèses qu'elle engendre permet de progresser réellement dans la compréhension » McCARTHY, J. (2001). Il s'agit, en quelque sorte d'amener l'enseignant, dans ses rapports à l'élève, à parcourir, à son tour, un processus identique ou similaire à celui qui a vu éclore le savoir.

L'important, c'est le fait que « les savoirs répondent à des questions qui font sens pour l'élève et qu'il ait, par ses tâtonnements, ses hypothèses, ses erreurs, suffisamment participé au processus de construction du savoir pour en comprendre la portée » Institut nationale de recherche pédagogique, 2008).

Cette nécessaire activité de l'élève peut prendre mille formes, depuis le simple jeu de questions-réponses entre la classe et le professeur jusqu'à la « *pédagogie du projet* », pour autant qu'elle soit efficacement dirigée et encadrée et qu'elle l'aide à s'orienter ou s'auto-orienter.

- De quels instruments dispose donc l'élève pour s'informer et se former au regard des perspectives qui s'offrent à lui ?

La première source crédible d'informations et de formation de l'élève se trouve être l'enseignant qui met, d'une part, à la disposition de celui-ci les outils intellectuels à savoir, développer les potentialités d'analyse critique et de recherche des informations, élargir les horizons de connaissances, aider à apprendre à apprendre, etc. D'autre part, les facteurs de socialisation de l'élève étant très diversifiés, la famille, la rue, les mass médias, les technologies de l'information et de la communication (en éducation) influent énormément sur les possibilités d'information et de formation qu'ils offrent. Ainsi, l'élève est obligé de faire la synthèse de toutes ces informations pour se les approprier, en leur donnant un sens, c'est-à-dire une signification dans la mesure où elles s'intègrent dans ses perspectives scolaires et professionnelles.

Du point de vue psychologique, les aspirations de l'élève, ses motivations pour telle ou telle profession sont déterminantes dans sa relation au savoir et à l'école. Ainsi, de par leurs caractéristiques, on distingue plusieurs catégories d'élèves :

- ceux qui disposent des potentialités, aptitudes et compétences, en adéquation avec leurs aspirations scolaires et professionnelles ;
- ceux qui disposent des potentialités, aptitudes et compétences, inadéquates avec leurs aspirations scolaires et professionnelles ;

- ceux qui disposent de potentialités, aptitudes et compétences, mais restent très vagues et imprécis au regard de leurs aspirations scolaires et professionnelles ;
- ceux chez qui les potentialités, aptitudes et compétences sont émoussées et qui restent très vagues et imprécis au regard de leurs aspirations scolaires et professionnelles.

Au regard de cette catégorisation, il ressort que l'ensemble des compétences académiques des élèves est plus pris en compte dans leur orientation. Ainsi, perçue, la démarche orientante relègue au second plan, les activités de dessin, de musique et d'éducation physique. Cette exclusion n'est pas faite au hasard, car elle se fonde sur des préoccupations d'ordre utilitaire. Au nom d'une éducation intellectuelle, les activités non « rentables » sont écartées. Le plaisir de dessiner, de jouer de la musique et de s'exprimer par son corps ne justifie pas l'orientation vers ces disciplines. Dès lors, les possibilités de choix sont extrêmement limitées pour l'élève.

Au plan pédagogique, le fait d'aborder le problème de l'orientation sous cet angle permet de repenser l'école et ses programmes. En effet, se référant au concept du " *Learning by doing* " de Dewey J. (1859-1952), il est important de comprendre que c'est l'activité mentale de l'apprenant qui est mise en évidence, et même mise à l'épreuve. La qualité de cette activité dépend étroitement des dispositifs pédagogiques et des intentions ainsi que des objectifs qui les déterminent. L'éducation, ou précisément la formation est celle qui ouvre l'élève, le conduit au-dehors plutôt que de l'enfermer dans des savoirs prescrits et immuables.

Si l'enseignement peut être regardé comme la mise à disposition de l'élève d'occasions où il puisse apprendre, c'est un processus interactif et une activité intentionnelle. Ses buts peuvent être des gains dans les connaissances, l'approfondissement de la compréhension, le développement de compétences ou des changements dans les perceptions, les attitudes, les valeurs et le comportement. Dès lors, on devrait se rendre à l'évidence que l'apprenant, en construisant ses connaissances, se construit lui-même. Partant de ce postulat, c'est une approche constructiviste de l'apprentissage que l'école devrait développer et qui s'appuie principalement sur les travaux de Jean Piaget (1896-1980) sur le développement psychologique de l'enfant, dans lesquels il a montré l'importance de la personne qui apprend dans le processus d'apprentissage. Dans ce cadre, les connaissances antérieures ou acquises en dehors du contexte scolaire ou d'apprentissage se révèlent de la plus haute importance pour les apprentissages ultérieurs. L'école devrait donc se fonder sur cette conception pour se réorganiser et voir la nécessité de l'intégration de l'éducation à l'orientation scolaire et professionnelle dans les programmes d'études à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire. Les conseillers d'orientation doivent non seulement encourager les élèves à s'orienter vers les séries porteuses d'avenir mais aussi s'assurer de l'intégration des connaissances efficaces, liées à ces séries choisies.

Au plan taxonomique, cette étude suppose que l'on hiérarchise les objectifs. Si l'on doit procéder à une orientation scolaire et professionnelle, il faut donc se poser les questions suivantes : qui oriente, pourquoi, comment, et dans quelles perspectives ? Par conséquent, l'orientation scolaire et professionnelle ne peut et ne doit pas être perçue comme un simple exercice de répartition des élèves dans les séries disponibles aux yeux de l'administration scolaire et du corps

professoral. Au contraire, on devrait, selon toute vraisemblance, établir des objectifs clairs en fonction des priorités dégagées.

Le présent débat permettra ainsi de comprendre la problématique de l'orientation sous l'angle de l'établissement des valeurs et des compétences à développer chez l'apprenant. Certes, l'école développe chez celui-ci des capacités intellectuelles. Mais au-delà, il y a le savoir-faire qui, allié au savoir théorique, devrait l'aider à se déterminer par rapport à ses compétences.

Au plan docimologique, la présente étude soulève le débat de la pertinence du processus d'orientation scolaire et professionnelle, puis met en exergue les insuffisances liées à l'évaluation des élèves, qui se focalise uniquement sur les aspects cognitifs et intellectuels. En effet, il n'est facile pour l'école et l'enseignant d'évaluer objectivement l'élève, dans différentes disciplines, au regard des exigences de sa classe et de son niveau, afin de l'aider à choisir une série convenable à ses potentialités et aux réalités de son temps.

Beaucoup d'enseignants des collèges utilisent et multiplient les temps et les techniques d'évaluation de telle sorte que, dans certaines classes, on en est arrivé à passer plus de temps à évaluer, à remplir des grilles, qu'à "faire l'école". Pour preuve, il suffit de voir la lourdeur et la précision superflues de certains dispositifs d'évaluation/remédiation, pour se convaincre des mauvais résultats auxquels une telle démarche conduit. Dès lors, on peut légitimement chercher à comprendre l'intérêt de ces évaluations qui ne prennent en compte qu'une partie infime des potentialités de chaque apprenant. Ces pratiques désincarnent la vie scolaire en privilégiant, parfois de manière autoritaire, l'apparence de technicité, ce qui renforce ces comportements d'inertie, de contournement des consignes, voire de tricheries habilement maquillées.

Au vu de tout ce qui précède, il ressort que l'orientation scolaire et professionnelle, telle que pratiquée dans les collèges et lycée du Bénin, engendre des doutes chez l'apprenant, par rapport à la satisfaction de ses désirs et ambitions à court et moyen termes, et ne lui permet pas, dans maints cas, de se réaliser pleinement. Dès lors, se pose la question centrale de recherche suivante : Quelles perspectives scolaires et professionnelles s'offrent aux élèves engagés dans le processus de l'orientation au second cycle du collège ?

Il ressort alors les questions suivantes : a) En quoi l'orientation scolaire et professionnelle est-elle pertinente pour les élèves entrant au second cycle du collège ? b) Exerce-t-elle sur eux les effets escomptés dans une perspective professionnelle ?

## **1.2. Etat de la question**

C'est à partir de l'évolution des techniques du marché de l'emploi et de la notion de qualification professionnelle et sous leur influence que s'est développée l'idée d'orientation. Dès lors, à travers ce concept, il s'agit de réaliser le meilleur ajustement possible entre les exigences d'un métier et les caractéristiques du jeune adolescent. L'orientation professionnelle se situe donc au moment où celui-ci quitte l'école primaire pour rentrer en apprentissage.

Plus tard, des innovations en pédagogie, (*R. Gal, 1946 - L. Lefèvre, 1949 - A. Léon, 1957, etc.*), vont contribuer à l'élargissement du concept d'orientation, devenue scolaire et professionnelle. Ginsberg, (1951), et D. Super, (1957), et après eux, d'autres auteurs, développeront une conception plus globale et continue de l'orientation, sous-tendue par une approche développementale et

dynamique. L'école va adopter l'orientation, au sens où celle-ci s'affirme comme « la partie constituante d'un système d'éducation qui cherche de façon méthodique et organisée à aider l'élève ou l'étudiant de tout âge à prendre les décisions les plus favorables à son adaptation scolaire et au succès dans une carrière professionnelle » (*Y. Chiaverini et P. Dastié, 1971*). Une telle acception de la notion d'orientation scolaire suppose qu'on la comprenne comme un domaine spécifique d'intervention au service des élèves, lesquels sont suivis selon une procédure bien pensée. De ce point de vue, les élèves seraient en mesure de se déterminer par rapport à leur aptitude à prendre des décisions jugées par eux-mêmes, adaptées à leurs besoins et intérêts dans une perspective d'intégration professionnelle.

S'orienter consiste donc à effectuer des choix, en s'appuyant sur des conseils et à s'engager dans une direction déterminée de manière spécifique. C'est une approche axée sur la responsabilisation de l'apprenant, développée par ces auteurs, pour dire que l'élève devrait être armé de tous les outils possibles qui lui permettent de savoir quels types de décisions il sera amené à prendre de manière libre et consciente.

Mais il faut souligner que la problématique de l'orientation est traversée par des tensions qui relèvent de l'inadéquation entre les attentes économiques et les aspirations sociales et individuelles. *M. Reuchlin (1980)* propose de considérer l'orientation comme une activité qui « comprend (non seulement) l'orientation scolaire (mais aussi) l'aide personnelle aux élèves pour se guider dans la vie en général, l'information professionnelle et les conseils relatifs au choix d'une profession ». Comme on peut le constater, cet auteur parle également de l'accompagnement de l'élève. A l'élève, de manière individuelle, sont donc apportées toutes les informations nécessaires susceptibles de le

guider dans ses choix en fonction de l'adéquation de ses motivations, de ses intérêts, de ses aspirations et de ses désirs avec ses aptitudes, ses potentialités, ses compétences disciplinaires dans la perspective de la disponibilité des marchés de l'emploi et des perspectives d'employabilité qu'ils offrent.

Au cours de ces deux dernières décennies, la conception éducative de l'orientation a conduit à considérer l'orientation comme le « *résultat du processus continu d'élaboration et de réalisation du projet personnel de formation et d'insertion professionnelle que l'élève de collège puis de lycée, mène, en fonction de ses aspirations et de ses capacités* » (article 1 de la loi d'orientation du 10 juillet 1989 en France).

Toutes ces approches soutiennent que l'orientation et les formations proposées aux élèves devraient tenir compte des aspirations, des aptitudes et des perspectives professionnelles liées aux besoins prévisibles de la société. Ces manières de percevoir l'orientation scolaire et professionnelle semblent prendre en compte l'apprenant dans toutes ses dimensions. A partir de là, l'élève élabore son projet d'orientation scolaire et professionnelle avec l'aide des parents, des enseignants, du personnel d'orientation et avec celle des autres professionnels compétents etc.

Par ailleurs, la définition qu'en donne le BIT (1987), semble convenir, puisqu'elle est plus complète et englobante. Elle se définit comme l'ensemble des « conseils donnés aux jeunes, par un personnel spécialisé afin de les aider à choisir les programmes d'enseignement, la profession ou la carrière qui correspondent le mieux à leurs aptitudes et à leurs centres d'intérêt, tout en tenant compte de leurs résultats scolaires ».

De ce point de vue, l'orientation est perçue comme une démarche de conseil informant sur les possibilités en matière d'éducation, de formation et d'emploi, dans la perspective d'aider à l'établissement d'un plan de carrière. Dès lors, elle est une ambition, une projection de l'apprenant dans une double finalité : celle de servir le développement de la société et d'aider à l'épanouissement personnel. C'est une démarche complexe qui implique le concours précieux de plusieurs acteurs et qui met l'apprenant au centre.

