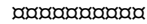
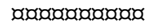




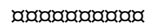
UNIVERSITE D'ABOMEY-CALAVI



FACULTE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES
(FASHS)



ECOLE DOCTORALE PLURIDISCIPLINAIRE
« ESPACES, CULTURES ET DEVELOPPEMENT »



DOMAINE : SCIENCES DE L'EDUCATION
MENTION : ANALYSE ET EVALUATION DES SYSTEMES EDUCATIFS
N°235-2017/UAC/SG/VR-AARU/SP-CS/SA

THESE DE DOCTORAT UNIQUE

SUJET

**PRATIQUES D'ORIENTATION UNIVERSITAIRE A
L'ERE DE LA MISE EN ŒUVRE DE LA REFORME
LMD A L'UAC : EXIGENCES ET REALITES**

Présentée et soutenue publiquement, le 27 avril 2017 par : **Djidjoho Prudence Sylviane MIGNANWANDE**

Sous la direction de : M. **Jean-Claude HOUNMENO**, Psychopédagogue, Maître de Conférences des Universités (CAMES)

Composition du Jury

Président : Monsieur **TINGBE-AZALOU Albert**, Professeur Titulaire, Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

Rapporteur : Monsieur **HOUNMENO Jean-Claude**, Maître de Conférences, Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

Examineur : Madame **PARE-KABORE Afsata**, Professeur Titulaire, Université de Koudougou (Burkina-Faso)

Examineur : Madame **QUASHIE Maryse**, Maître de Conférences, Université de Lomé (Togo)

Examineur : Monsieur **BABA-MOUSSA Rahamane Abdel**, Maître de Conférences, Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

Année Académique 2016-2017



SOMMAIRE

DEDICACE.....	5
REMERCIEMENTS.....	6
LISTE DES TABLEAUX.....	7
LISTE DES GRAPHIQUES.....	9
SIGLES ET ACRONYMES.....	11
RESUME.....	14
ABSTRACT.....	15
<i>INTRODUCTION</i>	16
<i>PREMIERE PARTIE : CONTEXTES HISTORIQUE, THEORIQUE ET EMPIRIQUE DE LA RECHERCHE</i>	21
<i>CHAPITRE 1 : HISTOIRE DE L'ORIENTATION SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE EN REPUBLIQUE DU BENIN</i>	22
1. Histoire de l'orientation	22
2. Les acteurs de l'orientation.....	24
3. Les grandes phases de l'orientation scolaire et professionnelle.....	26
4. Les grandes étapes de l'orientation au Bénin.....	28
5. Les fondements de l'émergence du système LMD.....	30

6. Le CNE : Conseil National de l'Education.....	32
<i>CHAPITRE 2 : APPROCHE THEORIQUE DU SUJET.....</i>	<i>35</i>
1. Problématique.....	35
2. Objectifs de la recherche.....	41
3. Hypothèses et variables de recherche.....	41
4. Nature de la recherche et théories sous-jacentes.....	45
5. Clarification conceptuelle.....	62
6. Revue de la littérature.....	71
<i>CHAPITRE 3 : APPROCHE EMPIRIQUE DU SUJET.....</i>	<i>89</i>
1. Milieu d'étude et population cible de la recherche.....	89
2. Méthode de sélection.....	97
3. Présentation des échantillons.....	98
4. Techniques et instruments de la recherche.....	103
<i>DEUXIEME PARTIE : RESULTATS DE LA RECHERCHE.....</i>	<i>115</i>
<i>CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES QUESTIONNAIRES</i>	<i>117</i>
1. Offres du système universitaire d'orientation et besoins des nouveaux étudiants.....	117
2. L'inadéquation du système d'orientation universitaire comme dispositif	130

d'aide à la réussite.....	
<i>CHAPITRE 5 : PRESENTATION DES RESULTATS DE L'ENTRETIEN.....</i>	137
1. Efficacité du système d'information en orientation universitaire.....	137
2. Exigences de la réforme LMD et système d'orientation universitaire.....	139
3. Déterminants de choix de filière et connaissance du profil de sortie.....	152
<i>CHAPITRE 6 : DISCUSSION DES RESULTATS.....</i>	156
1. Efficacité du système d'information en orientation universitaire.....	156
2. Exigences de la réforme LMD et système d'orientation universitaire	161
3. Déterminants de choix de filière et connaissance du profil de sortie.....	170
<i>CONCLUSION.....</i>	176
<i>REFERENCES.....</i>	182
<i>ANNEXES.....</i>	200
Annexe I : Questionnaires avant pré-test.....	201
Annexe II : Questionnaires après pré-test.....	229
Annexe III : Résultats d'enquête.....	247
<i>TABLE DES MATIERES.....</i>	330

DEDICACE

A Roch Christian JOHNSON pour ce que tu es.

REMERCIEMENTS

- A l'Infiniment Grand... parce qu'Il l'a voulu.
- Au Professeur Jean-Claude HOUNMENO, notre directeur de thèse pour son soutien indéfectible.
- Au Professeur Gabriel BOKO, chef de la filière doctorale de Psychologie et des Sciences de l'Education, grâce à qui la formation du troisième cycle est une réalité.
- Aux Enseignants de l'Institut de Psychologie et des Sciences de l'Education pour leur encadrement et encouragement.
- A mon Père et à ma Mère pour leurs conseils et leçons de vie.
- A Harvey-Spéro, Christian-Lyno et Christina Love Néfertiti JOHNSON pour le sacrifice consenti.
- Aux Messieurs Gratien BONI, Rodrigue C. J. AKAKPO, Vignon BEDIE, Xavier K. BALOGOUN, Victor ALABA pour leur contribution à la réalisation et l'achèvement de ce travail.
- Aux couples Justin et Odile AYELO, Pierre et Paulette YEKPE, Charles et Mireille OROU BATA pour leur assistance et leur soutien.
- Aux collègues moniteurs de l'IPSE pour leur disponibilité et leur conseil.
- A mes frères, sœurs et amis ; Geneviève, Yvette, Denise, Désiré, Isabelle, Norberte, Francine, Franck, Ester, Emmanuel, Serge, Boris Ange, Diane, Chimène, Prisca, Micheline et Pauline pour la fraternité et l'amitié qui règnent parmi nous.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : variables et indicateurs de recherche	444
Tableau 2 : récapitulatif des articulations de la théorie du système d'innovation.....	58
Tableau 3 : évolution du nombre des étudiants de l'UAC de 2002 à 2014.....	90
Tableau 4 : état des enseignants en activité à l'UAC en 2014.....	911
Tableau 5 : récapitulatif de l'échantillon	96
Tableau 6 : répartition par sexe des étudiants enquêtés.....	98
Tableau 7 : répartition des étudiants selon le niveau d'étude le plus élevé du père ou du tuteur	99
Tableau 8 : répartition par sexe des parents d'étudiants enquêtés.....	101
Tableau 9 : répartition des parents d'étudiants en fonction de la présence ou non d'un étudiant parmi les enfants	102
Tableau 10 : répartition des étudiants en fonction du type de baccalauréat obtenu ...	118
Tableau 11 : répartition des parents d'étudiants en fonction de la participation ou non à l'orientation de leur enfant.....	119
Tableau 12 : répartition des étudiants en fonction des informations reçues sur l'orientation académique.....	121
Tableau 13 : répartition des étudiants en fonction des informations reçues sur leur filière	122
Tableau 14 : répartition des étudiants en fonction de la qualité de l'avis de la personne approchée	123
Tableau 15 : répartition des étudiants en fonction de leur de motivation.....	124
Tableau 16 : répartition des étudiants en fonction de leur possibilité à décrire un projet personnel	127
Tableau 17 : répartition des étudiants en fonction de leur connaissance du principe de mobilité dans le contexte LMD.....	128

Tableau 18 : répartition des étudiants en fonction de leur connaissance de la lisibilité des diplômes dans le système LMD	129
Tableau 19 : répartition des parents d'étudiants en fonction de la reconnaissance ou non des diplômes délivrés en contexte LMD.....	130
Tableau 20 : répartition des étudiants en fonction de leur appréciation du niveau d'information sur leur future profession	130
Tableau 21 : répartition des parents d'étudiants en fonction des principaux déterminants du choix de filière de leur enfant.....	132
Tableau 22 : répartition des étudiants en fonction des raisons précises du choix de filières académiques à l'UAC	133
Tableau 23 : répartition des étudiants en fonction de l'adéquation du métier futur à leur filière	134
Tableau 24 : répartition des parents d'étudiants en fonction de leur connaissance des débouchés/métiers qui s'offrent aux étudiants formés dans la filière de leur enfant..	136

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : répartition par âge des étudiants enquêtés -----	98
Graphique 2 : répartition des étudiants selon le niveau d'étude le plus élevé de la mère ou de la tutrice -----	99
Graphique 3 : répartition des étudiants enquêtés en fonction de la source du financement des dépenses académiques-----	100
Graphique 4 : répartition des parents d'étudiants en fonction de leur niveau d'étude	101
Graphique 5 : répartition des parents d'étudiants en fonction de la faculté ou école fréquentée par l'étudiant-----	102
Graphique 6 : répartition des parents d'étudiants en fonction de la prise en charge ou non des dépenses académiques -----	103
Graphique 7 : répartition des étudiants en fonction de leur ancienneté -----	117
Graphique 8 : répartition des étudiants en fonction de la participation ou non à une séance d'orientation -----	119
Graphique 9 : répartition des étudiants en fonction de leur appréciation de l'utilité des séances d'orientation-----	120
Graphique 10 : répartition des parents d'étudiants en fonction de l'utilité des séances d'orientation suivies par leur enfant -----	120
Graphique 11 : répartition des étudiants en fonction de la source d'informations sur l'orientation académique -----	121
Graphique 12 : répartition des étudiants en fonction de la recherche d'informations personnelle effectuée sur leur filière-----	122
Graphique 13 : répartition des parents d'étudiants en fonction de la qualité de leur avis -----	1233
Graphique 14 : répartition des étudiants en fonction du choix ou non d'une autre filière -----	1255

Graphique 15 : répartition des étudiants en fonction de l'accompagnement ou non de l'université et des enseignants dans le choix de filière-----	126
Graphique 16 : répartition des étudiants en fonction de la tendance ou non à élaborer un projet professionnel -----	126
Graphique 17 : répartition des parents d'étudiants en fonction de leur connaissance du projet personnel de vie-----	127
Graphique 18 : répartition des étudiants en fonction de leur possibilité de changer d'établissement sans perdre leur acquis en crédits dans le système LMD-----	128
Graphique 19 : répartition des parents d'étudiants en fonction de la possibilité qu'a l'étudiant de changer d'établissement sans perdre ses acquis -----	129
Graphique 20 : répartition des parents d'étudiants en fonction de leur appréciation du niveau d'information sur la future profession de leur enfant. -----	131
Graphique 21 : répartition des étudiants en fonction des principaux déterminants du choix de filière -----	132
Graphique 22 : répartition des parents d'étudiants en fonction des raisons précises du choix de filières académiques de leur enfant. -----	134
Graphique 23 : répartition des parents d'étudiants en fonction de l'adéquation entre la future profession et la filière de leur enfant-----	135
Graphique 24 : répartition des étudiants en fonction de leur connaissance des débouchés existant pour leur filière-----	1355

SIGLES ET ACRONYMES

ADEA	: Association pour le Développement de l'Education en Afrique
ANPE	: Agence Nationale pour la Promotion de l'Emploi
AOF	: Afrique Occidentale Française
BAC	: Baccalauréat
BM	: Banque Mondiale
BTS	: Brevet de Technicien Supérieur
CAMES	: Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur
CBO-EPT	: Coalition Béninoise des Organisations pour l'Education Pour Tous
CCE	: Conseil des Chefs d'Etablissement
CECT	: Crédits d'Evaluation Capitalisables et Transférables /European Credit Transfer System
CEPE	: Certificat d'Etudes Primaires Elémentaires
CIDJ	: Centre d'Information et de Documentation-Jeunesse.
CIO	: Centre d'Information et d'Orientation
CM	: Cours Magistraux
CMES	: Conférence Mondiale sur l'Enseignement Supérieur
CNE	: Conseil National de l'Education
CNO	: Commission Nationale d'Orientation
CNPOB	: Commission Nationale de Pilotage de l'Orientation des Bacheliers
CODIR	: Comité de Direction
COP	: Conseiller d'Orientation-Psychologue
CPUAQ	: Centre de Pédagogie Universitaire et d'Assurance Qualité
CSEQ	: Conseil Supérieur de l'Education du Québec
CSU	: Conseil Scientifique d'Université
CR	: Conseil Rectoral
CRS	: Catholic Relief Services
CU	: Conseil d'Université
CUO	: Commission Universitaire de l'Orientation
DARH	: Direction de l'Administration et des Ressources Humaines
DEA	: Diplôme d'Etudes Approfondies

DESS	: Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées
DEUG	: Diplôme d'Etudes Universitaires Général
DGES	: Direction Générale de l'Enseignement Supérieur
ENAM	: Ecole Nationale d'Administration et de Magistrature
ENEAM	: Ecole Nationale d'Economie Appliquée et de Management
ENI	: Ecole Normale des Instituteurs
ENSET	: Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique
EPAC	: Ecole Polytechnique d'Abomey-Calavi
ESAS	: Ecole Nationale des Assistants Sociaux
FADESP	: Faculté de Droit et de Sciences Politiques
FASEG	: Faculté des Sciences Economiques et de Gestion
FAST	: Faculté des Sciences et Techniques
FLASH	: Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines
FSA	: Faculté des Sciences Agronomiques
FSS	: Faculté des Sciences de la Santé
IACR	: Infrastructures, Autorités, Consensus, Ressources
IENIO	: Inspecteurs de l'Éducation Nationale Chargées de l'Information et de l'Orientation
ILACI	: Institut de Langue Arabe et de la Culture Islamique
IMSP	: Institut de Mathématiques et des Sciences Physiques
INFRE	: Institut National pour la Formation et la Recherche en Education
INJEPS	: Institut National de la Jeunesse, de l'Education Physique et du Sport
IRSP	: Institut Régional de Santé Publique
IUT	: Institut Universitaire de Technologie
LMD	: Licence – Master - Doctorat
MESRS	: Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
OMD	: Objectifs du Millénaire pour le Développement
OMS	: Organisation Mondiale pour la Santé
ONG	: Organisation Non Gouvernementale
ONISEP	: Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions
PAES	: Projet d'Appui à l'Enseignement Supérieur et à la recherche

PAIO	: Permanence d'Accueil d'Information et d'Orientation
PNUD	: Programme des Nations Unies pour le Développement
ROCARE	: Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education
REESAO	: Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement Supérieur en Afrique de l'Ouest
SCUIO	: Services Communs Universitaire d'Information et d'Orientation
SEOU	: Service des Etudes et de l'Orientation Universitaire
TD	: Travaux Dirigés
TIC	: Technologie de l'Information et de la Communication
TP	: Travaux Pratiques
TPA	: Travaux Personnels de l'Apprenant
TPE	: Travaux Personnels de l'Etudiant
UAC	: Université d'Abomey-Calavi
UD	: Université du Dahomey
UE	: Unité d'Enseignement
UEMOA	: Union Economique et Monétaire Ouest Africaine
UNB	: Université Nationale du Bénin
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
UNICEF	: United Nations International Children's Emergency Fund / Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
VAP	: Validation des Acquis Professionnels
VR-AAIP	: Vice-Recteur chargé des Affaires Académiques et de l'Insertion Professionnelle
VR-CIRE	: Vice-Recteur chargé de la Coopération Interuniversitaire et des Relations Extérieures
VR-RU	: Vice-Recteur chargé de la Recherche Universitaire

RESUME

Les questions de la démocratisation et de la professionnalisation des offres de formations sont désormais au cœur de véritables préoccupations en ce qui concerne l'ensemble des systèmes éducatifs et, plus singulièrement l'enseignement supérieur. En effet, la démocratisation de l'enseignement supérieur a entraîné une massification de l'effectif des étudiants dans les universités. Cette massification a eu pour conséquences l'absence de suivi efficace dans l'orientation des études pour un choix corroborant les ambitions et vocations professionnelles des étudiants, de même que le rétrécissement du marché du travail. Les universités nationales confrontées à cette situation ne semblent plus assurer de débouchés à leurs diplômés. Paradoxalement, les flux entrant des jeunes diplômés s'accroissent au point d'étouffer les institutions. Il s'est alors avéré nécessaire aux universités de repenser les offres de formation afin de former désormais des étudiants capables d'élaborer de projets professionnels clairs et de s'insérer dans le marché de l'emploi.

Depuis 1999, la nouvelle réforme des universités, par l'implémentation du système LMD, éveille l'étudiant à une meilleure préparation de lui-même, de manière responsable, en vue de son insertion professionnelle. Ainsi, à l'instar des autres universités francophones, l'Université d'Abomey-Calavi (UAC) s'est engagée dans cette réforme qui accorde une place de choix à l'orientation. Il s'avère donc important d'analyser, dans le cadre d'une recherche, les pratiques d'orientation universitaire en cours à l'UAC à l'ère de la mise en œuvre du système LMD. Pour conduire cette recherche, nous avons choisi de faire une étude documentaire et d'aller sur le terrain où nous avons interrogé six cent quatre-vingt-dix (690) personnes grâce à deux outils : le questionnaire d'enquête et la grille d'entretien. Cette enquête s'est déroulée dans les différents centres universitaires qui sont rattachés à l'ancienne Université d'Abomey-Calavi. Les méthodes descriptives et explicatives ont été au cœur de la démarche méthodologique adoptée.

Les résultats auxquels nous sommes parvenue montrent que les offres de formation disponibles à l'UAC ne sont pas connues des étudiants et la question de la mobilité prônée par la réforme LMD demeure rigide (73,39%). Ensuite, la réalité de la pratique de l'orientation (78,93%) reste dans l'idéalité. Enfin, le concept de projet professionnel et personnel (72,50%) de l'étudiant demeure également théorique.

Mots clés : pratiques de l'orientation-système LMD-projet personnel et professionnel-UAC.

ABSTRACT

The issues of democratization and professionalization of the training offers are now at the heart of genuine concerns regarding all education systems and, more particularly, higher education. Indeed, the democratization of higher education has led to a massification of the number of students in universities. This massification has had consequences for the absence of effective monitoring in guiding studies to choose corroborating ambitions and professional vocations students and shrinking labor market. National universities face this situation do not seem to provide opportunities for their graduates. Paradoxically, the inflow of young graduates is accelerating to the point of stifling institutions (Hounmenou, 2010, p.142; Akam and Ducasse, 2002). It then became necessary for universities to rethink training opportunities now to train students to develop clear and professional projects to fit into the labor market.

Since 1999, the new university reform called LMD system awakens the student to better prepare itself responsibly, with a view to professional integration (Filakota, 2008). Thus, like other French universities, the University of Abomey has also aligned to this reform that gives pride of place to the orientation. It is therefore important to consider, as part of a research, academic counseling practices current at the UAC in the era of the implementation of the LMD system. To conduct this research, we chose to do both a literature review and go to the field where we interviewed six hundred and ninety (690) people with two tools: the survey questionnaire and the interview grid. This survey was conducted in various academic centers that are attached to the former University of Abomey. The descriptive and explanatory methods were at the heart of the methodology adopted.

The results we have achieved show that the training opportunities available to the UAC are unknown students and the question of mobility advocated by the LMD reform remains rigid (73.39%). Then the reality of practical orientation (78.93%) remains in the ideality. Finally, the concept of professional and personal project (72.50%) of the students also remains theoretical.

Key-words: practical guidance system-personal and professional-UAC-LMD project.