Dans la mesure où la question de l'orientation scolaire et professionnelle se rattache, de près ou de loin, à un débat d'idées, avec des incidences interdisciplinaires, les perspectives sont nombreuses, et c'est pour cette raison que nous nous positionnons explicitement dans une approche développementale pour poursuivre notre analyse qui va s'appuyer sur des théories de Nuttin (1980a) sur la motivation humaine, de Riverin-Simard (1980) sur l'orientation professionnelle et de L'Écuyer (1978) sur le concept de soi et même les dépasser.

En effet, en nous situant dans une telle perspective d'analyse, nous pouvons soutenir que c'est à partir des interactions de l'individu avec son environnement que des changements internes se produisent. L'environnement n'existe pour l'individu qu'en fonction des significations qu'il lui attribue. Ses perceptions de lui-même et de l'environnement déterminent la façon dont il prend des décisions qui orientent ses choix vers telle ou telle filière ou série. Cette approche, distingue cinq grandes dimensions qui déterminent l'orientation de l'apprenant à savoir, l'avenir, l'environnement social, la connaissance de soi, le monde scolaire et le monde du travail, lesquelles sont à la base d'un instrument de mesure mis au point pour aider le jeune à identifier

certaines perceptions pouvant nuire à sa démarche d'orientation (St-Louis, Vigneault, 1983).

Mais ce modèle, loin de mettre en exergue les connaissances disciplinaires et les compétences que l'apprenant devrait avoir, les occulte. En fait, ce sont des facteurs qui vont déterminer, dans une large mesure, son orientation, car celle-ci s'organise autour de prérequis. Et comme le préconise l'approche phénoménologique et développementale, la perception de soi du jeune est une dimension à privilégier. Il n'est pas évident que cette perception soit exacte sans une aide appropriée, dans la mesure où l'apprenant immature et sans expérience, se perd facilement dans la multitude des choix qui se présentent à lui. Dans ces conditions, il y a des risques d'impréparation et de confusion dans le choix exact et judicieux d'une branche ou série disciplinaire, conforme à ses potentialités.

En abordant la problématique, dans une telle perspective, on peut perdre de vue que les analyses en la matière, lorsqu'elles sont faites, doivent prendre appui aussi sur les notes que l'élève reçoit en classe. Ces notes obtenues dans les différentes disciplines pourraient constituer des facteurs permettant d'aborder l'orientation de manière complète. En effet, ignorer cet aspect de la question serait faire preuve d'insuffisance méthodologique.

Mais il faut admettre qu'il est impossible d'aborder l'orientation scolaire et professionnelle, à la fois, du point de vue économique, phénoménologique, développemental, psychologique et social. Par conséquent, il est préférable de l'analyser sous l'angle développemental, parce que cette forme d'analyse permet de mieux appréhender le processus d'orientation comme un vécu de l'élève.

Dépassant la conception classique de l'orientation professionnelle, selon laquelle le choix professionnel serait un processus développemental qui est, dans une certaine mesure, irréversible, le psychologue et chercheur américain John Holland (1960) élabore sa théorie relative au choix de carrière à partir de son expérience comme Conseiller d'orientation scolaire et professionnelle. Sa théorie de la typologie professionnelle RIASEC, propose de déterminer, par ordre croissant, les trois types dominants qui correspondent à la personnalité de l'individu pour ainsi identifier les professions qui lui conviennent le mieux. Selon cette conception, on devrait amener les élèves du primaire et du secondaire à vivre des expériences scolaires et parascolaires qui touchent à chacun des six secteurs d'activités identifiés afin de leur permettre d'acquérir des patrons de personnalité cohérents et différenciés, et d'arriver à une perception plus affirmative de leur identité. Il faudrait aussi adapter ou créer des programmes ou des projets spéciaux en tenant compte de ces différents types ou du type dominant des élèves.

Par ailleurs, Holland précise que les élèves doivent disposer d'une information sur eux-mêmes et sur le monde du travail qui soit accessible et continue plutôt que limitée à des moments précis de décision. En fonction de cela, on devrait favoriser lors de l'implantation de l'approche orientante, la mise en place de mesures grâce auxquelles les élèves peuvent acquérir des expériences dans des milieux ou environnements variés et où ils peuvent entrer en contact avec des personnes de différents types. « Une personne mûre du point de vue de la vocation, est celle qui peut exprimer une préférence vocationnelle et dont le profil de personnalité est cohérent et différencié » Holland (1960).

Pour D. Super(1985), le développement de carrière est un « processus continu qui va de l'enfance jusqu'à la vieillesse, qui est influencé par différents facteurs et qui est composé des différents rôles exercés par une personne au cours de sa vie » Il situe donc ce processus dans le contexte du développement de toute la personne. C'est une théorie qui met l'accent sur le rôle des caractéristiques individuelles (intérêts, aptitudes, personnalité) lors du développement de carrière et sur la nécessité de développer la connaissance de soi des élèves. Aussi utilise-t-on les stades identifiés lors de l'élaboration d'un cadre conceptuel en lien avec l'approche orientante.

Linda S. Gottfredson (1981), abondant dans le même sens développemental, explique comment, à partir des représentations de soi et des professions, les personnes construisent « une carte cognitive des professions structurée autour de deux axes que sont le genre et le prestige, comprenant différents champs d'intérêts (professions) ». Elle ajoute qu'au cours du développement, il y a une restriction progressive des options professionnelles (processus de restriction) et une considération des contraintes du milieu (processus de compromis). Ses arguments reposent sur les théories développementales parce que le choix professionnel serait un processus développemental qui a son origine déjà dans l'enfance. Autrement dit, le développement cognitif a des effets sur le développement de carrière. Mais il faut faire remarquer que ces effets sont limités dans la mesure où le choix d'une option professionnelle est fortement en corrélation avec l'environnement social de l'enfant. Seules la perception et la réflexion de l'élève ne peuvent influencer un tel choix. Le choix est aussi opéré en fonction de ce qui se dit par les autres de telle ou telle profession. De plus, sa théorie ne tient pas compte de l'influence sociale et économique dans le développement vocationnel alors qu'elle est très présente dans

l'orientation. En effet, par exemple, un enfant d'ouvrier ou de paysan aura plus tendance à avoir une vocation professionnelle proche de ce qu'il a vu et entendu de la profession de ses parents et proches que d'être appelé par d'autres formes de vocation.

Krumboltz et Mitchell (1981) ont, de leur côté, formulé une théorie relative à la prise de décision en s'inspirant de la théorie de l'apprentissage social d'Albert Bandura (1986). C'est une conception qui montre la nécessité de stimuler la réalisation de diverses expériences d'apprentissage et de diverses expériences de travail réelles ou simulées. Pour ces auteurs, le savoir acquis par les élèves revêt plus de pertinence s'il est réalisé en relation avec des situations courantes de la vie, leur donnant ainsi l'occasion d'être renforcés et d'être confrontés à divers modèles. Il faut donc, selon leur conception, « contextualiser les expériences d'apprentissage des élèves ». Ils se préoccupent aussi, comme Holland, de l'interaction avec la communauté puisqu'ils expliquent le développement de carrière en termes d'interactions personne-environnement. Ils suggèrent que les expériences d'apprentissage, essentielles, soient privilégiées pour développer des habitudes de travail, des croyances à propos de soi et de l'environnement, des intérêts et des valeurs ainsi que des habiletés professionnelles. En bref, selon eux, les méthodes d'apprentissage utilisées doivent être variées et de nature expérientielle.

La richesse de la théorie du développement est de tenir compte des différents rôles que les jeunes seront appelés à exercer. Pour cela, il faut les aider à développer leur maturité vocationnelle et, plus particulièrement, ses diverses composantes à l'intérieur des activités scolaires et parascolaires : rendre l'élève suffisamment autonome pour prendre des décisions professionnelles,

l'amener à réfléchir sur son passé, à anticiper l'avenir, à faire le lien entre le présent et l'avenir, à développer son estime de soi, à le faire participer à différentes activités d'exploration professionnelle, à lui fournir des renseignements sur le monde du travail et les professions (par exemple, l'organisation d'une journée des métiers dans les collèges) , sur les différents rôles exercés et leur incidence, à voir de quelle manière il prend ses décisions, etc.

En définitive, on retiendra à travers ces développements qu'une carte cognitive des professions ou une organisation de l'ensemble des représentations des professions se dessine selon trois dimensions : **1)** le sexe ou les professions masculines et féminines; **2)** la classe sociale ou le prestige associé aux professions; **3)** les domaines d'activité professionnelle, ou les secteurs de travail.

### **1.3. Objectifs de l'étude**

L'étude vise à évaluer le processus d'orientation scolaire et professionnelle tel qu'il est conduit, en se fondant sur la corrélation entre sa qualité et la performance des élèves. Cet objectif général se décline en objectifs spécifiques ainsi qu'il suit : a) Explorer les perceptions des élèves et des enseignants sur l'orientation scolaire et professionnelle ; b) Montrer que l'orientation telle qu'elle est faite aujourd'hui comporte des biais qui ne permettent pas de répondre adéquatement aux perspectives d'avenir des jeunes ; c) Faire des propositions pertinentes allant dans le sens d'un meilleur accompagnement de l'élève.

#### **1.4. Formulation des hypothèses**

Pour conduire la présente étude, nous nous sommes appuyés sur l'hypothèse selon laquelle l'unique prise en compte des notes et moyennes comme fondement de l'orientation scolaire et professionnelle, à l'entrée du second cycle du collège, constitue un obstacle majeur au processus de développement intégral des élèves.

A partir de cette hypothèse centrale, ont été déduites les hypothèses secondaires ci-après : a) Les notes des élèves ne reflètent pas toujours leur niveau réel de performance et peuvent être la source première de leur mauvaise orientation ; b) La négligence des autres aspects de développement des élèves constitue un frein à leur plein épanouissement par rapport à la formation qu'ils reçoivent et à leurs chances de réussite dans la vie professionnelle.

#### **1.5. Clarification des concepts**

La clarification des concepts vise à définir des termes employés dans la présente recherche. Ainsi, les termes techniques pertinents sont présentés dans leurs acceptions les plus couramment utilisées dans les sciences de l'éducation, avec une préférence pour les dimensions applicables à ce travail, donc contextualisées. Ainsi, nous avons les termes suivants :

**Accompagnement** : C'est le suivi d'une personne, le cheminement avec elle durant une certaine période afin d'échanger à propos de son action, d'y réfléchir ensemble, d'imaginer les ajustements nécessaires, de prendre du recul et de tirer des enseignements. L'idée d'accompagnement dans le cadre précis de l'orientation scolaire et professionnelle intègre l'aide et

l'encadrement apportés à l'élève afin qu'il puisse se définir, en toute connaissance de cause, par rapport à ses intérêts, ses goûts, ses désirs et ses aptitudes, quant à la série à choisir pour son intégration socioprofessionnelle future.

**Approche orientante.** C'est une approche concertée entre les différents membres du personnel de l'école, les parents et la communauté, dans le contexte où on fixe les objectifs, tout en mettant en place des services (individuels ou collectifs) et des activités pédagogiques qui visent à accompagner l'élève dans le développement de son identité et son cheminement vocationnel. L'approche orientante vise à faire prendre conscience à l'élève de son potentiel et de ses centres d'intérêts pour lui faire connaître tout un éventail de professions offertes à l'école secondaire par le truchement des séries qui s'offrent à lui.

**Aptitude.** C'est l'ensemble des prédispositions d'une personne à apprendre. Le niveau et le type d'aptitude (aptitudes manuelles, intellectuelles, etc.) sont des éléments clés de la vitesse d'apprentissage d'un apprenant. (*Dictionnaire Actuel de l'Education, 1993. 2<sup>ème</sup> édition*)

**BIT** : Bureau International du travail

**Concept de soi.** Il existe plusieurs définitions du « concept de soi ». Celle qui semble retenir davantage l'attention et qui se trouve de mieux en mieux documentée fait référence au modèle multidimensionnel. Selon ce modèle, le concept de soi se mesurerait par plusieurs dimensions, incluant notamment l'apparence physique, les habiletés physiques, la relation avec les parents et les compétences scolaires variées. De plus, le modèle inclut une dimension de « concept de soi global » qui, en réalité, va au-delà de la simple addition des

autres dimensions du « concept de soi », et recouvre la notion de sentiment général envers soi, s'apparentant à l'estime de soi. L'élève va pouvoir, avec l'accompagnement du conseiller d'orientation, apprécier de manière réaliste la série d'études qui répond le mieux à ses capacités.