INTRODUCTION

L'une des questions actuelles à l'université est la problématique de la professionnalisation de la formation et celle de l'insertion des jeunes dans le marché de l'emploi. Cette situation devient préoccupante d'autant plus que les Universités sont de plus en plus soumises à l'épreuve de la massification qui crée leur engorgement. Ainsi, le taux de diplômés sans emploi ne cesse de croître chaque année, signe visible de la défaillance d'une politique prospective des systèmes éducatifs en général.

En effet, la fiabilité d'un système éducatif est liée à sa capacité à aider ses apprenants à s'insérer le plus harmonieusement possible dans le monde du travail, à les faire participer activement à l'élaboration de projets, à les informer, à élargir leur horizon dans le choix de leurs filières et plus tard de leurs métiers. C'est pourquoi Adomou avance à ce propos que « *s'orienter est la clé de voûte du système scolaire, ce vers quoi doit tendre l'ensemble de l'effort du système scolaire* » (2007, p.19).

De plus, malgré la richesse des écrits sur l'orientation et l'existence d'une loi d'orientation, le système éducatif béninois peine à se doter d'une véritable politique d'accompagnement des apprenants dans le choix des séries et des filières de formation. L'instauration de l'orientation et sa prise en compte dans les politiques gouvernementales/éducatives nationales constituent ainsi des défis majeurs à relever par les états à cette ère de la mondialisation.

En réalité, l'orientation émerge comme un processus social complexe, continu, réversible, évolutif et inachevé, visant alors l'acquisition de compétences pour « *construire sa vie* » (Guichard, 2005b, 2010) et « *s'orienter dans la vie* » (Danvers, 2009a, 2012), dans une mise en relation de l'éducation, de la formation et de l'emploi. Derrière l'impératif social, présumé légitime et incontournable, de former des citoyens capables de s'insérer de manière durable sur le marché du travail, d'évoluer et de participer activement aux besoins de l'économie, se trouve cependant un ensemble d'acteurs « éducatifs » concernés par ces évolutions. Dans la redéfinition de ce paysage, l'Université occupe une place toute particulière, puisqu'elle constitue « *un enseignement terminal qui, à la différence des systèmes qui le précèdent, ne prépare pas à l'accès à un autre système d'enseignement mais au contraire*

débouche, ou en tout cas est censé le faire, sur la vie professionnelle » (Coulon, 1993, p.113).

Par ailleurs, l'Université contemporaine n'est pas seulement un lieu d'enseignement, mais également un espace de création de savoirs, potentiellement transférables dans la sphère sociale pour contribuer au développement de la société. Le débat s'ouvre de fait progressivement, et de plus en plus nettement, concernant la primauté de la recherche sur l'enseignement. Même si la recherche scientifique continue à jouer un rôle essentiel et moteur dans l'enseignement supérieur, il n'en demeure pas moins que les préoccupations concernant la formation, la maturation, l'orientation et l'employabilité des étudiants se sont largement renforcées. Dans un tel contexte de transformations, notamment induites par la mondialisation et les attentes de plus en plus fortes de la société et des jeunes, l'institution universitaire se voit davantage contrainte de clarifier son offre de formation, d'assurer le suivi de ses étudiants et de permettre une meilleure lisibilité du « retour sur investissement » des parcours qu'elle propose (Romainville, 2000).

En outre, il est indéniable que la question de l'orientation reste un problème important pour un développement humain durable. Car, savoir faire le choix de bonnes filières, être capable de se réorienter à temps en cas d'échec, repérer les passerelles entre les formations et les doubles cursus ne s'improvisent pas, mais sont des atouts dont les étudiants peuvent disposer en s'informant ou en prenant conseils auprès du personnel administratif ou de l'équipe pédagogique appropriée (Filakota, 2008). Pour autant, si la crise de l'Université prend ses origines dans une divergence globale entre les missions qui lui sont attribuées et les attentes plus fortes de la société en termes de professionnalisation des filières, « *il est dans la nature de l'Université de construire de la professionnalité* » (Aguilhon & al., 2012, p.17 cité par Obajtek, 2014, p.9). D'où la nécessité de réformer l'enseignement supérieur.

Dans cette logique, au seuil des années 2000, avec le processus dit de « Bologne », l'Europe décide de mettre en œuvre la réforme Licence-Master-Doctorat (LMD). Du coup, l'Enseignement Supérieur en Afrique Francophone, qui vivait jusque-là dans des liens très étroits avec le système français, se trouve aussi confronté au défi de l'adoption de ladite réforme. Au cœur des mutations universitaires actuelles, il faut

souligner la place non négligeable du service de l'orientation des étudiants qui est de répondre plus efficacement aux attentes des jeunes en termes de formation, d'orientation et d'insertion professionnelle. Ce service d'information et d'orientation s'inscrit dans le même sillage d'action pédagogique préconisée par le système LMD et confère à l'université une seconde mission autre que celle de l'enseignement et de la recherche (Filakota, 2008).

C'est pourquoi à travers cette recherche, nous avons voulu examiner les pratiques et la situation dans laquelle se trouve l'orientation dans les Universités au Bénin en général et à l'Université d'Abomey-Calavi (UAC) en particulier à l'ère de la mise en œuvre du système Licence-Master-Doctorat (LMD). Pour atteindre cet objectif, nous avons postulé l'hypothèse suivante : en l'état actuel de la mise en œuvre de la réforme LMD, les structures en charge de l'orientation universitaire ne sont ni suffisantes, ni suffisamment fonctionnelles ; ce qui constitue un frein à la lisibilité et à l'efficacité de l'UAC.

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons adopté une posture méthodologique dont la nature est à la fois descriptive et explicative. En effet, la nature descriptive de cette recherche tient de ce qu'elle vise à documenter l'expérience des acteurs face au système LMD et surtout à en faire son historique. De même, elle est explicative non pour développer une théorie ou un modèle explicatif, prédictif ou prescriptif, mais plutôt pour décrire qualitativement une expérience, dévoilant des apprentissages ou l'absence d'apprentissages avec la pratique d'orientation. Pour mieux conduire cette recherche, nous avons eu recours aux méthodes qualitative et quantitative.

Ces constats suscitent en nous l'interrogation que voici : que peut-on alors retenir des structures d'orientation universitaire dont disposait l'UAC avant l'avènement de la réforme LMD ? Nous avons d'abord cherché à comprendre le fonctionnement du service d'orientation à l'UAC, à l'ère de la mise en œuvre du système LMD. Ensuite, ce qu'on peut comprendre du principe de la mobilité prônée par la réforme. Aussi, voudrions-nous savoir si l'UAC dispose des conditions nécessaires pour une bonne exécution du système LMD. Partant de ces différentes interrogations, nous avons choisi d'entreprendre une recherche sur le sujet intitulé : « *Pratiques d'orientation*

universitaire à l'ère de la mise en œuvre de la réforme LMD à l'UAC : exigences et réalités ».

Le présent document, qui rend compte de cette recherche, comporte deux grandes parties. La première intitulée *Contextes historique, théorique et empirique de la recherche* a pour objectif la construction de toute la recherche à travers la littérature existante en ce qui concerne la pratique de l'orientation d'une part, et le processus d'adoption de la réforme LMD d'autre part. Cette première partie est subdivisée en trois chapitres. Le premier est libellé comme suit : « *Historique de l'orientation scolaire et universitaire en République du Bénin* ». Il vise à retracer l'histoire de l'orientation dans le système éducatif béninois. Ici, il est question d'abord de montrer les grandes étapes suivies par le processus d'orientation scolaire et professionnelle au Bénin tout en faisant ressortir les différents acteurs qui interviennent dans ce processus. Ensuite, ce même chapitre présente un bref aperçu du Conseil National de l'Education (CNE), instance suprême en charge de l'orientation et de la politique éducative en République du Bénin.

Le deuxième chapitre expose *l'approche théorique du sujet*. Il s'agit de contextualiser la présente recherche à travers la formulation du problème soulevé par la thématique. La définition des objectifs et hypothèses de recherche prolongent la problématique. La nature et les théories qui sous-tendent cette recherche sont également élucidées. Ce chapitre permettra aussi de clarifier certains concepts majeurs et d'asseoir l'état actuel de la question relative à la pratique de l'orientation académique à l'ère de la mise en œuvre de la réforme LMD. Enfin, le troisième chapitre, quant à lui, est relatif à *l'approche empirique du sujet*. Dans cette rubrique, il est question d'abord de situer le milieu d'étude puis de définir la population cible à enquêter. Cette rubrique retrace aussi le contexte dans lequel la recherche s'est déroulée et lève un coin de voile sur les différents instruments déployés à cet effet.

La seconde partie de ce travail aborde la présentation des *résultats de la recherche* et comporte aussi trois chapitres. Le premier expose les *résultats des données recueillies à l'aide des questionnaires d'enquête* tandis que le deuxième présente *les résultats des données récoltées sur la base des grilles d'entretien administrées*.

En ce qui concerne le troisième et dernier chapitre, il est consacré à la *discussion des résultats* présentés aux chapitres précédents. Ainsi, après ce point sur les pratiques de l'orientation, nous tenterons de présenter les exigences qui découlent de ce constat pour une structuration responsable et durable de l'orientation à l'UAC, puis au Bénin. La conclusion générale fait la synthèse de tout le travail et relève les intérêts et limites que comporte cette recherche, puis propose quelques perspectives en vue de rendre plus efficace et performant le système d'information et d'orientation à l'Université d'Abomey-Calavi dans ce processus d'adoption de la réforme LMD.

A partir d'une analyse de la situation en termes de réussite universitaire, d'orientation et de problème d'insertion professionnelle des étudiants, mais aussi des évolutions, notamment institutionnelles, qui affectent aujourd'hui l'université béninoise, ce présent projet établit le contexte et la justification de l'objet de recherche de cette thèse. Après la mise en contexte dans la partie introductive, ce document présente la problématique, les objectifs, les fondements théoriques et les considérations méthodologiques qui ont guidé les investigations empiriques, avant d'annoncer les grandes tendances issues de la collecte des données.

PREMIERE PARTIE :

**CONTEXTES HISTORIQUE, THEORIQUE ET EMPIRIQUE DE
LA RECHERCHE**

CHAPITRE 1 : HISTOIRE DE L'ORIENTATION SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE EN REPUBLIQUE DU BENIN

*« L'histoire, si on la considérait comme autre chose que des anecdotes ou des dates, pourrait transformer de façon décisive l'image de la science dont nous sommes actuellement empreints »
(Kuhn T., 1983).*

Ce premier chapitre aborde l'histoire de l'orientation scolaire et universitaire en République du Bénin. Il précise dans un premier temps les acteurs qui interviennent dans le processus de l'orientation et dans un second temps les grandes étapes de la pratique de l'orientation. Ce chapitre étudie également les grands principes qui ont conduit à l'élaboration et à la mise en œuvre du système LMD. Enfin, la dernière partie de ce chapitre présente le Conseil National de l'Education (CNE) à travers ses attributions et son fonctionnement.

1. Histoire de l'orientation

L'histoire de l'humanité renseigne que les enfants faisaient le métier de leurs parents et les choses étaient plus simples. Il n'y avait pas à se soucier de leur orientation. La question de l'orientation est apparue avec les grandes transformations des siècles précédents, suite à la révolution industrielle et à l'évolution rapide des sociétés modernes, *« avec l'accroissement considérable de la division du travail et l'urbanisation de la société, les modalités traditionnelles de l'affectation sociale commencent à se montrer défaillante »*, (Guichard et Huteau, 2005 cité par Teulade, 2007, p.9).

En effet, alors que s'amorçait la division du travail ayant pour but principal d'accroître la productivité dans les entreprises, les idées de l'économiste Taylor sur l'organisation rationnelle du travail en vue d'éviter les pertes de temps se répandirent. Les industriels exploitent les ressources de cette organisation scientifique du travail. Il fallait de ce fait trouver une nouvelle génération de main d'œuvre et surtout la former. On s'empressait alors de créer dans cette intention des cours professionnels obligatoires. On conviait ainsi les promoteurs de l'orientation, psychologues et sociologues, à étudier les aptitudes de l'homme face au travail, les exigences propres à chaque profession. Un nouvel ordre et une nouvelle structuration ont fait accroître les besoins et les exigences

des individus et de la société vis-à-vis du travail. Les idées de l'américain Frederick Taylor ont été vite rejointes et complétées par celles d'Henry Ford.

Contrairement ou complémentairement à la taylorisation, le fordisme est un mode de fabrication où le travailleur se limite à effectuer une série d'opérations élémentaires à un rythme que lui impose la vitesse de la chaîne. Selon Guichard et Huteau (2006), « *dans cette organisation fordiste du travail, le noyau dur de la compétence est la formation sur le tas* » observe Dubar (1998, p. 166 cité par Guichard et Huteau, 2006). Le travailleur ne peut plus s'identifier à partir d'un métier qui le définirait de manière essentielle. Tout au plus, il est « agent de production », « opérateur ». S'il change d'emploi, sa qualification peut être remise en cause. Dans ce système de travail, souligne Dubar, « *l'identification principale est celle qui relie l'individu à son collectif de travail* » (1998, p. 166). Celui-ci constitue une véritable « communauté professionnelle » avec son langage particulier, ses normes informelles, ses joies et ses souffrances profondément intériorisées. De nombreuses études sociologiques ont mis en évidence l'importance de cette communauté dans la définition de soi et la motivation au travail. L'orientation vers les emplois se fonde alors sur des considérations relatives à la personne sociale du travailleur.

A partir de l'année 1959, l'orientation va devenir un problème important. Cette fois-ci, ce sont les éducateurs qui en deviennent les principaux artisans. Dès 1962, l'orientation pénètre l'école et on parle de centres d'orientation scolaire et professionnelle. Orientation et formation vont aujourd'hui de paire et les projets scolaires et professionnels s'associent au projet de vie.

Enfin, l'orientation prend un visage nouveau. Elle ne concerne plus seulement le ministère du travail qui se doit de recenser les postes professionnels à pourvoir ; ni le ministère des finances qui doit subventionner les entreprises, mais implique aujourd'hui et plus que jamais les ministères ayant en charge l'Education et tous les acteurs de l'Ecole.

2. Les acteurs de l'orientation

Il existe plusieurs acteurs qui interviennent dans l'orientation. Il s'agit de l'individu lui-même, ce qu'on désigne par soi-même, du chef d'établissement, du professeur principal et du conseiller d'orientation-psychologue.

Soi-même

La connaissance de soi est indispensable dans tout processus d'orientation. C'est, en effet, important de faire le point sur sa personnalité, ses goûts, ses qualités et défauts, mais aussi et surtout, ses résultats scolaires et son capital.

Chercher à savoir quel type de personne on est, est un facteur important dans le processus d'orientation. Le type de personnalité aide à la fois le conseiller, le consultant et le chef d'établissement dans la démarche.

Le chef d'établissement

Il est le responsable de l'organisation et du fonctionnement de l'établissement. Il travaille en collaboration avec les responsables des Centres d'Information et d'Orientation (CIO) et les conseillers d'orientation-psychologues, c'est un personnage clé en matière d'orientation. Il préside le conseil de classe et prend la décision finale à chaque fin d'année scolaire, avec l'aide du professeur principal de l'élève concerné.

Le professeur principal

Il est l'interlocuteur privilégié des parents, des élèves des classes de troisième, de première et terminale. Avec ces derniers, il organise des entretiens personnalisés d'orientation. Sous la supervision du conseiller d'orientation – psychologue, le professeur principal guide les élèves dans leur choix d'orientation. Il transmet l'information sur la formation, l'emploi et l'insertion, appuyé par le conseiller d'orientation-psychologue.

Le conseiller d'orientation-psychologue

Il travaille essentiellement dans les collèges, les lycées et auprès des étudiants et des jeunes en voie d'insertion professionnelle. Il accueille également le public adulte. Il est à la fois spécialiste du conseil individuel en orientation dans les lycées et collèges, et conseiller technique de l'équipe y compris de la famille.

Il aide les consultants dans l'élaboration de leur projet d'orientation ou de réorientation. Le conseiller d'orientation psychologue utilise différentes techniques dans la consultation d'orientation : entretien individuel, travaux de groupe, évaluation, tests, etc.

La famille

L'objectif principal des parents est d'assurer l'éducation et de mettre le maximum de chance du côté de leurs enfants. Pour cela, ils mettent tous les moyens car la réussite scolaire des enfants est aussi un facteur d'intégration sociale. Pour Marie Duru-Bellat, sociologue de l'éducation citée par (Teulade, 2007) « ...*l'orientation est conçue comme une réponse aux demandes familiales qui sont variables selon le niveau économique et culturel* ». Ce n'est plus forcément le besoin de l'enfant qui prime et, dès lors, il y a accrochage entre parents et enfants. Ainsi, l'orientation se heurte souvent au rêve des parents face aux désirs réels des enfants. Elle est parfois l'objet de drames familiaux suite aux incompréhensions des différents acteurs même si l'orientation a connu des étapes dans l'histoire de l'humanité.

3. Les grandes phases de l'orientation scolaire et professionnelle

Dans les pays industrialisés, les métiers du conseil en orientation sont nés au début du XXème siècle (Guichard et Huteau, 2005). Au départ, l'orientation consistait en une démarche reposant sur une investigation de nature psychologique et visant à favoriser la transition de l'école à l'emploi. Puis après, elle a trouvé sa place au sein même de l'école: la répartition des élèves dans des filières du système scolaire et différentes activités éducatives visant à préparer collégiens et lycéens à effectuer des choix de carrière professionnelle et personnelle (Guichard et Huteau, 2005). Au Bénin, comme en Afrique francophone, l'histoire de l'orientation scolaire et professionnelle fait état

de trois moments: la phase de l'orientation professionnelle, l'ère de l'orientation scolaire et universitaire et la période de l'orientation intégrale (Bomda, 2008a, 2013b; Okéné, 2009; Tsala Tsala, 2007).

3.1 La phase de l'orientation professionnelle (1945-1958)

Les premiers besoins en orientation au Bénin remontent dans les années justes avant l'indépendance en 1960. En effet, la conférence de Brazzaville au Congo en 1944 marque les premières préoccupations de la métropole française pour ses colonies dans le développement de l'éducation et de l'orientation scolaire et professionnelle (Bomda et al., 2013). Ensuite, la conférence d'Addis-Abéba en Ethiopie en 1961 signe à son tour, une étape importante dans la démocratisation de l'éducation dans les pays africains nouvellement indépendants, comme le Bénin, où l'orientation scolaire et professionnelle vient prendre une place essentielle (Seck, 1993).

Cependant, les contextes de la démocratisation de l'école dans la métropole française et dans les colonies ne sont pas identiques quand bien même il s'agit au final de promouvoir l'accès de tous à l'école, indépendamment des origines sociales et des différences socioéconomiques et culturelles (Bomda et al., 2013). L'auteur précité relève alors que l'école unique était envisagée pour donner à chacun la chance de faire bénéficier à sa nation ses talents propres.

A contrario, en Afrique francophone, le débat français autour de l'éducation arrive au moment où l'école est considérée comme « *une chose précieuse qu'on ne distribue qu'à bon escient, ses effets sont limités à des " bénéficiaires qualifiés" »* (Gouverneur Roume cité par Kabou, 1991, p. 136), soit 5 à 10% de la population scolarisable (Hugon, 1970). Dans un premier temps, ceux-ci vont être des esclaves rachetés par les colons, des orphelins, des mulâtres, des fils de routiers et tardivement, la descendance des dignitaires traditionnels que le colon prépare à prendre la succession des institutions traditionnelles ou fabriquées par ses soins (Guth, 1990). Dans le même temps, les colonisés sont engagés dans les luttes indépendantistes. *In fine*, le colon utilise l'orientation pour identifier et affecter les compétences de manière à rentabiliser l'exploitation coloniale.