**Démarche d'orientation active.** L'orientation active est une démarche d'information et de conseils pour les élèves. C'est un accompagnement pour les aider à choisir les séries les mieux adaptées à leur parcours et à leur(s) projet(s). Elle permet de mieux informer les élèves en classe d'orientation car, chaque année, trop d'élèves mal orientés s'engagent dans des séries qui ne sont pas adaptées à leur parcours : soit ils sont insuffisamment préparés, soit ils n'en connaissent pas les exigences ; ou encore, dans certains cas, les débouchés sont restreints. L'orientation active, c'est un meilleur accompagnement en amont afin de réduire le taux d'échec. Elle est une démarche globale qui s'effectue en quatre étapes successives à savoir l'information, la préinscription, le conseil, et l'admission.

**Didactique** : Ensemble des méthodes et des techniques propres à l'enseignement d'une discipline, qui ont pour but l'enseignement de connaissances déterminées. C'est un terme utilisé par Comenius au XVII<sup>ème</sup> siècle pour désigner l'effort rationnel de transmission des connaissances à tous les hommes. Aujourd'hui, on parle plutôt "des didactiques" des différentes disciplines qui travaillent sur les conditions de leur enseignement.

**Docimologie** : Du grec "dokime", qui veut dire "épreuve" et "logos" signifiant "science", ce mot est proposé par Piéron en 1992 pour désigner l'étude systématique des examens. C'est la science de la mesure et de l'évaluation en éducation qui a comme objets d'études, l'élaboration d'instruments de

mesure, l'interprétation des informations obtenues par la mesure, le comportement des examinés, de même que l'élaboration et la réalisation de plans d'évaluation.

***Innovations pédagogiques*** : Largement employée pour désigner des initiatives à l'intérieur du système scolaire, tant dans le domaine des pratiques pédagogiques quotidiennes que dans celui des impulsions institutionnelles, l'innovation est une action visant à obtenir du changement dans les situations pédagogiques et les apprentissages avec comme intention de les faire évoluer. L'idée de progrès est attachée à celle de l'innovation.

***Théorie de l'apprentissage social***. Le fait de pouvoir apprendre par observation rend les individus capables d'acquérir des comportements ou des savoir-faire sans avoir à les élaborer graduellement par un processus d'essais et d'erreurs affirme BANDURA. Pour lui, l'expérience vicariante, c'est-à-dire l'opportunité de pouvoir observer un individu similaire à soi-même, exécuter une activité donnée, constitue une source d'information importante influençant la perception d'auto-efficacité. Cette expérience vicariante vaut pour les adultes comme pour les enfants, dans le domaine professionnel comme dans le domaine scolaire, voire dans bien d'autres, y compris le domaine médical. Pour aider l'élève à opérer un choix de série judicieux, il importe de le mettre en face des modèles afin qu'il s'en inspire.

***Typologie professionnelle RIASEC***. John Holland, un chercheur américain ayant travaillé sur les intelligences multiples a mis au point une typologie des comportements au travail selon les centres d'intérêts d'un individu : le RIASEC qui comporte 6 familles : Réaliste, Investigateur, Artistique, Social, Entrepreneur, Conventionnel.

## **2. Approche méthodologique**

### **2.1. Recherche documentaire**

Elle a été réalisée sur une période de deux semaines consécutives. Les ouvrages consultés sont variés et couvrent les domaines de la psychologie, de la didactique, de la docimologie et plus spécifiquement de l'orientation scolaire et professionnelle. Ce sont des ouvrages, relativement récents qui font état des dernières innovations en la matière dans les pays développés en comparaison avec la pratique orientante en Afrique et au Bénin. Des documents sur les théories de l'orientation ont également été consultés afin de se rendre compte de l'évolution des approches dans le temps et l'espace. La richesse de cette littérature a permis de cerner de manière approfondie la problématique de l'orientation scolaire et professionnelle.

### **2.2. Recherche empirique**

#### **2.2.1. But et cadre physique**

La recherche empirique a eu pour but essentiel de collecter des informations pertinentes sur le terrain. Ainsi, elle a été circonscrite géographiquement à Cotonou dans deux établissements privés d'obédience confessionnelle, en l'occurrence le C.S.N.D.A. et le C.S.P. Ils se situent au centre de la ville et accueillent des enfants issus en majorité de classes moyennes, considérées du point de vue de leurs statuts socioéconomiques. Le choix de ces établissements est lié au sérieux et à la rigueur dont font preuve les acteurs pédagogiques dans le management des ressources. En plus, étant des établissements de type

confessionnel, leur création n'est pas l'œuvre d'un individu mais d'institutions, ce qui rend plus crédible, à nos yeux, le travail qui s'y déroule.

En définitive, ces deux collèges ont été choisis pour deux raisons essentielles : d'une part, la rigueur du travail des acteurs pédagogiques, le suivi des élèves, la notoriété dont ils bénéficient au sein de la communauté en comparaison aux écoles publiques et, d'autre part, la nature des élèves qu'ils accueillent.

### **2.2.2. Population cible et échantillonnage**

Dans la pratique, l'orientation, est faite à partir de la classe de troisième. Mais dans notre contexte de recherche, il s'est agi d'évaluer le processus d'orientation scolaire et professionnelle dans ces collèges. Au regard de ce fait et tenant compte de l'objectif de la recherche, les classes de Première ont été choisies afin de se rendre compte des performances réalisées par les élèves entre la Seconde et la Première.

L'échantillonnage a été choisi aussi en raison du caractère prioritairement qualitatif de la recherche. Dans chaque établissement, il a été reproduit la même procédure d'échantillonnage.

La méthode d'échantillonnage probabiliste a été utilisée. Pour cela, la sélection de l'échantillon s'est faite à partir de la population de chaque établissement estimée entre 1500 et 2000 élèves. Cette sélection repose sur le principe de la randomisation (la sélection au hasard ou aléatoire) ou de la chance. L'échantillonnage aléatoire simple est donc la méthode qui paraît, dans le cadre de la présente recherche, la plus facile à appliquer.

Un effectif de 180 élèves et de 20 enseignants a été jugé raisonnable, tout en tenant compte de l'équilibre des genres, pour donner une vision représentative de l'appréciation de l'orientation scolaire et professionnelle des élèves et de leurs enseignants dans ces deux établissements.

### **2.2.3. Techniques et instruments de recherche**

Les instruments de collecte des données ayant été testés avant leur mise en application, les biais ont été minimisés. Le dépouillement et l'analyse des instruments de la pré-enquête ont permis de corriger les erreurs, d'adapter l'instrument aux sujets en surmontant les difficultés observées. La pré-enquête a permis d'aboutir à la construction d'instruments plus adaptés à l'enquête finale.

Au cours de la présente recherche, deux questionnaires ont été conçus et administrés aux deux catégories de groupes cibles de la recherche que sont les élèves et les enseignants.

Les questionnaires renferment autant de questions fermées que semi-ouvertes et ouvertes. Elles offrent l'avantage, non seulement d'avoir des réponses argumentées sur certaines réponses, mais aussi de connaître le nombre de personnes adhérant à telle ou telle position. Elèves et enseignants ont pu donner leur avis sur la nécessité ou non de l'orientation scolaire et professionnelle, le bénéfice qu'elle leur apporte, son processus et ses insuffisances.

Les réponses données de part et d'autre ont permis de confronter ensuite les deux séries de résultats pour en tirer les meilleures conséquences possibles. Ceci a permis de faire ressortir des modulations qualitativement significatives

susceptibles de permettre de comprendre la place et le rôle de l'orientation scolaire et professionnelle dans l'accompagnement de l'élève tout au long du second cycle de l'enseignement secondaire.

Ainsi, la recherche a été conduite sur la base de questionnaires auto-administrés. L'enquête a permis de dresser le bilan de l'orientation telle que pratiquée dans certains établissements d'enseignement secondaire de Cotonou et de construire des d'indicateurs pertinents. Les données collectées peuvent servir aussi bien à mieux appréhender les faiblesses liées à la démarche d'orientation qu'à orienter la prise de décisions en vue de la correction de certains aspects du processus.

#### 2.2.4. Déroulement de l'étude

La recherche s'est déroulée en trois phases essentielles résumées dans le tableau ci-dessous:

N°	ACTIVITES	SOUS – ACTIVITE	Durée (en jours)
1	Préparation de la phase d'investigation sur le terrain	- Elaboration des outils de l'enquête ( <i>grille d'entretien et questionnaire d'enquête</i> )	05
		- Recherche des documents pertinents	15
2	Collecte des informations	- Etude de la documentation reçue	30
		- Rencontre des personnes identifiées pour entretien (au CSNDA et CSP de Cotonou)	04
		- Administration des questionnaires dans les deux collèges	02
		- Compilation des informations	05
3	Rédaction	- Analyse et traitement des données de terrain	05
		- Rédaction du premier draft du document	20
		- Dépôt du document au maitre de mémoire	-
		- Prise en compte des remarques du maitre de mémoire	10
		- Dépôt du document au DPSE	

Les difficultés rencontrées au cours des investigations, ont été de plusieurs ordres. D'abord, elles sont liées à notre statut d'enseignant travaillant dans le privé, et donc soumis aux exigences d'un chronogramme très astreignant qui ne nous a permis que de travailler vers la fin de l'année scolaire, précisément au moment où les élèves sont relativement libérés des activités pédagogiques. Ensuite, elles vont dans le sens des tracasseries administratives à braver avant d'être autorisé à administrer les questionnaires d'enquête à une classe ou à obtenir des rendez-vous avec des personnes ressources du monde enseignant avant de réaliser des entretiens. Pire, il nous a été difficile d'enquêter tous les élèves figurant dans l'échantillon initial à cause des élèves qui s'absentent pour des motifs donnés. Pour arriver à bout de ce travail, nous avons été obligé de sacrifier notre temps de vacances.

Enfin, l'autre type de contrainte a été celui relatif aux répondants qui, parfois, donnent des réponses fantaisistes ou ne répondent pas à toutes les questions, ce qui a rendu difficile la compilation et l'analyse des données.

### **2.2.5. Analyse et traitement des données**

Les données collectées ont servi aussi bien à mieux appréhender les faiblesses liées à la démarche d'orientation qu'à orienter la prise de décisions en vue de la correction de certains aspects du processus.

En fonction des objectifs de l'enquête, les questions de faits et d'opinion ont été posées et ont permis d'avoir, dans un premier temps, l'information sur des faits portant sur des aspects précis, des faits vérifiables ou parfois des faits répétitifs. Dans un second temps, les questions d'opinion ont conduit à recueillir l'avis des participants à partir d'une échelle d'attitudes, ce qui a abouti à un traitement quantitatif de ces informations.

En résumé, les données ont été traités qualitativement sur la base d'analyses à la fois explicative, descriptive et compréhensive, ce qui a permis de faire des inférences pour dégager des liens statistiques y afférents.

## CHAPITRE 2. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

### 1. Présentation des résultats

#### 1.1. Répartition des élèves par série

Tableau 1 : Catégorisation des élèves par séries

	Série choisie							
	CSNDA				CSP			
Série	A/B	C	D	G2	A/B	C	D	G2
Nombre	20	20	20	20	20	20	20	20

Les données présentées dans le tableau 1 révèlent que les élèves sont répartis en quatre catégories. Ces séries sont A/B, C, D et G2. Dans les deux établissements (Cours Secondaire Notre Dame des Apôtres et Cours Secondaire Protestant), la recherche a couvert l'ensemble des séries ouvertes dans lesquelles les élèves sont orientées.

Dans le tableau 2 qui suit, les répondants (56 au CSNDA et 39 au CSP) à la question relative à la nécessité d'orientation scolaire et professionnelle pensent qu'une aide à l'orientation est bien nécessaire. Au total 95 élèves sur 160 sont d'avis qu'il faille procéder à une orientation scolaire et professionnelle dans le processus d'apprentissage.

Tableau 2 : Effectif des élèves appréciant la nécessité de l'orientation scolaire et professionnelle

	Séries				
	A/B	C	D	G2	Total
Totalement	23	21	21	30	95
Partiellement	13	13	17	7	50
Pas du tout	2	0	1	2	5
Ne sait pas	2	6	1	1	10
Total	40	40	40	40	160

## 1.2. Fondements de l'orientation

### 1.2.1. Position des élèves

Tableau 3 : Taux des élèves appréciant la nécessité de l'orientation scolaire et professionnelle

	Séries				
	A/B	C	D	G2	TAUX
Totalement	23	21	21	30	59,37
Partiellement	13	13	17	7	31,25
Pas du tout	2	0	1	2	3,12
Ne sait pas	2	6	1	1	6,25
Total	40	40	40	40	100

Il faut dire que c'est au CSP que des élèves (2,5%) ont pensé qu'ils sont à même de s'auto-orienter alors qu'au CSNDA, on ne note aucune élève prendre une telle position.