3.2 L'ère de l'orientation scolaire et universitaire (1959-1995)

Pendant la période coloniale, les citoyens des pays africains n'avaient pas accès à certains services publics. Mais, dès leur accès à l'indépendance, le souci de l'éducation sera de répondre à un double objectif : ouvrir l'école formelle à tous sans discrimination aucune, remplacer l'élite blanche qui a abandonné plusieurs postes dans les services publics et leurs valets « peau noire masques blancs » (Fanon, 1952). Ainsi, les jeunes Etats nouvellement indépendants d'Afrique vont s'essayer à plusieurs programmes comme, notamment, celui de l'africanisation de l'école et des formations (Bomda, 2013a; Kabou, 1991) et celui de la démocratisation de l'éducation par voie de la sélection du mérite sous condition d'équilibre régional des ethnies (Bomda, 2013a).

3.3 La période de l'orientation intégrale (depuis 1996)

La crise économique des années 80 amène les institutions internationales de Bretton Woods, notamment la Banque Mondiale et le Fonds Monétaire International, à contraindre les Etats d'Afrique Subsaharienne à se défaire de leurs nombreuses responsabilités (Copans, 2001; Roubaud, 1994). L'ère des libertés aidant, l'orientation cesse d'être prescriptive et devient davantage éducative. L'expertise de l'UNESCO ouvre sur l'orientation intégrale, c'est-à-dire une orientation qui dépasse désormais les aspects uniquement scolaires, universitaires et professionnels, pour se préoccuper de l'individu en tant que personne et membre d'une société et aux prises avec des problèmes personnels et relationnels qu'il doit pouvoir gérer pour vivre en harmonie avec lui-même et avec les autres (Okéné, 2013). De nombreux Etats africains vont adopter cette vision dès 1996 ; mais une évaluation aboutira, en 2004, à un fiasco (Kasséa, 2009; Piper & Kasséa, 2004) et il est noté une défaillance des services d'orientation scolaire. Néanmoins, la pratique a cours tant bien que mal.

C'est sans doute dans ce contexte que Attanasso (2010) a relevé que le secteur de l'éducation au Bénin a traversé des périodes de transformation qui en ont profondément affecté la physionomie, la philosophie et les performances quantitatives. Aujourd'hui, on parle de « nouveaux programmes » ou d'application de l'« approche par compétences ». Du côté de l'enseignement supérieur, on parle du système LMD

qui garde toujours une place importante à l'orientation formative et à l'information. Ne serait-il pas possible de parler d'une quatrième époque dans l'histoire de l'orientation au Bénin ?

4. Les grandes étapes de l'orientation au Bénin

Cette évolution, nous l'étudierons par rapport aux pratiques traditionnelles et aux différentes périodes et étapes qui ont marqué l'histoire des politiques éducatives de notre pays.

4.1 Les pratiques traditionnelles

Dans la perspective de préparer les jeunes à leur rôle de citoyens utiles à la société, les sociétés traditionnelles africaines avaient élaboré des structures de transmission des connaissances et du savoir. Il s'agit essentiellement des classes d'âges et des rites d'initiation, véritables formes d'écoles souvent complétées par les modalités d'approfondissement et de recharges permanentes. Les normes de réussite dans le système éducatif pré-colonial résident dans la capacité pour les jeunes à s'intégrer dans le groupe social, à se fondre dans la communauté.

La finalité de cette éducation était de former dans le milieu par le milieu et pour le milieu. Ce qu'il convient de retenir ici est que le système d'éducation traditionnelle n'avait pas pour vocation première de sélectionner les enfants. Mais il formait des hommes immédiatement insérables dans la division sociale du travail, et cela a prévalu longtemps avant l'implantation des premières écoles françaises.

4.2 Les grandes étapes de l'ère moderne

La période coloniale

L'école une fois implantée, s'est imposée à toutes les formes de résistance en Afrique. L'éducation est tenue par les missionnaires, environs soixante-dix (70) écoles fréquentées par quelques 2500 élèves. La première charte de l'école est intervenue le 24 novembre 1903. La structure scolaire, la même pour les huit colonies de l'Afrique Occidentale Française (AOF), comportait des écoles préparatoires ou de village d'une durée de deux ans ayant pour objectif de donner aux élèves les rudiments de la langue

française et du calcul. Des écoles élémentaires régionales à trois classes, dont la direction était assurée uniquement par les instituteurs blancs, conduisaient toutes au Certificat d'Etudes Primaires et Elémentaires (CEPE). Vinrent ensuite les écoles primaires supérieures. Elles sont nées en 1918, après bien des réorganisations scolaires dictées par les intérêts de la colonisation et avaient pour but de former des cadres pour suppléer à l'insuffisance numérique des européens. Ce qu'il convient de souligner ici est que le souci du législateur était de former des cadres immédiatement utilisables dans des secteurs d'activités donnés. On comprend ainsi que l'orientation scolaire et professionnelle n'était pas une préoccupation majeure.

De la loi cadre à l'indépendance du 1^{er} août 1960 en République du Bénin

L'enseignement pendant cette période est dispensé dans les écoles de divers ordres. L'école avait pour but d'exalter et de promouvoir la culture de la métropole en vue de satisfaire à un certain nombre de besoins coloniaux. Les premiers jalons de l'orientation semblent ainsi se poser.

De 1960 à 1972

Avant la mise en place de l'Ecole Nouvelle, il existait à l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education (INFRE) un service de psychologie dénommé par la suite "laboratoire de psychologie". Ce service était animé par des psychologues nationaux formés à l'extérieur, d'assistants techniques étrangers et de conseillers d'orientation. Ils ont effectué beaucoup de travaux relatifs à l'orientation et à l'information des élèves. Ce service avait pour mission d'expliquer les possibilités d'études et leurs débouchés professionnels. Ils faisaient ainsi des tournées d'informations dans les établissements qui possédaient les classes charnières, pour éclairer les élèves sur les séries et les filières des écoles et facultés. Ces psychologues recevaient également les élèves des écoles ainsi que les parents pour les problèmes d'inadaptation ou d'échec scolaire. Aussi, avait-il pour rôle de les aider dans la résolution des difficultés familiales en psychologie et surtout de prodiguer des conseils en orientation. A ce niveau, l'action de l'équipe technique visait à déceler les aptitudes manuelles, techniques, l'organisation des tests au niveau général et de la connaissance pour les concours d'entrée à l'Ecole Normale des Instituteurs. Le travail de cette

équipe a conduit également à la mise au point et l'étalonnage d'une batterie de tests de connaissance dans les classes de troisième.

De la révolution au renouveau démocratique

D'une manière globale durant cette période, l'école béninoise a amorcé une expansion perceptible dans tous les domaines qui se prêtent à une quantification du nombre d'écoles et de classes, de l'effectif des élèves et du nombre d'enseignants.

Cette période révolutionnaire de près de trois décennies a servi à élaborer un cadre théorique prenant particulièrement en compte l'orientation scolaire parmi les préoccupations éducatives du pays. Un projet d'orientation dit "cumulatif" (Mignanwandé H., 1983) a été élaboré pour le premier plan triennal de la révolution en 1980, mais il n'a pas été appliqué.

Au début du renouveau démocratique, l'orientation s'est heurtée à de nombreux problèmes dont l'un des plus importants est l'augmentation des effectifs scolaires qui vient limiter les capacités de l'offre en éducation du pays. La résultante en a été l'insuffisance d'enseignants et d'infrastructures, occasionnant la persistance des redoublements, des exclusions, des abandons et des échecs massifs aux différents examens. Dans les faits, un conseil de classe au niveau de chaque groupe pédagogique décide du passage ou du redoublement des élèves, sur la seule base des résultats de l'année, sans que l'élève, et ses parents puissent intervenir ou émettre un choix. Ainsi l'orientation telle que conçue dans ses meilleures perspectives n'existe pas encore (Mignanwandé P., 2013).

Bien que la nécessité d'une orientation scolaire et professionnelle soit perçue depuis la période coloniale, il est noté une abondance d'intentions à la place d'actions concrètes. Aujourd'hui encore, les structures devant viabiliser ce secteur de l'éducation sont demeurées non productives ou inexistantes.

5. Les fondements de l'émergence du système LMD

Des réflexions sont nées de la crise accélérée du système d'enseignement supérieur des universités africaines et des incohérences des politiques de recherche scientifique (Dramé, 2005). En effet, c'est à partir des années 1990 que plusieurs réflexions et

publications ont été réalisées au niveau national, régional et international pour définir les stratégies de revitalisation de l'enseignement supérieur. C'est effectivement dans cette optique que s'est tenue à Paris en 1998, la Conférence Mondiale sur l'Enseignement Supérieur (CMES) qui a réuni plus de quatre mille participants. Cette conférence était l'occasion pour les intervenants et partenaires de l'enseignement supérieur (ministères, responsables de l'éducation et de l'enseignement supérieur, enseignants, chercheurs, étudiants, parlementaires, représentants d'organisations intergouvernementales et non gouvernementales, le monde de l'économie, les organismes de financement, les maisons d'édition...) de diagnostiquer les maux auxquels celui-ci était confronté et de proposer des solutions de sortie de crise.

Pourtant, partout dans le monde, il est reconnu que les universités, par la place unique qu'elles occupent dans la production de nouvelles connaissances, leur transmission et leur appropriation, à travers l'éducation et la formation, leur diffusion et leur valorisation, sont des vecteurs incontournables et indispensables au développement économique et social des Etats. Cependant, pour le continent africain, dans les premières décennies d'indépendance, l'Université a été sujette à un traitement peu valorisant.

D'une part, elle fut considérée comme un obstacle au développement et à la stabilité des Etats nouvellement indépendants, à cause du foisonnement des idées et actes contestataires à caractère politique par les autorités administratives. Car les intellectuels africains ont décrié l'absence de libertés académiques en mettant un accent sur les conséquences d'une absence de libertés académiques sur la formation et la recherche scientifique, Thiombiano (1990), lors d'un Symposium sur la liberté académique et de la Recherche.

D'autre part, l'Université a la réputation d'être une « institution budgétivore » peu rentable pour les bailleurs de fonds. A cet effet, les experts de la Banque Mondiale, lors de la conférence de Hararé en 1986, recommandait aux pays africains d'envoyer leurs étudiants se faire former à l'étranger. Car, l'université africaine est une institution budgétivore consommatrice de ressources naturelles, productrice à coût élevé d'un nombre pléthorique de diplômés dont l'économie n'a plus besoin (Rontopoulou, 1994). Dans la même logique et conformément aux résolutions dans le Monde tenues à

Jomtien qui réclamait l'enseignement primaire universel en l'an 2000, la Banque Mondiale n'accordait que 7% de ses prêts aux Universités contre 46% à l'enseignement primaire, comme le souligne Fredriksen (2003).

Mais très tôt, la tendance actuelle a fait de l'Université un pilier important pour l'accès au bien-être de la société. Djadji (2003) soutient que pour sortir du sous-développement, le chemin le plus sûr, c'est l'enseignement supérieur avec une recherche adaptée aux besoins des populations. Pourtant, en 1962 déjà, l'UNESCO¹, en coopération avec la Commission Economique pour l'Afrique, lors de la conférence de Tananarive sur l'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique, a interpellé les Universités africaines sur leur devenir à travers deux défis majeurs à relever. Ainsi, le rôle de l'enseignement supérieur africain dans le développement culturel, social et économique du continent est devenu de plus en plus indiscutable.

Pour y arriver, des mutations sans précédent ont dû être opérées au sein de l'enseignement tertiaire Mutumbuka (2003). Le Bénin qui a bien pris conscience de la nécessité de procéder à des réformes de son système éducatif supérieur, à l'instar des autres pays africains, s'est engagé dans cette voie afin de trouver des solutions aux problèmes universitaires. Pour cela, plusieurs réformes ont été opérées dans l'enseignement qui ont abouti bien d'années après à l'adoption du système LMD.

6. Le Conseil National de l'Education (CNE)

Depuis l'année 2009 et conformément aux dispositions de l'article 19 de la loi N° 2003-17 du 11 novembre 2003 portant orientation de l'éducation nationale, un organe de veille et de régulation de l'action éducative est mis en place en République du Bénin. Cette institution « *a pour mission de veiller au respect des grandes options éducatives et à la mise en œuvre de la loi d'orientation de l'éducation nationale, à la coordination de tout le système éducatif national, au suivi de l'application des décisions de ses délibérations* » (article 19).

Ainsi, depuis sa création, le CNE s'est fixé pour principal objectif d'œuvrer à la diffusion de la loi n° 2003-17 du 11 novembre 2003 et son appropriation par tous les

¹ Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

cadres de l'administration scolaire et universitaire, les enseignants, les élèves, les étudiants et tous les autres acteurs du système éducatif à divers niveaux car, « *On ne peut respecter que ce qu'on connaît* » (CNE, 2011, pp 6-7). Pour ce faire, il identifie les tâches précises prescrites par la Constitution et la loi d'orientation, apprécie la manière dont elles ont été exécutées. Le cas échéant, et lorsqu'elles ne l'ont pas encore été, le CNE veille à ce qu'elles le soient par les acteurs concernés dans des délais raisonnables.

Par ailleurs, plusieurs problématiques relatives à l'ensemble du système éducatif sont également examinées par cette institution. A cet effet, les grands défis du CNE en la matière concernent la gestion, de manière sereine et responsable des questions se rapportant à l'introduction des langues nationales dans l'enseignement, à l'enseignement dans sa globalité, aux voies et moyens pouvant permettre de l'améliorer. Ces défis concernent surtout la question récurrente des programmes d'étude actuels, pris dans leur contenu et dans leurs méthodes. Ces différentes préoccupations constituent ce que l'on peut qualifier de « questions actuelles » qu'il faut absolument résoudre pour restaurer l'image de marque du système éducatif béninois.

En ce qui concerne la coordination du système, elle consiste d'une part, à coordonner le système éducatif formel, de la maternelle à l'université, et d'autre part, à mettre en cohérence l'éducation formelle et l'éducation non formelle. Il veille dans le cadre de la coordination à ce que les acquis de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire soient exploités au mieux dans l'enseignement secondaire général et la formation technique et professionnelle. Ceci permet spécialement de minimiser les échecs et les abandons puis, « grâce à une orientation judicieuse », d'accompagner l'enfant au moins jusqu'au terme de son éducation de base, au sens où l'article 14 de la loi d'orientation indique que l'enseignement primaire et le premier cycle de l'enseignement secondaire constituent l'éducation de base. La mise en cohérence de l'éducation formelle et de l'éducation non formelle appelle, entre autres tâches, une étroite collaboration des services de l'alphabétisation et l'éducation des adultes avec les services de l'enseignement maternel et primaire, de l'enseignement secondaire, de la formation technique professionnelle, de l'enseignement supérieur et de la recherche

scientifique concernés par l'introduction des langues maternelles dans le système éducatif formel.

Le CNE reste un organe de suivi des tâches. N'étant pas un ministère, il ne dispose pas lui-même de compétence d'exécution. Toutefois, les ministres en charge de l'éducation sont eux-mêmes membres à part entière de l'institution en leur qualité de Présidents des Conseils Consultatifs Nationaux des divers ordres d'enseignement. Le bureau permanent du CNE a compétence pour leur rappeler les tâches qu'ils se sont assignées, apprécier avec eux les difficultés et obstacles rencontrés sur le terrain et les moyens de les surmonter. Au terme de ce suivi, le CNE rend compte au Président de la République des efforts accomplis, des progrès réalisés et des contraintes du terrain, puis formule des suggestions portant sur l'ensemble du système éducatif. Il a eu aussi pour mission de préparer le deuxième forum de l'éducation de 2015.

Au regard de tout ceci, on retient que la question de l'orientation remonte depuis bien la période coloniale même si à cette époque elle n'était pas une préoccupation majeure. Elle a donc traversé plusieurs périodes, mieux avec la création des Universités où l'étudiant qui y sort doit s'insérer sur le marché de travail. C'est donc dire que l'orientation tant scolaire qu'universitaire met en présence plusieurs acteurs notamment l'apprenant lui-même, l'administration scolaire et la famille. Elle prend également tout son sens surtout dans le contexte actuel de la mondialisation. Cet intérêt accordé à l'orientation est encore affirmé dans le cadre de l'adoption et de la mise en œuvre de la réforme LMD actuellement en cours. Cette réforme fait de l'orientation une de ses exigences. De plus, dans le contexte béninois de l'enseignement, l'orientation est aussi une priorité et est inscrite dans la loi d'orientation qui a d'ailleurs prévu la création d'un Conseil National de l'Education. Cet organe a pour mission de définir la politique éducative et de veiller à son respect.

C'est pourquoi il est important de procéder à un cadrage théorique du sujet à travers la présentation de la problématique de l'orientation universitaire en contexte LMD dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 2 : APPROCHE THEORIQUE DU SUJET

« [...] qu'il faut distinguer dans le travail (de recherche)
le fait de définir une problématique dont
le caractère propre sera de constamment
évoluer et le travail de formulation
qu'il convient d'en faire pour des
lecteurs-examineurs [...] »
(Etienne, 2013 p.50 cité par Obajtek, 2014)

Le présent chapitre présente le contexte théorique de la recherche. De façon précise, il est question d'élaborer d'abord la problématique de la recherche et de proposer une synthèse des connaissances sur les questions relatives à la pratique de l'orientation universitaire puis l'adoption du système LMD. Ensuite, il expose les objectifs et hypothèses qui orientent la recherche, la nature de ladite recherche, ainsi que les principales théories qui sous-tendent la pratique de l'orientation dans la mise en œuvre de la réforme LMD. Enfin, ce chapitre présente la clarification de quelques concepts clés susceptibles de donner une meilleure compréhension du sujet.

1. Problématique

Entre l'élaboration et l'exposé d'une problématique, il y a plus d'espace qu'entre l'écriture d'un opéra et sa représentation. C'est dire que le chercheur, s'il est un chercheur authentique, ne sait pas à l'avance ce qu'il trouvera. Mais, pour trouver ce qu'il ne sait pas réellement qu'il cherche, il lui faut poser un cadre vide, une sorte de machinerie qui lui permettra d'éviter les écueils qui guettent tout auteur lancé dans l'aventure de l'écriture d'une recherche : la tentation de la démonstration, le piège de la conviction ou la facilité de la redite (Étienne, 2013, p. 45).

Les questions de la démocratisation et celle de l'adéquation de la formation-emploi sont désormais au cœur de véritables préoccupations en ce qui concerne l'ensemble des systèmes éducatifs et, plus singulièrement, l'enseignement supérieur. En effet, La démocratisation a entraîné une massification de l'effectif des étudiants dans les universités sans un suivi efficace dans l'orientation des études pour un choix

corroborant les ambitions et les vocations professionnelles des étudiants. Les universités nationales ne semblent plus assurer de débouchés à leurs diplômés et pourtant, paradoxalement les flux entrant des jeunes diplômés s'accroissent au point d'étouffer les institutions (Hounmenou, 2010, p.142 ; Akam et Ducasse, 2002). Et c'est à juste titre que Sonko (1997, p. 9) affirme que :

les étudiants des universités africaines sont nombreux par rapport aux capacités d'absorption du marché de travail, ils coûtent trop cher, ils sont insuffisamment orientés vers des disciplines utiles pour le développement, leurs diplômes sont de qualité insuffisante et finalement ils consomment les ressources publiques dont l'allocation n'obéit ni à des critères d'équité, ni à des critères d'efficacité. Le propos est sans connaissance, mais est d'une réalité vivante. Tous les bacheliers ont droit d'entrer à l'université et il en résulte une croissance rapide des effectifs du supérieur. La seule zone subsaharienne est passée de 4.000 étudiants en 1960 à 118.400 en 1990 (Sonko, 1997, p. 09 cité par Ndior, 2013, p. 243).