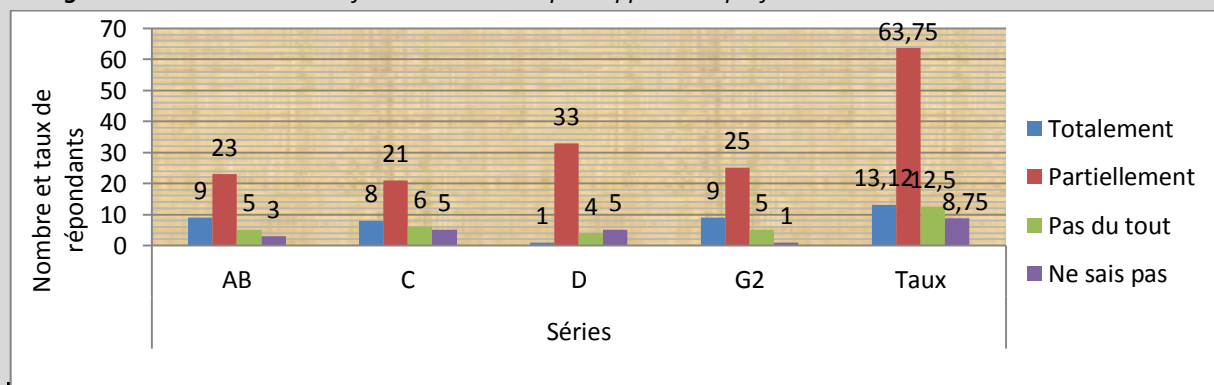
### 1.2.2. Position des enseignants

Dans les réponses apportées par les enseignants sur la même question posée aux élèves, en ce qui concerne la nécessité de l'orientation, un grand nombre (65%) se retrouvent dans la logique de la plupart des élèves. Ils affirment, en effet, que l'orientation aide les élèves à identifier leurs propres aptitudes et à les optimiser afin d'accroître leurs chances de réussite dans les études et dans la vie.

## 1.3. Jugement des élèves sur leurs propres performances

Lorsqu'il s'est agi de s'apprécier par rapport aux performances et aux aptitudes à tenir dans la série qu'ils ont choisie ou qu'on les a aidés à choisir, les élèves dans 63,75% des cas, ne sont que partiellement satisfaits. Le tableau ci-dessous l'illustre fort bien.

**Histogramme 1:** Niveau de satisfaction des élèves par rapport aux performances



Ici, bien que certains élèves (13,12%) soient totalement satisfaits des performances réalisées, il n'en demeure pas moins vrai que 8,75% ne trouvent pas du tout leur compte dans le processus d'apprentissage au CSP alors que ce taux est revu à la baisse au CSNDA et est de l'ordre de 3,75%.

## 1.4. Critères et processus d'orientation

### 1.4.1. Critères

D'un point de vue objectif, l'on se base sur un certain nombre de critères clés pour aider un élève à s'orienter. Pour tous les élèves ciblés, et qui ont apporté des réponses aux questions posées, les aspects intellectuels paraissent importants dans la démarche d'orientation. En effet, ce sont des performances intellectuelles réalisées par l'apprenant, au cours de l'année scolaire, qui sont prises en compte.

### 1.4.2. Processus

On s'est aperçu, dans les deux établissements enquêtés, que l'orientation telle qu'elle est faite, se situe à mi-chemin entre deux modèles extrêmes : c'est l'école qui décide ou c'est la famille qui le fait. Ainsi, qu'il s'agisse du premier ou du second cas, il existe un compromis dans la prise de décision finale du choix de série des enfants.

Le tableau qui suit retrace le processus dans les deux établissements :

	COLLEGE NOTRE DAME DES APÔTRES	COURS SECONDAIRE PROTESTANT	CE QUI DEVRAIT ÊTRE FAIT
CLASSE D'ORIENTATION	3 <sup>EME</sup>	3 <sup>EME</sup>	ENTREE AU COLLEGE
<b>Etape 1</b> .....	Séance d'information et de sensibilisation des élèves sur l'orientation (procédure de choix des séries, études supérieures et professions correspondantes).	Envoi des fiches de choix des séries aux parents.	<b>Classe de sixième</b> Des actions ayant pour objectif de faire cheminer les élèves vers une représentation plus concrète des critères qui fondent la réussite au collège et de dégager une « image de soi » doivent être mises en place.
<b>Etape 2</b> .....	Collecte des choix effectués par les élèves.	Retour des fiches et collecte des choix faits par les élèves et leurs parents.	<b>Classe de cinquième</b> <i>Objectif 1</i> : connaître l'environnement socio-économique et renforcer la représentation des métiers. <i>Objectif 2</i> : construire une représentation positive de soi.
<b>Etape 3</b> .....	Première correspondance adressée aux parents pour notification des choix opérés dans le but de les infirmer ou de les confirmer.	Examen des choix opérés par les élèves et leurs parents avec les moyennes de fin d'année et proposition définitive des séries appropriées par le comité d'orientation.	<b>Classe de quatrième</b> <i>Objectif 1</i> : proposer des activités centrées sur la préparation, le vécu puis l'exploitation de visite en entreprise et/ou d'excursions considérées comme des moments de découverte et d'imprégnation ; <i>Objectif 2</i> : développer l'autonomie des enfants hors cadre scolaire et les inciter à explorer un milieu inconnu en veillant à illustrer la notion d'égalité des chances pour tous dans l'exercice d'une profession ; <i>Objectif 3</i> : appréhender la variété des systèmes de formation, en termes de niveaux, de diplômes, d'itinéraires menant à certaines professions et entamer une réflexion sur la construction de son propre itinéraire.
<b>Etape 4</b> .....	Examen du choix fait par les élèves et leurs parents avec les moyennes du second trimestre par le comité d'orientation.	<i>* Actuellement, les fiches ne sont plus envoyées aux parents, mais la demande d'orientation des élèves est mentionnée sur les bulletins de notes de fin d'année.</i>	<i>Objectif 4</i> : prendre conscience de l'existence de facteurs influençant le choix d'une orientation et lister les éléments (motivation, aspiration, intérêt, aptitudes, connaissance, etc.) sur lesquels on peut agir.
<b>Etape 5</b> .....	Deuxième correspondance adressée aux parents pour les informer du choix définitif fait par le collège.  <i>* Actuellement, le processus d'orientation est renforcé par l'organisation d'une journée des métiers aux élèves de la classe de troisième en Terminale. Des spécialistes des corps de métiers y sont invités et se prêtent aux questions des élèves et de leurs parents.</i>		<b>Classe de troisième</b> Les objectifs 3 et 4 seront poursuivis et développés en classe de troisième.  À partir des choix provisoires exprimés par les parents et les élèves de la classe de troisième, à la fin du deuxième trimestre, ces choix sont examinés par le comité d'orientation en vue d'une proposition finale.
<b>NB. Toutefois, ce choix est susceptible de modification si le parent impose le sien</b>			

Il faut remarquer que les données recueillies permettent de dire que les établissements ne mettent pas en œuvre un système de validation des acquis de l'élève sur plusieurs trimestres, voire plusieurs années. Ils se contentent seulement de prendre en compte les notes des deux derniers trimestres de l'année scolaire en cours.

Il convient aussi de noter, au regard des données collectées, que les résultats produits par les élèves en classe, lorsqu'ils ne sont pas satisfaisants, sont liés à des difficultés ponctuelles et parfois, à des lacunes plus profondes dont la remédiation nécessite de gros efforts.

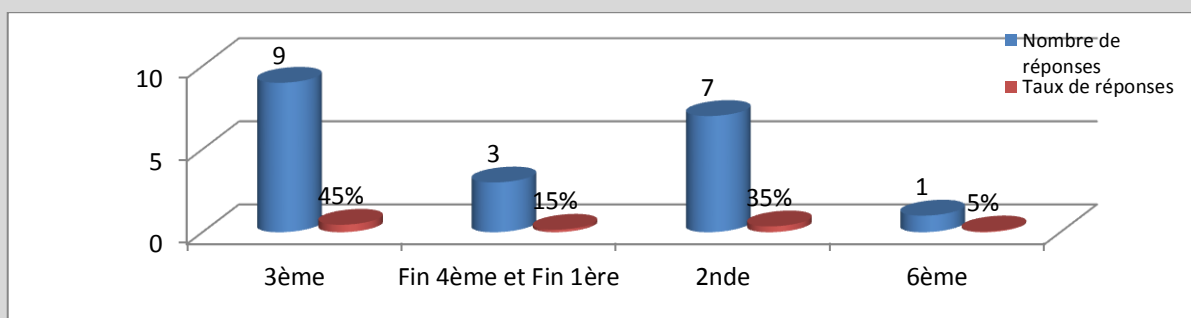
### **1.5. Influences exercées sur le choix des élèves**

Il ressort, pour ne s'en tenir qu'aux faits significatifs, que 62,25% des élèves donnent leur avis sur la série souhaitée. Mais, bien que certains parents aient influencé, d'une manière ou d'une autre, le choix de la série de leurs enfants, cette influence reste faible dans une proportion de 15,62%. Ces chiffres à eux-seuls montrent qu'une certaine latitude est donnée à un grand nombre d'élèves pour opérer en toute indépendance leur choix.

### **1.6. Classe d'orientation de l'élève selon les enseignants**

Les avis des enseignants recueillis sur la classe d'orientation de l'élève sont variés : certains estiment que, déjà à l'entrée du collège, l'orientation devrait s'opérer alors que d'autres estiment sa mise en œuvre à partir de la classe de 4<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, 2<sup>nde</sup> ou même de 1<sup>ère</sup>. Mais, la plupart des positions se sont cristallisées autour de la classe de troisième (3<sup>ème</sup>) pour 45% des enseignants et de la classe de seconde pour 35%. Ainsi, pour 80% des enseignants, les classes de 3<sup>ème</sup> et de 2<sup>nde</sup> sont propices à l'orientation des élèves. Pour eux, ces derniers sont, à cet âge et à ce niveau de scolarité, suffisamment mûrs et conscients des enjeux liés à leur avenir. Les enseignants, dans le développement de leur logique, pensent que l'orientation scolaire, si on la fait avant la classe de 3<sup>ème</sup>, intervient chez des élèves en pleine confusion identitaire et en pleins remaniements identificatoires. Dès lors, pour ces derniers, s'orienter, ce n'est pas toujours de savoir qui on est et où on va. C'est pourquoi, les enseignants, dans leur majorité estiment qu'il faille orienter les jeunes, au plus tôt, à partir de la classe de troisième. Le graphe ci-dessous l'illustre fort bien.

**Histogramme 2** : Classe d'orientation des élèves selon les enseignants



Les justifications qu'ils en donnent pour illustrer leur position sont en rapport avec le concept de soi des élèves. Pour certains (30%), c'est le moment de la prise de conscience de son choix (par l'élève). Pour d'autres (50%), c'est l'entraînement à l'identification de ses capacités.

### **1.7. Compétences des membres du comité d'orientation**

Si pour 85% des enseignants, un regroupement de personnalités de l'établissement existe, il prend diverses appellations : comité pour les uns, commission pour les autres. Il se réunit de manière exceptionnelle en fin d'année scolaire pour évaluer les performances des élèves afin de les orienter. Il est constitué tantôt des membres de l'administration scolaire et des enseignants, tantôt des enseignants de chaque discipline principale. Comme on le voit, dans la composition même des commissions ou comités d'orientation, il n'y a pas unanimité quant aux compétences de ses membres. Chaque établissement décrète, en fonction des circonstances, d'y inclure telle ou telle personne. En plus, il n'existe aucun document officiel déterminant la composition des membres de l'équipe, leurs attributions, les conditions de travail, etc.

Mais il convient de noter que 70% des enseignants déclarent que les membres des équipes d'orientation sont compétents pour le travail contre 30% pour qui des ajustements sont nécessaires pour rendre plus compétents les membres des commissions ou comités. Il suffit de voir de plus près les réponses apportées par les enseignants eux-mêmes, de leur niveau de satisfaction par rapport à la manière dont l'orientation scolaire et professionnelle est menée dans les

établissements pour se rendre compte, qu'en ce qui concerne l'échelle de satisfaction, 70% sont d'avis pour dire qu'elle est de niveau moyen.

## **2. Analyse des résultats et discussion**

Si l'ensemble des élèves enquêtés sont concentrés uniquement en classe de première c'est en fait pour recueillir des données dans la perspective d'avoir une certaine homogénéité du point de vue de l'expérience que ces élèves ont vécu depuis la classe de seconde pour aller vers la classe de première. De ce point de vue, expérientiel, ces derniers ont pu apporter des réponses précises sur les fondements de l'orientation. De ces réponses, il est aisé de déduire que pour la majorité, l'orientation exerce une tâche importante de répartition de ces élèves dans différentes séries.