C'est donc clair que la massification des diplômés a entraîné le rétrécissement du marché du travail et il faut y remédier. Alors et de toute évidence, il n'est plus envisageable aujourd'hui, d'engager des politiques d'envergure de développement sans impliquer l'enseignement supérieur (Bologne, 1999). Mieux, selon les Nations Unies, la contribution de l'université alors est déterminante et significative dans l'atteinte des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD). L'enseignement supérieur ou l'Université s'est vu ainsi affecter de nouvelles missions outre celles régaliennes relative à la construction de nouveaux savoirs et à la recherche scientifique. Désormais, la finalité économique de l'Université, l'employabilité des étudiants et leur entrée sur le marché de l'emploi sont des objectifs majeurs de l'enseignement supérieur (Sonko, 1997). La résultante de cette nouvelle mission de l'université est la réorganisation et la nécessité de réformer les différentes offres de formation afin de les adapter aux nouveaux défis voire exigences qu'impose le marché

du travail. Ainsi, « *la nouvelle donne de l'économie mondiale et du marché du travail entraîne une vague de recomposition et de reconfiguration des programmes de formation dont les cloisonnements disciplinaires et méthodologiques se voient remis en cause* » (Ndior, 2013, p. 258). Pour répondre aux besoins de spécialisation et de la professionnalisation qui s'imposent aux différentes Universités du monde, celle d'Abomey-Calavi a donc adopté, depuis juin 2010, le système LMD² (Licence-Master-Doctorat) en vigueur dans l'enseignement supérieur en République du Bénin.

En réalité, en contexte LMD, l'étudiant doit être préparé à réaliser un projet professionnel clair ; celui-ci étant, d'après Ndior (2013, p.157) « *la cheville ouvrière de son cursus universitaire et fonde l'orientation et la trajectoire que doivent prendre ses études* ». Ici, le travail de l'orientation ne vise qu'un seul but qui consiste essentiellement à éveiller l'étudiant à une meilleure préparation de lui-même, de manière responsable, en vue de son insertion professionnelle (Filakota, 2008). L'importance de l'orientation n'est donc plus à démontrer dans l'esprit du système LMD et c'est ce que Bomda (2013) a compris en déclarant : « *l'information et l'orientation scolaires et professionnelles me paraissent être le meilleur moyen pour donner à chacun la chance de se connaître, de connaître son milieu (scolaire et professionnel) pour mieux se définir un projet de vie qui s'adapte aux réalités et aux urgences de son temps et de son milieu* » (Bomda, 2013).

Pour ce faire, il faut alors créer à l'université des cellules ou structures en charge de l'orientation non seulement des nouveaux bacheliers mais aussi des étudiants en cours de formation, afin de leur assurer une meilleure insertion professionnelle. Autrement dit,

Le rôle fondamental de cette structure, qu'elle soit publique ou privée, est de répondre plus efficacement aux attentes des jeunes en termes de formation, d'orientation et d'insertion professionnelle. Nul n'ignore, qu'au cours de leur formation jusqu'au sortir de l'université pour la vie professionnelle, ces

²Décret n° 2010-272 du 11 juin 2010 portant adoption du système LMD dans l'enseignement supérieur. Certains objectifs et principes généraux doivent être pris en compte dans l'enseignement supérieur en République du Bénin.

jeunes ont besoin d'être aidés, soutenus par des conseils, informés des changements survenus dans le monde du travail et encouragés dans le choix de leur carrière. Ce service d'information et d'orientation s'inscrit au cœur même de l'action pédagogique préconisée par le système LMD et confère à l'université une seconde mission autre que celle de l'enseignement et de la recherche. Autrement dit, l'orientation doit être considérée comme une des missions officielles de l'université (Filakota, 2008, p.1).

En adoptant cette réforme en 2010, l'UAC s'oblige donc à mettre en œuvre les différentes exigences de la réforme et surtout en occurrence celle relative au système d'information et d'orientation des étudiants. C'est dans ce cadre qu'il a été créé le Service des Etudes et de l'Orientation Universitaire (SEOU). Ce service informe les étudiants sur l'organisation et le choix des études, les spécialisations et les professions auxquels conduisent les différentes filières de l'UAC.

Depuis quelques années en République du Bénin, des essais de pratiques d'orientation isolées et parcellaires existent mais sans une réelle coordination pour le bien-être du système éducatif en général et pour l'enseignement supérieur en particulier. L'une des formes les plus connues est la campagne d'information et d'orientation des nouveaux bacheliers qu'organise chaque année le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS). Cette campagne d'orientation porte généralement sur les offres de formation dans les Universités publiques et dans les établissements privés supérieurs. Il s'agit des séances au cours desquelles, les acteurs de l'enseignement supérieur entretiennent les nouveaux bacheliers sur les possibilités d'études dans les universités publiques (filières d'études, conditions d'obtention de la bourse d'études, critères de sélection) et privées béninoises et autres (Guide d'orientation des nouveaux bacheliers, 2014).

De plus, il est à noter qu'il existe d'autres structures qui organisent aussi, mais de façon informelle, des ateliers ou séances d'orientation ; ceci dans l'intention de combler le déficit structurel créé par la défaillance du service en charge de l'orientation à l'université. Il s'agit prioritairement et de façon prépondérante des

associations estudiantines, des établissements privés d'enseignement supérieur et bien d'autres. Cette situation désole bien Filakota (2008) qui trouve que

le déficit structurel au niveau de l'orientation est souvent comblé de manière informelle par les étudiants, qui livrés à eux-mêmes, font le choix des filières qui les intéressent sans se soucier de savoir si ces filières ont des passerelles ou pas. Ils s'engagent dans ces formations sans savoir s'ils ont les aptitudes requises pour décrocher une qualification ou pour aller jusqu'au diplôme (Filakota, 2008).

Par ailleurs, les parents s'invitent également dans le processus d'orientation de leurs enfants aussi bien au niveau scolaire qu'universitaire. Cette situation se justifie par le fait que le coût des formations est en grande partie à leur charge ; ce qui les autorise dans une certaine mesure à dire leurs mots dans l'orientation et l'insertion professionnelle des apprenants. Il se substitue donc au conseiller d'orientation pour leurs enfants des fois depuis le secondaire jusqu'au supérieur et comme on a coutume de dire « qui paye commande ».

Pour ce faire, la mise en œuvre dudit système nécessite la mise en place d'un système d'orientation efficace car avant l'avènement de la réforme LMD en République du Bénin, les structures d'orientation existantes n'étaient pas efficaces et leurs actions divergentes. Selon une étude du ROCARE réalisée sous la direction de Baba Moussa en 2011, la question de l'orientation à l'université a été la principale préoccupation. Les conclusions issues de cette étude révèlent les insuffisances liées aux structures d'orientation universitaire :

[...] l'orientation de façon générale et à l'université en particulier ne dispose pas de cadre réglementaire et normatif pouvant encadrer les interventions des différentes structures d'orientation. Au sein de ces structures, les conseillers en orientation ne disposent pas de formation préalable. Ils offrent une orientation « de masse ». Il n'y a quasiment pas d'entretien individuel alors que l'orientation est un choix personnel. (Dakpo et al., 2011, p. 44).

La mise en place d'un dispositif dynamique d'orientation devient alors un impératif pour l'Université. Elle doit s'appuyer sur certains principes généraux du système LMD établi dans le décret n° 2010-272 du 11 juin 2010 portant adoption du système LMD dans l'enseignement supérieur. L'article 2 du décret en ses alinéas précise qu'il faut :

- *faciliter la comparaison, la lisibilité et les équivalences des diplômes délivrés par les établissements d'enseignement supérieur en République du Bénin et dans les autres pays ;*
- *favoriser la mobilité des étudiants à travers l'accumulation, la validation et le transfert des crédits d'évaluation ;*
- *développer la professionnalisation des études supérieures, répondre aux besoins de formation continue diplômante et favoriser la validation des acquis professionnels (VAP), en relation avec les milieux économiques et sociaux. (alinéas 1, 2 et 3).*

Ainsi, la logique institutionnelle veut que le système LMD offre des avantages importants aux étudiants qui le distinguent des anciens systèmes. Ce système « [...] offre des diplômes internationaux valables dans tous les pays qui le pratiquent » (ROCARE, 2014, p. 14). La préoccupation fondamentale qui se dégage ainsi de cette problématique conduit à savoir dans quelle mesure le dispositif d'orientation en vigueur à l'université au Bénin peut être considéré comme un facteur d'efficacité du système LMD. Cette situation suscite en nous les interrogations que voici : que peut-on alors retenir des structures d'orientation universitaire que disposait l'UAC avant l'avènement de la réforme LMD ? Comment fonctionne le service d'orientation de l'UAC à l'ère de la mise en œuvre du système LMD ? Que comprennent des principes et exigences prônés par le LMD ? L'UAC dispose-t-elle des conditions nécessaires pour une bonne application de ladite réforme ? Ces différentes préoccupations nous amène à réfléchir sur le sujet : « **Pratiques d'orientation universitaire à l'ère de la mise en œuvre de la réforme LMD à l'UAC : exigences et réalités** ».

L'intérêt de ce travail, à l'ère de la professionnalisation des formations, est de rendre effective et performante la pratique de l'orientation des étudiants. Ainsi, il nous semble aujourd'hui pertinent de ne plus considérer la pratique de l'orientation ni comme un

luxue ni comme l'apanage des pays développés. De plus, en ces temps de réformes de l'éducation où l'enseignement supérieur en Afrique cherche à être plus efficace et efficient, la question de l'orientation s'impose et occupe une place importante dans le processus du choix des offres de formation et l'insertion professionnelle des étudiants. Aussi, les dernières évaluations de l'INSAE fournissent-elles les plus récentes statistiques et permettent de déduire que le diplôme universitaire n'est plus une garantie contre l'inactivité ou le chômage. En conséquence, il paraît impérieux de dynamiser le système d'orientation universitaire afin de l'adapter aux nouveaux défis et de réduire les échecs massifs enregistrés le long des parcours de formation. Comme le dit Snyders G., « *il n'y a pas d'ascension sans guide* » (1973), c'est dire qu'on ne saurait envisager une réforme de LMD sans orientation.