Il faut souligner, au-delà de ces considérations globales, que s'auto-orienter suppose une conscience nette de ses forces et faiblesses d'une part et de la capacité à opérer ce choix en fonction des défis intellectuels, des enjeux économiques et du marché du travail d'autre part. Il est vrai que la conception scolaire de l'orientation vise à l'auto-orientation tout au long du cycle de vie. Dès lors, pour ces élèves il est possible de faire la jonction entre les attentes économiques et les aspirations sociales et leurs aptitudes individuelles.

Mais force est alors de constater que les élèves sont confrontés à un défi majeur lorsqu'ils doivent, par eux-mêmes, opérer ce choix : acquérir certaines aptitudes pour tirer profit d'un enseignement ultérieur. En plus, il n'est pas évident que ceux qui adoptent une position d'auto-orientation aient les outils nécessaires pour le faire.

Mais on constate que tous les élèves du CSNDA sont des filles alors que le CSP est fréquenté à la fois par les filles et les garçons. Ceci amène à poser la question de savoir si la variable sexe intervient dans le processus d'autodétermination de soi, autrement dit, le fait d'être garçon ou fille amène-t-il à prendre plus de risque et d'engagement ? Mais il n'est pas nécessaire d'aborder cet aspect du problème dans la présente étude parce qu'elle n'explore pas cette dimension.

Par ailleurs, pour les enseignants l'orientation est une démarche essentielle pour éviter chez les élèves les erreurs de parcours pendant leur formation scolaire et définir au mieux leur avenir professionnel. Si de manière empirique, il

a été constaté que les élèves et étudiants qui terminent leurs études sans même savoir ce qu'ils souhaitent faire sont nombreux, les enseignants sont d'avis que l'orientation scolaire et professionnelle est une aide à l'optimisation des capacités. Autrement dit, les élèves qui sont orientés par l'institution scolaire se connaissent mieux et, de ce point de vue, identifient d'une part leurs atouts et d'autre part leurs futurs métiers. Une telle position, adoptée par les répondants enseignants est illustrative de ce que le processus d'orientation permet de déterminer les compétences et les connaissances dont disposent les élèves avant de les positionner dans les séries de formation disponibles dans les collèges et lycées de notre pays. Partant de cette idée, on pourrait identifier les secteurs d'activités qui les attirent plus particulièrement et accroître les capacités d'accueil desdits domaines ou, en fonction des besoins d'emploi qui s'annoncent dans les entreprises, adapter leur formation en actualisant les curricula de formation.

Sur les questions d'évaluation du niveau de satisfaction des performances scolaires, les élèves ont évoqué parmi les raisons d'insatisfaction, principalement celles liées aux faibles performances obtenues dans les matières fondamentales, ce qui a une incidence non négligeable sur la moyenne trimestrielle en classe et dans les matières fondamentales. Ces élèves dans ce cas, présentent ainsi de réelles difficultés d'intégration à la série choisie pour s'approprier les savoirs académiques.

Les données révèlent, aussi, que certaines dimensions de l'expérience scolaire, telle que la perception des élèves de leur niveau de réussite ou leur rapport aux disciplines, influencent de manière non négligeable leurs résultats scolaires ainsi que la formulation de leur vœu d'orientation. En effet, cette perception qu'ils ont de leur propre niveau préfigure le plus souvent la nature de leurs rendements. Les vœux d'orientation sont largement conditionnés par une combinaison de facteurs associant le sexe de l'élève et la catégorie socioprofessionnelle des parents à l'expérience scolaire. Mais les données dont nous disposons sont orientées uniquement vers l'expérience scolaire de l'élève, ce qui signifie que les facteurs liés au sexe et à la situation sociale et professionnelle des parents ne sont pas pris en compte.

Selon les répondants, la conscience qu'ils ont de leurs difficultés, n'exclut pas leurs propres responsabilités quant aux contre-performances enregistrées dans les matières supposées fondamentales pour la série choisie. Parmi les raisons qui justifient une certaine insatisfaction de leur part, beaucoup pensent que leurs performances sont moyennes alors qu'il est exigé d'eux des notes maximales dans les matières à coefficients élevés pour la série.

Cette situation peut être illustrative de ce que ces élèves possèdent des lacunes d'une part, au niveau de la culture générale et, d'autre part, au niveau des matières spécifiques. Toutes choses égales par ailleurs, la combinaison de ces deux facteurs met en exergue ces difficultés de gestion de l'apprentissage. Dans cette logique, il convient de dire que le manque d'investissement de soi et l'incapacité à évaluer leurs propres capacités et niveaux d'intégration des apprentissages à juste titre, avant de vouloir choisir une quelconque série, créent en ces élèves une situation stressante qui les plonge davantage dans la confusion. Mais il faut reconnaître que quelques élèves sont totalement en phase avec la série choisie, au regard des performances réalisées en classe au cours de l'année. En revanche, parmi les élèves qui éprouvent quelques difficultés à sortir du cycle des mauvaises notes, ils déplorent le fait que leur orientation a été mal faite, parce qu'elle serait imposée, pointant du un doigt accusateur sur leurs parents et/ou sur leur établissement. Ils estimeraient par conséquent que leurs contre-performances ont une forte corrélation avec le mauvais choix opéré pour eux.

La question des critères et processus de l'orientation révèlent que les élèves sont orientés sur la base des notes disciplinaires et des moyennes trimestrielles enregistrées au cours de l'année. Il s'agit de voir, si l'élève a rempli les conditions strictement liées aux notes dans les matières qui sont supposées fondamentales dans la série envisagée pour lui et par lui. Il apparaît, au vu des résultats, qu'aucune autre considération n'est prise en compte pour procéder à l'orientation alors que celle-ci devrait être une œuvre pluridimensionnelle.

De manière générale la démarche processuelle d'orientation suivie au CSNDA et au CPS est constituée de quatre étapes que sont : **1.** La sensibilisation des élèves sur les séries disponibles et le choix des séries à faire dès la fin du second trimestre de la classe de 3<sup>ème</sup> ; **2.** La collecte des choix faits par les élèves ; **3.**

L'analyse de ces choix par le comité d'orientation, ce qui aboutit à leur confirmation ou à leur infirmation; **4**. La correspondance adressée aux parents pour la validation du choix du comité d'orientation. En cas de désaccord, le choix du parent s'impose.

A y voir de près, certaines étapes du processus d'orientation suscitent quelques réflexions : la première étape parle de sensibilisation mais, en la matière, le processus semble biaisé au regard de la connaissance approximative que les acteurs en ont dans le domaine de la formation et des créneaux porteurs en termes d'employabilité. Sur le principe, des responsables d'entreprise ou des spécialistes devraient intervenir auprès des établissements d'enseignement pour véhiculer des messages de nature à susciter chez les apprenants, la vocation d'aller vers telle ou telle profession. C'est donc dans une perspective stratégique que cette sensibilisation devrait être faite, ce qui n'est pas le cas. Par ailleurs, il n'existe dans aucun des établissements enquêtés, un plan d'IEC (Information-Education-Communication) qui informe largement l'élève de ce à quoi il devrait pouvoir s'attendre à l'issue d'une série qu'il désire choisir en termes de débouchés. Tout porte à croire que la plupart des élèves sortent de cette concertation déçus et dubitatifs sans avoir la capacité de s'offrir une autre alternative. La troisième étape consiste à analyser les choix des apprenants, lesquels auraient été faits sur la base des informations parcellaires et souvent superficielles qu'ils ont reçues. L'analyse sur les deux derniers trimestres de l'année scolaire en cours révèle des insuffisances graves en ce qui concerne la connaissance de l'élève, ses aspirations véritables et les compétences qu'il a développées au cours des trois dernières années, pour ne pas aller plus loin.

Dans une telle démarche, les décisions d'orientation se fondent sur une évaluation essentiellement prédictive, puisqu'il s'agit de savoir quelle série conviendra le mieux à chaque élève, compte tenu, d'une part, de ses goûts, de ses intérêts et de ses projets, d'autre part, de ses acquis scolaires, de son âge, de son développement et de ses aptitudes à apprendre.

Il semble que, même si l'école n'impose pas l'orientation, elle se départit rarement du droit et du devoir de conseiller l'élève et sa famille sur les choix d'orientation. Pour ce faire, elle se fonde sur une appréciation de leurs intérêts

ou une évaluation des aptitudes ou des acquis. De plus, même une famille qui ne demande pas conseil à l'école ou ne tient pas compte de son avis, procède à une évaluation intuitive des intérêts et des aptitudes de son enfant qui, de son côté, se fait une idée de ce qu'il est capable de faire et du réalisme de ses envies. Or, il faut retenir que l'évaluation familiale et l'autoévaluation de l'élève sont influencées par le jugement des enseignants sur son travail et ses performances.

En vertu du premier modèle, l'évaluation fabriquée par le système scolaire joue un rôle encore plus crucial : imposant une orientation, l'école devrait fonder sa décision sur des critères réputés équitables et pertinents. Pour que les décisions de l'école soient acceptées, l'évaluation sur laquelle elle les fonde doit être perçue comme particulièrement objective et légitime. Cela fait appel à des procédures explicites et visibles. Pour certains parents, la série dans laquelle l'élève est orientée par l'école est acceptée sans ambages. Par contre, c'est à contrecœur que d'autres acceptent le verdict.

Le schéma adopté par le CSNDA et le CSP est une procédure intermédiaire entre l'absolue liberté des élèves ou de la famille et la sélection imposée par l'école : il est fixé pour chaque série certaines conditions d'admission, en fonction d'un examen spécifique des résultats scolaires. Si ces règles sont respectées, les élèves ou leurs familles peuvent choisir librement l'orientation, opter notamment pour une série moins exigeante que celle à laquelle ils pourraient prétendre. Mais dans un système comme celui-ci, qui donne aux parents le droit de décider de l'orientation de leur enfant, la famille et l'élève semblent l'emporter. Ceux-ci n'ont gain de cause que s'ils trouvent certains alliés dans l'école et s'ils assument le risque de l'erreur d'orientation. Dès lors, l'organisation scolaire décline toute responsabilité dans l'échec de l'élève.

Mais, même dans ces conditions, en l'absence d'un test d'orientation qui permette aux élèves de choisir une série convenable, le doute plane sur la qualité de l'orientation. Car le test d'orientation se fonde sur une série de verbes afin de déterminer l'intérêt des jeunes pour la série et pour chaque activité professionnelle y afférente. Il s'agit d'une version allégée d'un des tests

d'orientation et de motivation que l'on propose généralement dans le cadre d'un bilan de compétences pour les élèves ciblés.

Ainsi, l'orientation lui serait extérieure, en ce sens qu'elle n'intègre pas la dimension socio-psychologique et professionnelle de celui-ci. Ainsi, l'orientation scolaire et professionnelle, telle que mise en œuvre, est considérée sous un angle peu technique, en n'insistant pas beaucoup sur la communication dans ce processus, encore que ceux qui orientent ne sont pas toujours des techniciens qui s'y connaissent véritablement.

Dans un tel contexte, les élèves, pour une large part, ont le sentiment que les composantes de l'orientation, en ses différentes phases d'accès à l'information, de bilans individuels et de dialogue, ne sont pas inscrites dans le projet d'établissement et dans le leur. De manière générale, certains élèves, semble-t-il, subissent plus l'orientation qu'ils n'y participent malgré l'impression qu'on leur en donne.

On reconnaît que certains élèves acceptent l'orientation qu'on leur propose ou plutôt qu'on leur impose, la mort dans l'âme, parce qu'ils n'ont pas d'autres choix que celui-là, dicté par l'établissement.

Par rapport à la prise en compte des aspirations des élèves à propos de la série qu'ils auraient souhaité faire, même si leurs avis ne sont pas toujours pris en compte, un minimum de consensus est globalement fait autour de la question entre les responsables de l'orientation, les élèves et leurs parents. Mais entre un avis, qui est le désir de l'élève de voir son rêve scolaire se réaliser, et ses propres capacités et aptitudes à affronter la série de son vœu, il y a un fossé qui n'est que difficilement comblé. Alors l'absence d'un test d'orientation porte préjudice au processus à tel enseigne que l'on ne s'étonne du malaise vécu par plusieurs élèves dans leurs séries.

En fait, certains parents adoptent une approche responsabilisante en laissant à leurs enfants une marge de manœuvre dans le choix de leur série. Si parfois il y a intervention des parents pour donner des directives d'orientation à leurs enfants, c'est en grande partie dû au fait que ces parents projettent sur leurs enfants leurs rêves professionnels – réalisés ou non. Cette perspective

corrobore la thèse selon laquelle les ambitions scolaires sont souvent socialement formées.

Aux enseignants, il a été demandé de se prononcer sur la classe idéale d'orientation des élèves vers les séries de leur choix.

En se prononçant sur la classe d'orientation idéale de l'élève, les enseignants ont attiré l'attention sur le concept de soi. Si nous nous référons aux théories qui ont été élaborées à ce sujet, celle de L'Ecuyer, (1978) paraît intéressante parce qu'elle voit le concept comme un système multidimensionnel et hiérarchique. Le théoricien souligne qu'il comporte un ensemble varié d'images, de caractéristiques, d'aspirations, de valeurs, etc., que le sujet perçoit chez lui-même. Il insiste aussi sur le caractère changeant de ces différentes perceptions et sur leur hiérarchisation à travers le temps ou à travers différentes situations. Il explique que le développement du concept de soi se structure progressivement en fonction d'expériences personnelles étroitement influencées par l'environnement.

Le concept de soi, comme l'ont souligné, en d'autres termes, les enseignants répondants, est important dans le processus d'orientation scolaire et professionnelle, car les élèves doivent être en mesure de percevoir leur situation actuelle et de se percevoir eux-mêmes afin d'établir leurs besoins. Ces éléments sont nécessaires à l'élaboration des buts professionnels qui constituent et concrétisent la conception de soi (Nuttin, 1980 a; Super, 1963).

De ce point de vue, nous croyons, comme Super (1963) l'a déjà constaté, que le développement du concept de soi et l'orientation scolaire et professionnelle sont étroitement liés. Le choix d'une série ou la perspective d'une carrière professionnelle est pour l'élève, une transposition du concept de soi en termes d'avenir professionnel.

Dès lors, on conçoit bien que les élèves, à partir de la classe de troisième, ont déjà acquis dans une large mesure ces outils mais étant donné que les acquis ne sont pas définitifs et que le processus de développement intellectuel et de maturation des élèves est continu, il faut attendre quelques années encore pour que ces élèves soient complètement stables en ce qui concerne le choix

véritable de leur série. En ce sens, Knepfkamp et Slepitzka (1978) mentionnent que le niveau de développement intellectuel influence l'approche de l'individu dans son processus d'orientation et son traitement de l'information. En cela, les enseignants sont unanimes pour dire que la classe d'orientation devrait commencer en fin de premier cycle du collège.

Les auteurs, précédemment cités, ont d'ailleurs élaboré un modèle relatif aux choix de carrière pour les élèves de niveau collégial. S'inspirant du modèle de développement cognitif de Perry (1970), leur modèle permet de décrire l'évolution des perceptions d'un individu à l'égard de ses choix de série puis de carrière : d'abord catégoriques et simples, les perceptions deviennent plus complexes et pluralistes.

Quel est alors le rôle de l'enseignant dans l'accompagnement de l'élève vers le choix de sa série ? Il a rôle de mettre à la disposition de l'élève les outils nécessaires qui lui permettent d'opérer un choix judicieux de sa série. Les comités ou commissions n'étant pas formalisés de manière solide, il y a risque de voir leurs membres remplacés en fonction des accointances avec le responsable d'établissement. Dans ce va-et-vient dichotomique dans la démarche d'orientation, les risques d'obtenir des résultats porteurs de préjudices pour les élèves est grand. Ceci reviendrait à dire que, non seulement les membres des comités ou commissions comprennent les enjeux et les principes de l'orientation scolaire et professionnelle, mais aussi et surtout mettraient en œuvre ces principes de manière efficace. Or, à travers les réponses apportées par les élèves à propos des opportunités réelles d'apprentissage qui leur sont offertes dans les différentes séries, il n'y a pas de doute que ces opportunités soient très moyennes. Mais en tentant de justifier la compétence de leurs collègues dans le processus d'orientation des élèves, les réponses sont diversifiées, à savoir : connaissance de l'élève, expérience professionnelle, qualification. Ces justifications, à notre avis, paraissent peu consistantes parce que, d'abord, la connaissance de l'élève, si elle est nécessaire, n'est pas effective puisque ce dernier n'est évalué que par rapport à ses notes de l'année scolaire en cours. On ne peut donc pas parler de connaissance multidimensionnelle de l'élève. Ensuite, l'expérience

professionnelle comme facteur de compétence suppose la capacité des enseignants à assurer de manière exemplaire leur rôle pédagogique qui est d'abord et avant tout didactique. On peut, à la limite le leur concéder. La capitalisation de l'expérience n'est nullement l'accumulation du nombre d'années d'enseignement mais plutôt le fait de tirer les enseignements nécessaires du parcours d'enseignement et d'en faire siens. En plus, être enseignant qualifié ne veut pas dire qu'on est spécialiste de l'orientation scolaire et professionnelle, qui est d'ailleurs un domaine de connaissance pointu que quiconque ne s'improvise pas d'acquérir sans passer par le prisme de la spécialisation. En d'autres termes, il y a de fortes raisons de croire que l'orientation scolaire et professionnelle faite dans les collèges est porteuse de biais liés principalement au faible niveau de maîtrise par les enseignants des paramètres à prendre en compte dans une telle démarche. Ces données confirment en partie le précédent développement sur les biais du processus d'orientation scolaire et professionnelle de l'élève.

Au regard du développement analytique précédent, les principaux résultats démontrent qu'un grand nombre d'élèves dans les deux établissements, à savoir le CSNDA et le CSP, ne sont que partiellement satisfaits des performances qu'ils ont réalisées au cours de l'année. Ils estiment que leur niveau général est moyen, si l'on s'en tient aux notes, et que les moyennes obtenues dans les matières fondamentales de la série choisie sont faibles et ne leur permettent pas d'être rassurés par rapport à une poursuite excellente de leurs études dans leur série. De manière générale, ils soutiennent qu'ils ont été mal orientés. En fait, si l'on prend ensemble les "insatisfaits" et les "peu satisfaits" comme un grand ensemble, ils représentent les trois quart des élèves, dont presque la moitié évoque des difficultés à suivre le rythme du travail dans la série. A partir de là, l'on peut se poser la question de savoir si l'évaluation scolaire est réellement au service de l'orientation scolaire et professionnelle.

Ces différents constats, permettent de répondre par la négative dans la mesure où l'évaluation, telle qu'elle procède, ne donne des informations ou des indications que sur des niveaux scolaires alors que, par définition, les choix d'orientation devraient nécessiter la prise en compte d'autres critères pertinents. Ainsi, au lieu que l'école incite la plupart des élèves à la compétition

pour l'obtention des meilleures notes, accordant ainsi trop de place au classement et à la sélection, elle devrait explorer d'autres aspects du processus de développement de l'élève. En effet, en obtenant les meilleures notes, les élèves pensent être en mesure d'être orientés par rapport aux matières dans lesquelles ils ont excellé. Les notes et les moyennes ont alors tendance à fonctionner comme des laissez-passer alors qu'elles ne sont pas toujours fiables ou pertinentes dans ce qu'elles mesurent. Ceci remet d'ailleurs en cause, dans une certaine mesure, leur usage. En définitive, la sacralisation des notes dans les procédures d'orientation ne peut que s'avérer démobilisatrice, étant entendu qu'elles ne reflètent pas l'ensemble des compétences de l'élève. Ce développement analytique vient corroborer l'hypothèse de la présente recherche selon laquelle "La prise en compte unique des notes et moyennes comme facteur de réussite pour fonder l'orientation scolaire et professionnelle à l'entrée du second cycle de l'enseignement secondaire constitue un obstacle majeur au processus de développement des élèves".

En effet, en matière d'évaluation, on estime que le fait de noter un élève trouve ses fondements – pour reprendre le raisonnement de Weber (1971) – à la fois dans les intérêts et les valeurs propres de l'enseignant. Ainsi, si le jugement professoral peut être dépendant de l'origine sociale des élèves, de leur âge, de leur sexe ou du type d'établissement fréquenté, il l'est tout autant – comme le souligne très judicieusement Merle (1996) – d'un ensemble quotidien « d'arrangements » et de « bricolage » des notes, intentionnels ou non. Et quand la commission ou le comité d'orientation se fonde uniquement sur ces données et les compile dans la perspective d'une orientation scolaire et professionnelle, cela ressemble fort bien à un cautionnement des biais évoqués tantôt. La conséquence en est que la plupart des élèves sont insatisfaits de leurs propres performances qui sont, en général, de niveau moyen ou parfois faible dans la série choisie.

Dès lors, le système d'orientation, si s'en est un, ne se met en place qu'à la fin de la classe de troisième, avec des procédures définies réglementairement qui se fondent sur l'examen des bulletins scolaires, et qui comprennent des notes et des appréciations. En réalité, ce ne sont pas les notes qui sont prises en compte, mais les moyennes (en l'occurrence les moyennes trimestrielles pour chaque matière). A y voir de près, d'une part, ces moyennes servant de fondement à

l'orientation échouent dans leur ambition de permettre la bonne orientation des élèves, car, on le sait bien, un 15/20 en Français ou en Mathématiques et un 15/20 en religion ou en EPS n'ont pas la même valeur, sinon un élève qui aurait 5/20 en mathématiques pourrait équilibrer ses résultats avec un 15/20 en EPS par exemple. Pour éviter une telle insuffisance, on pourrait alors mettre le même coefficient pour chaque matière (comme dans les classes de sixième et de cinquième), ce qui poserait là aussi d'autres problèmes. Tout d'abord, il faudrait disposer d'une grille de coefficients de référence, ensuite, admettre qu'il y ait des matières principales et des matières secondaires. Quel enseignant verrait alors, de gaieté de cœur, sa matière reléguée au second rang ? Toute la question est là et cela soulève un autre débat.

D'autre part s'il arrivait que dans une classe, la moyenne des élèves en mathématiques au cours du trimestre est de 7/20, l'enseignant déclinerait toute responsabilité, rejeterait le tort sur ses élèves et personne n'oserait objecter au cours du conseil de classe que cette moyenne ne signifie pas grand chose, car elle peut résulter d'une classe où beaucoup d'élèves ont la moyenne et quelques-uns seulement ont des notes très faibles, ou d'une classe dans laquelle tous les élèves ont entre 6 et 8/20, ou encore d'une autre classe dans laquelle les résultats ont la forme de la fameuse courbe de Gauss avec très peu d'élèves très « faibles », très peu d'élèves « forts » et la plupart groupés autour de 7.

De plus, cette " moyenne " fait sans doute l'amalgame des résultats de devoirs sur table, d'exercices " faits à la maison ", d'interrogations orales etc. Certains de ces travaux corrigés par l'enseignant peuvent se révéler décevants, s'il venait de corriger ceux d'une " bonne classe ". Soit l'enseignant avait plutôt à cœur de montrer qu'il ne suffit pas de donner les bons résultats, mais que la copie doit être bien présentée, soit le raisonnement doit être rédigé en bon français. Ou alors, l'élève doit suivre scrupuleusement les consignes données au cours, ou, au contraire, il doit faire preuve d'originalité, et la liste est longue.

On retrouve là quelques-uns des différents biais mis en évidence par les études docimologiques ayant montré que la notation scolaire, telle qu'elle est pratiquée, ne permet pas une évaluation valide, objective et fiable du niveau des élèves, tant elle est affectée par de nombreux facteurs négatifs. Ainsi, en se

fondant principalement sur les notes ou moyennes, on se rend compte que les élèves sont sacrifiés sur l'autel d'un système d'évaluation issu de la pédagogie traditionnelle et purement scolastique.

Déjà, au cours de la moitié du XX<sup>ème</sup> siècle, Mme Piéron (1930), reprochait à la notation le caractère forcément aléatoire. Elle aurait voulu qu'on confiât non plus aux enseignants, mais aux conseillers d'orientation scolaire et professionnelle la responsabilité de l'orientation, en la fondant sur l'investigation scientifique des "aptitudes".

En effet, prioriser les notes ou les moyennes et minimiser les autres dimensions de l'élève pour orienter ce dernier dans différentes séries est inadéquat. C'est pourquoi les Conseillers d'orientation devraient s'ériger à la fois en gestionnaires du système d'affectation des élèves et en agents d'information de ceux-ci et de leurs familles, d'autant qu'ils ne se cramponnent pas aux notes et moyennes.

Les résultats de la présente recherche doivent être interprétés avec prudence puisque les notes et les moyennes, si elles sont analysées par des spécialistes et que, par ailleurs, si celles des deux dernières années de la scolarité de l'élève sont prises en compte pour évaluer ses performances, il y a de fortes chances que les biais soient minimisés. C'est pour cela que les évaluations d'orientation, au-delà de leurs insuffisances, doivent éviter de recueillir les mêmes informations et de les traiter de la même façon.

De ce point de vue, l'évaluation des élèves, dans la perspective de l'orientation scolaire et professionnelle, devrait repérer des ressources individuelles que l'évaluation traditionnelle ignore. La mise en œuvre effective du socle devrait assurer à tous les élèves les acquis fondamentaux et permettre d'orienter chacun, conformément à ses potentialités, vers une série de formation.

L'évaluation scolaire constituant le principal socle des décisions d'orientation, il est important de se poser la question de savoir dans quelles mesures elle garantit, de façon effective, à tous les apprenants, une orientation juste et pertinente.

Il convient de reconnaître que la présente étude n'a pas une portée générale mais a le mérite, d'une part, de poser la problématique de l'orientation scolaire et professionnelle, d'autre part, de faire une évaluation critique de ce qui est fait en termes d'orientation scolaire et professionnelle. Il existe une multitude d'établissements d'enseignement secondaire et la pratique orientante peut varier au sein d'une même ville et entre les différentes régions de notre pays. C'est pourquoi les résultats obtenus ne peuvent que refléter la réalité de ces écoles où les données ont été recueillies.

Quelques avenues de recherche se dessinent au regard des résultats obtenus. Il serait donc intéressant de connaître la stratégie mise en place par les établissements publics et privés dans le processus de l'orientation scolaire et professionnelle et explorer, par la même occasion, l'influence des variables sexe et parents dans le choix de la série. Ceci donnerait une vue holistique et systémique de la pratique de l'orientation scolaire et professionnelle.

Même s'il existe, au Bénin, peu de littératures et de recherches sur l'orientation scolaire et professionnelle, il n'en demeure pas moins que c'est un sujet qui préoccupe de plus en plus les acteurs de l'école en raison des difficultés auxquelles les jeunes font face pour se positionner sur les marchés du travail. Partant de cette constatation, l'on pourrait en arriver à la question suivante: l'orientation scolaire et professionnelle est-elle simplement une approche ou une science ?

En fait, elle se revendique aujourd'hui de la psychologie où la psychométrie se heurte à la démarche clinique, issue de la psychanalyse et visant la singularité d'un sujet face aux contraintes de sa situation. Pour certains, inspirés d'une clinique rogérienne, il faut aider le jeune à construire son avenir. Pour d'autres, il faut l'aider à retrouver sa propre responsabilité. Ainsi, l'orientation scolaire et professionnelle découle de cette dimension psychologique et de la synthèse des intérêts économiques et des intérêts individuels. On parlera de sciences de l'orientation mais pas pour signifier science au sens pur du terme mais comme démarche intégrant plusieurs disciplines pour se constituer, ayant pour but de se mettre au service du développement dans une perspective personnelle, professionnelle, organisationnelle, scolaire, sociale ou communautaire.

Des informations recueillies viennent étayer l'idée selon laquelle l'orientation scolaire et professionnelle souffre d'insuffisances. Ce sont 85% des enseignants qui en ont conscience et qui proposent, dans 75% des cas, d'apporter des améliorations en ce qui concerne la qualité des membres du comité d'orientation, en y intégrant un psychologue scolaire. A cette équipe pourraient s'ajouter les professeurs principaux, étant donné que le travail de conseil en orientation, pour être efficace, requiert certains préalables dont la possession de l'information.

Le comité ou la commission d'orientation, doit avoir en sa possession un répertoire efficace d'informations sur les formations scolaires et professionnelles, susceptibles de lui permettre de remplir efficacement ses missions de médiateur entre l'élève, la formation et l'emploi. De plus, il doit savoir informer. En outre, dans la même proportion, les enseignants pensent qu'il est judicieux d'améliorer le processus d'orientation scolaire et professionnel lui-même. Les justifications qu'ils apportent vont dans plusieurs sens, mais on retiendra, en substance, qu'elles sont axées aussi bien sur le suivi des élèves pendant plusieurs années, que sur la concertation entre élève, parent et comité d'orientation.

Dans le même ordre d'idées, il convient de mettre l'accent sur le rééquilibrage nécessaire des disciplines, ce qui revient à ne plus utiliser certaines matières comme critère principal de sélection et à revaloriser les formes d'intelligence qui s'expriment par le geste, la perception sensitive, l'expression du corps, la sensibilité et la créativité. La validation des acquis doit faire en sorte qu'un échec à un examen ne se traduise pas par l'absence de prise en compte de tout ce que l'élève a acquis au cours de sa scolarité.

Ainsi, la démarche personnelle de l'élève va nécessiter que s'établisse entre l'école et ce dernier une sorte de contrat. Par cette mobilisation permanente sur sa propre évaluation, le jeune peut découvrir des voies différentes de celles qu'il avait primitivement envisagées.

## CONCLUSION

Il apparaît, au terme des résultats de la présente recherche, que les élèves, dans leur grande majorité, ne sont que partiellement satisfaits de leurs performances. Ils ont, eux-mêmes, une perception plus ou moins nette de leur orientation et de leurs choix de série.

De ce point de vue, ils estiment, pour une large part, que le fait de fonder uniquement l'évaluation sur les aspects purement intellectuels aux fins d'une orientation scolaire et professionnelle de leurs aptitudes actuelles et futures, est pénalisant à plus d'un titre.

En effet, en se référant à la pratique dans les établissements enquêtés, il ressort que si l'offre de formation et de filières tend à canaliser les trajectoires scolaires des apprenants, d'autres facteurs, comme leur accompagnement effectif par les enseignants ou la gestion de l'efficacité des curricula, « permettent aux élèves d'opérer des choix rationnels en demeurant moins dépendants des influences de leur environnement familial et socioprofessionnel » (Blenkinsop et al., 2006 ; Gehlbach Hunter, 2006).

Ces choix découleraient d'une construction progressive et propre à chaque élève, ce qui impliquerait une aide continue et personnalisée. Ils résultent d'une confrontation logique entre la représentation des filières de formation et des métiers et celle que l'élève se fait de lui-même. Cette aide vise à enrichir et/ou à rectifier ses représentations professionnelles considérées comme initialement pauvres, stéréotypées et erronées. Aussi, l'amène-t-elle à développer une image différenciée et positive de lui-même, dans son rapport à ses propres choix. Il doit également acquérir des compétences pour s'orienter, connaître les sources d'information et savoir les utiliser, savoir

s'auto-évaluer, analyser des situations en termes d'avantages et d'inconvénients, faire des compromis et envisager des solutions alternatives. L'élève serait alors considéré comme une entité rationnelle, autonome et responsable de son orientation.

L'orientation viserait, dès lors, à la fois la compréhension des contextes socioculturels dans lesquels l'élève est en interaction et une réflexion sur sa trajectoire sociale spécifique. Pour paraphraser Vergne (2005), elle impliquerait, par ailleurs, une capacité à s'ouvrir, à s'impliquer et à confronter les différentes options possibles ou envisageables afin de construire et de justifier son positionnement.

Cependant, amener ou aider un élève à réfléchir à son avenir scolaire et professionnel ne consiste pas à identifier un objectif définitif et à planifier toutes les étapes de sa réalisation. Il s'agit davantage de repérer la voie dans laquelle il peut s'engager, l'amener à avancer dans celle-ci, puis à réfléchir à partir de cette expérience sur son engagement. Cela implique que les choix des objectifs scolaires et professionnels ne se limitent pas à la définition d'un plan de carrière (Guichard, 2001). C'est ce qui fonde d'ailleurs la perception que l'orientation est une démarche dynamique et continue.

Dans cette perspective, les entretiens relatifs à l'orientation permettent aux élèves de construire leur propre vision sur ce qu'ils sont et sur le monde qui les entoure afin de prendre une part active dans la société.

En proposant un soutien psychologique, moral et intellectuel pour le renforcement de l'intégration personnelle, la démarche d'orientation donne un coup de pouce aux familles et aux élèves. Ainsi, elle permet à un plus grand

nombre d'élèves de poursuivre efficacement leur scolarité en mettant en perspective leur plan de développement.

De ce qui précède, il ressort que la méconnaissance ou la négligence de ces aspects dans le processus montre que l'orientation, telle que pratiquée, n'en est pas réellement une. C'est, au contraire, un travail d'une grande complexité qui devrait pouvoir être mené de façon sérieuse et professionnelle, argumentée et critique. Ce travail demande de mobiliser les savoirs que l'école contribue à transmettre. Il invite également au dialogue et à la pratique de réflexion qui devrait être privilégiée et dont il faut aujourd'hui conforter la dimension éducative tout en la repensant. Donc s'orienter et orienter s'apprennent.

## **BIBLIOGRAPHIE**

### **OUVRAGES**

**ADOMOU, P-C.** (2007), *L'orientation professionnelle après le BAC : Réflexion et exercices pratiques pour bien s'orienter*, Cotonou, Star édition, 143 p.

**ANDREANI, F. et LARRTIGUE, P.** (2006), *L'orientation des élèves. Comment concilier son caractère individuel et sa dimension sociale*, Paris, Armand Colin, 223 p.

**BANDURA, A.** (1986). *Social foundations of thought and action*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs. p. 23. p. 391

**BAUDOUIIN, N.** (2007), *Le sens de l'orientation : une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle*, Paris, L'Harmattan.

**BLOCH, H. et AL.** (1997), *Dictionnaire fondamental de la psychologie*, Paris, A-K.

**BLOCH, H. et AL.** (1997). *Dictionnaire fondamental de la psychologie*, Paris, L-Z.

**BRESSOUX, P. et PANSOU P.** (2003), *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, P.u.f.,Paris.

**BUJOLD, C. et GINGRAS, M.** (2000), *Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches*, Boucherville, Québec, Gaëtan Morin.

**CHIAVERINI Y. ET DASTIE, P.** (1971). In *S'orienter dans la vie, une valeur suprême ?* 2009. Francis Danvers, Presses universitaires du Septentrion

**CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION/QUEBEC** (2002), *A collégial : L'orientation au cœur de la réussite. Avis du Conseil supérieur de l'éducation au Ministre de l'éducation*, Sainte-Foy. Conseil supérieur de l'éducation. Avril, 124p.

**DEWEY, J.** (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books.

**FEUILLADIEU, S.** (2001), *Projets de lycéens : orientation et projets en classe de seconde générale et technologique*, Paris, Harmattan, 231 p.

**GIRET, J-F. LOPEZ, A. et JOSE, R.** (2005), *Des formations pour quels emplois ?* Paris, La découverte, pp. 126-141.

**GOTTFREDSON, L.S.** (1981). Circumscription and compromise : A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-579.

**GOTTFREDSON**, Linda S. (1996). Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise." Pp. 179-232 in Career Choice and Development (3rd ed.), edited by D. Brown and L. Brooks. San Francisco: Jossey-Bass.

**GOTTFREDSON**, Linda S. (1999). "The Nature and Nurture of Vocational Interests." Pp. 57-85 in Vocational Interests: Their Meaning, Measurement, and Use in Counseling, edited by M. L. Savickas and A. R. Spokane. Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.

**GUICHARD, J. & HUTEAU, M.** (2001), Psychologie de l'orientation *professionnelle*, Paris, Dunod.

**GUICHARD, J. & HUTEAU, M.** (2005), L'orientation scolaire et professionnelle, Paris. Dunod.

**GUICHARD, J. & HUTEAU, M.** (2007), *Orientation et insertion professionnelle*. Paris, Dunod.

**GUIGUE-DURNING, M.** (2001), Le point de vue des jeunes sur l'orientation en milieu scolaire, Paris, L'Harmattan, 268 p.

**HOLLAND, J. L.** (1985c). Vocational Preference Inventory Manual (1985 Ed.). Odessa, FL : Psychological Assessment Resources.

**L'ECUYER, R.** (1978) Le concept de soi, Paris, PUF.

**LEFEVRE, L.** (1949) **LE PROFESSEUR PSYCHOLOGUE - NOUVELLE ENCYCLOPEDIE PEDAGOGIQUE**, Edité par PUF.

**LEGENBRE, R.** (1993). Dictionnaire Actuel de l'Education, 2<sup>ème</sup> édition – Gérin, éditeur Ltée, 1993. PP101-102.

**FESTINGER, Leon** (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*, Stanford University, Stanford, California.

**MEIRIEU, P.** (1991). Apprendre oui mais comment ?, Paris : ESF éditeur

**MITCHELL, L.K.** and **KRUMBOLTZ, J.D.** (1981). A social learning theory of career decision-making. Cranston, RI: Carroll Press.

**NAVILLE, P.** (1972), Théorie de l'orientation, Paris, Gallimard, 2e édition.

**NUTTIN, J.** (1980). Motivation et perspectives d'avenir. Paris: P.U.F.

**OCDE.** (1989), « Les adolescents à la croisée des chemins ». Paris, OCDE, 135p.

**OCDE.**(2004), L'orientation professionnelle : guide pratique pour les décideurs, Paris, OCDE, 82 p.

**OCDE.**(2004), Orientation professionnelle et politique publique : comment combler l'écart, Paris, OCDE, 189 p.

**PIAGET, J.** (1975). L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement, Paris, PUF

**RIVERIN-SIMARD** (1980), Etapes de la vie au travail. Les Éditions coopératives Albert Saint-Martin.

**RODRIGUEZ, T.H., & BARIAUD, F.** (1987), *Les perspectives temporelles à l'adolescence*, Paris, Presses Universitaires de France.

**SUPER, D.** (1957). The psychology of career. HARPER and ROW

### **REVUES ET COLLOQUES**

**ANANIAN, S. BERNARD, A. LAMBERTYN, A. et VERCAMBRE, M-N.** (2005) « Les disparités d'orientation a Lycée », Education et formation, N° 72.

**BENEDETTO, P.** (1987) « Intérêts, maturité vocationnelle et choix des études », L'O.S.P., N°16, pp 193-206.

**BENHAÏM, J.** (2003) « Les politiques en faveur de l'éducation à l'orientation en collège et lycée général et technologique », Note d'information, N° 3, Ministère de l'éducation nationale.

**BERNAUD, J.-L. DI FABIO, A. & MPOUKI, B. C.** (1990) « Caractéristiques perçues du conseiller d'orientation et intention de consultation dans deux pays de la communauté Européenne », O.S.P., PP 55-66.

**BERTHELOT, J-M.** (1999) « Le procès d'orientation de la Terminale aux études supérieures », L'orientation scolaire et professionnelle, N°1, vol.18, pp 3-22.

**BUISSON-FENET, H.** (2005) « Des professions et leurs doutes : procédures d'orientation et décisions de réorientation scolaire en fin de seconde », Sociétés contemporaines, N°59-60 vol. 3-4, pp 121-139.

**BULE, N.** (2005) « Simulation des choix de filières scolaires : application à l'orientation des élèves dans le second cycle du secondaire depuis le début du siècle en France », Revue française de sociologie, N°4vol. XXXVII, pp 567-604.

**CAILLE, JP. LEMAIRE, S. et VROLANT, M-C.** (2002) « Filles et garçons face à l'orientation », Note d'information, N°2 Avril, PP 1-6.

**CAILLE, JP.** (2005) « Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde », Education et formations, N°72.

- CHAZAL, S. GUIMOUD, S.** (2003) « La théorie de la dominance sociale et les choix d'orientation scolaire et de rôles sociaux des filles et garçons », L'orientation scolaire et professionnelle, N° 4, vol. 32, pp 595-616.
- COUVERT, B.** (2003) « Les hiérarchies maintenues : espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France 1987-2001 », Actes de la recherche en sciences sociales, N° 149, pp 61-73.
- GOTTFREDSON, L.S.**, (1997). Assessing gender-based circumscription of occupational aspirations. *Journal of Career Assessment*, 5, 419-441.
- HENRI, L.** (1931) « L'importance économique de l'orientation professionnelle », Binop, N°1, PP 12-17.
- HENRI, L.** (1931) « L'importance morale et sociale de l'orientation », Binop, N° 6, pp 149-155.
- LARCEBEAU, S.** (1983) « Intérêts, valeurs et choix professionnels », L'O.S.P., N° 12, pp. 215-242.
- LECLERCQ, J-M.** (1997) « L'orientation scolaire dans l'Union européenne choix imposés ou éducation des choix », Administration et éducation, n° 1 ; pp 113-119
- MASLOW, A. H.** (1943) «Theory of human motivation ». Psychosocial review n° 80, pp 370-396.
- MASLOW, A.** (1972). Vers une psychologie de l'être. Paris: Fayard.
- McCARTHY, J.** (2001) « Les qualifications et la formation des conseillers d'orientation. Document préparé pour l'examen des politiques en faveur des services d'information, d'orientation et de conseil à la demande de la Commission européenne et de l'OCDE », Paris, OCDE, novembre, 21 p.
- MOUMOULA, I. A.** (2006) « Etude d'adaptation du questionnaire d'intérêts professionnels au contexte burkinabé ». OSP, N°35, pp 55-77.
- PIERON, Mme H.** (1930) « Les premiers efforts d'organisation en France de l'orientation professionnelle », BINOP, N°4.
- REUCHLIN, M.** (1968) « Le rôle du psychologue dans l'orientation scolaire » BINOP, N°24.
- REUCHLIN, M.** (1977) « Interrogations sur l'orientation », OSP, N°1, pp 21-51.
- RIVERIN-SIMARD, D.** (1977) « Conception des objectifs de développement en éducation. Colloque de la commission des psychologues et des *conseillers d'orientation des Cégeps du Québec* », Québec. : Beauport.

**RIVERIN-SIMARD, D.** (1978) « Evaluation du projet Vire-Vie, (projet de sensibilisation à l'importance de la carrière chez les adolescentes. *Colloque des conseillers d'orientation du Québec* », Québec.

**RIVERIN-SIMARD, D.** (1996). Développement vocationnel et autoformation existentielle au cours de la vie professionnelle. *Troisième Colloque Européen sur l'Autoformation*. France: Université de Bordeaux.

**VIOLET D.** (2001) « L'Orientation scolaire et professionnelle : vers une démarche initiatique », *Cahiers Alfred Binet*, n° 669, pp. 83-96.

### **MEMOIRES ET THESES**

**EVOLA, R.** (2005), *L'influence de la perspective sociale dans les projets professionnels des jeunes en Afrique : Le cas des classes terminales des établissements scolaires de la ville de Yaoundé au Cameroun*, Université de Yaoundé, Thèse de doctorat d'Etat non publiée.

**NGUEMA ENDAMNE, G.** (2003), Orientation scolaire au sortir de la classe de troisième de l'enseignement secondaire général public au Gabon, Université de Lille 1, Mémoire de sociologie, rédigé sous la direction de Guichaoua, A. .

### **DOCUMENTS DE REFERENCES SUR SITES WEB**

**MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE/Paris, janvier 2002. L'orientation vers le lycée professionnel**, n° 2002-003, 51 p. téléchargées du site <ftp://trf.education.gouv.fr/>

**MINISTERE DE LA JEUNESSE, DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE/Paris, décembre 2003. Propositions pour améliorer le processus d'orientation et les procédures d'affectation au lycée professionnel**, n° 2003-99, 28 p. téléchargées du site [ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/orient\\_aff.pdf](ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/rapports/orient_aff.pdf)

**HAUT CONSEIL DE L'EVALUATION DE L'ECOLE, L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée**, HCcé/Paris, mars 2004, n° 12, 4 p. téléchargées du site : <http://cisad.adc.education.fr/hcee> (Avis du HCcé)

**OCDE : ORGANISATION DE COOPERATION ET DE DEVELOPPEMENT ECONOMIQUES (2003), Orientation professionnelle : nouvelles pistes de réflexion in : Analyse des politiques d'éducation**, OCDE/Paris, 24 p. téléchargées du site <http://www.oecd.org/>

## ANNEXES

### QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE A

Ce questionnaire vous est soumis pour recueillir des informations utiles en vue d'une bonne orientation des élèves au second cycle de l'enseignement secondaire. Il s'adresse aux élèves.

Nom et prénoms : ..... ; Etablissement : ..... ; Classe : .....

1. *Pensez-vous que l'orientation scolaire et professionnelle est nécessaire pour pouvoir choisir une série ?*  Totalement  Partiellement  Pas du tout  Ne sais pas

2. *Etes-vous satisfait(e) de vos prestations en classe ?*

Totalement  Partiellement  Pas du tout  Ne sais pas

Justifiez .....

.....

.....

3. *Pensez-vous que ces prestations sont liées à la qualité de l'orientation ?*

Totalement  Partiellement  Pas du tout  Ne sais pas

Justifiez .....

.....

.....

4. *Sur quelle base a été faite votre orientation dans la série où vous êtes ?*

Moyenne générale  Notes obtenues dans certaines disciplines  Autres (Précisez)

.....

.....

Ne sais pas

5. *Avez-vous été associé (e) à votre orientation dans la série ?*

Tout à fait  Partiellement  Pas du tout  Ne sais pas

6. *Vos parents ont-ils influencé votre choix ?*  Oui  Non

Si oui, à quel degré ?

Très fortement  Fortement  Moyennement  Très faiblement

Sinon, par qui d'autres ? .....

.....

.....

7. *Etes-vous satisfait(e) de la façon dont vous avez été orienté(e) ?*

Totalement  Partiellement  Pas du tout

Donnez-en trois raisons .....

.....

.....

8. *Comment auriez-vous aimé que votre orientation se fasse ?*

.....

.....

.....  
.....

## QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE B

Ce questionnaire vous est soumis pour recueillir des informations utiles en vue d'une bonne orientation des élèves au second cycle de l'enseignement secondaire. Il s'adresse aux enseignants.

### I. IDENTITE DE L'INFORMATEUR

Nom et prénoms (*facultatif*) : .....

Classe tenue : ..... Ancienneté : ..... Grade : ..... Responsabilité : .....

### II. NECESSITE ET PERTINENCE DE L'OREINTATION

1. Pensez-vous que l'orientation scolaire et professionnelle est nécessaire pour un choix judicieux de série ?
2. Parmi les indicateurs de pertinence suivants, choisissez, celui/ceux qui fondent cette démarche
  - a. Aide l'élève à progresser sans difficultés dans sa série
  - b. Suscite en lui sa vocation professionnelle
  - c. Aide à révéler ses talents et potentialités
  - d. Permet d'informer l'élève sur ses besoins et intérêts
  - e. Permet de le sensibiliser sur le marché de l'emploi et les métiers d'avenir
3. a) Pensez-vous que les notes seules constituent le critère fondamental pour l'orientation de l'élève ?  
 Oui       Non.....  
b) Sinon, quels autres critères envisagez-vous pour la réussir ? .....  
.....  
.....

### III. PROCESSUS DE L'ORIENTATION

1. Existe-t-il une commission ou comité d'orientation dans votre établissement ? Oui..... Non .....
  - a. Si oui, quel(le) est sa composition ? .....  
.....  
.....
  - b. Sinon, comment procédez-vous ? .....  
.....  
.....
2. Selon vous, quelles sont les étapes d'une bonne orientation ? .....  
.....  
.....
3. Lesquelles sont suivies dans votre établissement ?.....  
.....  
.....
4. Quel est le degré d'influence de la décision de l'établissement dans le choix d'une série ?

- a. Très élevé
- b. Elevé
- c. Faible

**IV. CLASSE D'ORIENTATION DE L'ELEVE SELON LES ENSEIGNANTS**

1. Selon vous, à partir de quelle classe faut-il orienter l'élève ?

- a. A l'entrée du collège
- b. En fin de la classe de 3<sup>ième</sup>
- c. En classe de 2<sup>nde</sup>
- d. En fin de la classe de 1<sup>ère</sup>
- e. Et même en classe de Terminale

2. Justifiez votre choix .....

.....

.....

.....

**V. PROPOSITIONS POUR UNE AMELIORATION DE LA DEMARCHE ORIENTANTE**

1) Pour remédier aux insuffisances de la démarche d'orientation, quelles améliorations pensez- vous y apporter ?.....

.....

.....

.....

2) Pour vous, l'admission du psychologue au sein du comité d'orientation est-elle une nécessité pour perfectionner la démarche ? Justifiez .....

.....

.....

.....

Merci pour la sincérité de vos informations

<b>TABLE DES MATIERES</b>	<b>PAGES</b>
SOMMAIRE .....	3
DEDICACE .....	4
REMERCIEMENTS .....	5
RESUME .....	6
INTRODUCTION .....	7
CHAPITRE 1 : CONTEXTE THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.....	9
1. Contexte théorique .....	9
1.2. Problématique .....	9
1.2. Etat de la question .....	20
1.3. Objectifs de l'étude .....	28
1.4. Formulation des hypothèses .....	29
1.5. Clarification des concepts .....	29
2. Approche méthodologique .....	33
2.1. Recherche documentaire .....	33
2.2. Recherche empirique .....	33
2.2.6. But et cadre physique .....	33
2.2.7. Population cible et échantillonnage .....	34
2.2.8. Techniques et instruments de recherche .....	35
2.2.9. Déroulement de l'étude .....	36
2.2.10. Analyse et traitement des données .....	37
CHAPITRE 2. PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS .....	39
1. Présentation des résultats .....	39
1.1. Répartition des élèves par série .....	39
1.2. Fondements de l'orientation .....	40
1.2.1. Position des élèves .....	40

1.2.2. <i>Position des enseignants</i> .....	40
1.3. Jugement des élèves sur leurs propres performances .....	40
1.4. Critères et processus d'orientation .....	41
1.4.1. <i>Critères</i> .....	41
1.4.2. <i>Processus</i> .....	41
1.5. Influences exercées sur le choix des élèves .....	43
1.6. Classe d'orientation de l'élève selon les enseignants .....	43
1.7. Compétences des membres du comité d'orientation .....	44
2. Analyse des résultats et discussion .....	45
CONCLUSION .....	59
BIBLIOGRAPHIE.....	62
ANNEXES.....	67
TABLE DES MATIERES .....	70