Quels objectifs poursuivons-nous ?

2. Objectifs de la recherche

2.1 Objectif général

L'objectif général est d'analyser l'efficacité du dispositif d'orientation à l'Université d'Abomey-Calavi à l'ère de la mise œuvre de la réforme LMD.

2.2 Objectifs spécifiques

De façon spécifique, il s'agit de :

- présenter le dispositif de l'orientation universitaire à l'ère de la mise œuvre du système LMD au Bénin ;
- évaluer ce dispositif au regard des exigences de la réforme LMD ;
- apprécier l'efficacité du système d'orientation à l'UAC.

Pour atteindre ces objectifs, nous formulons les hypothèses ci-après.

3. Hypothèses et variables de recherche

3.1 Hypothèse générale

En l'état actuel, le dispositif d'orientation universitaire souffre d'inefficacité.

3.2 Hypothèses spécifiques

Spécifiquement,

- le système d'information en orientation universitaire en cours ne fournit pas aux étudiants une vision claire des offres de formation disponibles ;
- le dispositif d'orientation universitaire actuel limite la mobilité des étudiants et les possibilités qu'offre la réforme ;
- l'élaboration de projet professionnel par les étudiants, à l'ère de la réforme LMD, n'est pas encore une réalité.

3.3 Les variables ciblées

Les variables ciblées dans le cadre de cette recherche sont en lien avec les hypothèses que nous avons formulées. De façon pratique, pour le choix des variables de cette recherche, nous avons tenu compte des éléments essentiels qui entrent en jeu dans la réalisation du projet personnel de l'étudiant qui d'ailleurs dépend en grande partie de l'efficacité du dispositif d'orientation. Les variables étant définies en fonction de ce qui est mesuré (Anceaux F. & Sockeel P., 2006, p. 74), nous distinguons deux types de variables : la variable dépendante et la variable indépendante. La variable indépendante est celle que le chercheur souhaite mesurer (la cause), tandis que la variable dépendante est l'effet (ou l'effet supposé), tributaire de la variable indépendante³. Pour De Landsheere (1982, p. 23), cette dernière est aussi appelée variable passive car elle indique le phénomène que le chercheur tente d'expliquer. Précisons que chaque variable a été l'objet de plusieurs questions détaillées dans la partie consacrée au protocole de l'enquête. Ainsi, les différentes variables ciblées sont synthétisées en fonction des différentes hypothèses formulées plus haut.

Par rapport à la première hypothèse, la variable indépendante identifiée est le dispositif d'orientation universitaire. En termes clairs, à travers cette variable, il est question de vérifier la qualité des structures d'information et d'orientation existant à l'UAC. L'« effet supposé » ici concerne les offres de formation disponibles. En ce qui concerne la deuxième hypothèse, le dispositif d'information et d'orientation

³<https://explorable.com/fr/methodologie-de-recherche>(consulté le 18 avril 2013).

universitaire constitue la variable indépendante. De cette variable découlent la variable dépendante formulée comme suit : les exigences de la réforme LMD. Quant à la troisième hypothèse, la concrétisation du profil de sortie de l'étudiant est considérée comme la variable indépendante. A ce sujet, la question de l'amélioration de la réussite des étudiants constitue son effet.

Tableau 1 : variables et indicateurs de recherche

<p>Hypothèse 1 : le système d'information en orientation universitaire en cours ne fournit pas aux étudiants une vision claire des offres de formation disponibles</p>	<p>Item</p>	<p>Indicateurs</p>
<p>Variable indépendante</p>	<p>Dispositif d'orientation universitaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Séances d'orientation - Sources d'informations - Déterminants du choix de filière
<p>Variable dépendante</p>	<p>Offres de formations disponibles</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sciences de la santé - Sciences et technologie - Sciences juridiques, politiques et administratives - Sciences économiques et de gestion - Sciences de l'Homme et de la Société - Lettres, Langues et Arts - Sciences agronomiques - Sciences de l'éducation et de la formation
<p>Hypothèse 2 : le dispositif d'orientation universitaire actuel limite la mobilité des étudiants et les possibilités qu'offre la réforme</p>	<p>Item</p>	<p>Indicateurs</p>
<p>Variable indépendante</p>	<p>Dispositif d'information en d'orientation universitaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Initiatives d'accompagnement - Séances d'orientation - Sources d'informations - Déterminants du choix de filière
<p>Variable dépendante</p>	<p>Les exigences de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rôle de l'université dans

	la réforme LMD	le choix de filière - Elaboration de projet professionnel et de vie - La capitalisation - La lisibilité - La mobilité
Hypothèse 3 : l'élaboration de projet professionnel des étudiants, à l'ère de la réforme LMD, n'est pas encore une réalité	Item	Indicateurs
Variable indépendante	Réalisation des profils de sortie / du projet de vie	- Connaissance des débouchés - Adéquation de la filière avec le débouché
Variable dépendante	La question de l'orientation progressive des étudiants	- Connaissance du concept « projet professionnel » - Elaboration du projet professionnel

4. Nature de la recherche et théories sous-jacentes

Il s'agit dans cette rubrique de présenter l'univers scientifique dans lequel s'inscrit cette recherche. Nous exposons également les grandes théories sur lesquelles s'appuie le système d'orientation à l'ère de la réforme LMD.

4.1 Nature de la recherche

Rappelons que nous voulons explorer la mise en œuvre du système LMD dans les universités du Bénin, en tentant d'examiner les expériences de terrain relatives à la mise en place des mécanismes d'orientation universitaire. Il s'agit de capitaliser des

démarches, des outils et des stratégies inscrites dans une logique d'orientation face aux offres universitaires.

En prenant comme base les catégories de références, l'approche institutionnelle du « système d'innovation » (Amable, 2001), le paradigme systémique et la perspective anthropologique, du projet professionnel de Boutinet (2005), cette recherche se veut être à la fois descriptive et analytique. Comme le souligne Mialaret (2010) : « *L'option « explication » ne peut rendre compte totalement de la réalité éducative [...], le problème fondamental est donc de toujours savoir-faire lucidement la distinction entre ce qui relève de la « compréhension » et de ce qui relève de « l'explication »* (p.107). La compréhension et l'explication sont nécessaires, mais à différents moments de la recherche. C'est cette dialectique que nous avons tenté de respecter. Dilthey (1900) précise : « *pour moi le choix d'une des options n'est pas exclusif de l'autre option ; explication et compréhension ne se situent pas au même moment dans la chaîne de la recherche scientifique* » (Mialaret, 2010). Nous retenons ici que cette variation pertinente des méthodes comme outils focalisateurs participe de la construction de la synergie globale de notre recherche.

En effet, la présente recherche est d'abord descriptive, car elle vise à documenter l'expérience des acteurs face au LMD et surtout à en faire son historique. Ensuite, elle est explicative non pour développer une théorie ou un modèle explicatif, prédictif, ou prescriptif, mais plutôt pour décrire qualitativement une expérience, dévoilant des apprentissages avec la pratique d'orientation. Étant donné que ces démarches sont mises en œuvre dans le cadre du système international LMD, il est important d'analyser ce système à travers lequel les acteurs en charge de l'éducation nationale définissent et mettent en œuvre des stratégies éducatives à l'échelle de leurs territoires. Une telle analyse doit se faire à travers une approche qualitative pour comprendre la logique des pratiques et des actions.

Bien que les définitions accordées à la recherche qualitative soient variées, la plupart des auteurs s'entendent sur le fait qu'elle vise essentiellement la description en profondeur d'un phénomène le plus souvent social. Ainsi, pour Deslauriers & al., « *le terme recherche qualitative est un terme générique qui désigne l'étude des*

phénomènes sociaux dans leur contexte ordinaire, habituel, (...) [II] vise d'abord à faire éclore des données nouvelles et à les traiter qualitativement au lieu de les soumettre à l'épreuve statistique » (1982, p. 19). Cette recherche, telle que nous l'envisageons ici, vise la compréhension des logiques d'adoption du système LMD, les pratiques d'orientation et le vécu des apprenants à partir des structures psychocognitives internes non observables directement, mais déductibles à partir de comportements verbaux et / ou gestuels. Cette démarche a donc une visée descriptive et tente de saisir les significations attribuées par les acteurs sociaux à un objet social, sans recourir à l'usage d'un dispositif expérimental ni à la vérification d'hypothèses préétablies. En congruence avec notre paradigme de recherche, nous proposons d'adopter l'approche qualitative.

Toutefois, le sujet traité porte sur les pratiques de l'orientation en cours à l'Université d'Abomey-Calavi, le nouvel objet de recherche prend en compte le vécu des étudiants en cette matière. Une telle option implique la généralisation de certaines données qui invite alors à adopter une démarche quantitative de recherche. C'est pourquoi nous avons fait recours à cette méthode aussi comme nous l'avons signalé plus haut. Soulignons que plusieurs théories sous-tendent nos hypothèses de recherche. Nous les rappelons ici en vue de faciliter le suivi du travail.

Comme le soulignent Miles et Huberman (1994), les questions spécifiques permettent de préciser la recherche et d'orienter le chercheur dans le choix des options méthodologiques qu'il privilégiera sans oublier les théories qui fondent la recherche.

4.2 Théories de référence

L'objet de cette thèse se saisit à travers la mise en œuvre du LMD, comme un système qui englobe et régit l'ensemble des réformes au plan universitaire, d'une part, et le vécu des étudiants face aux mécanismes institutionnels de l'orientation d'autre part. Trois dimensions peuvent s'en déduire. Il s'agit de la logique institutionnelle qui sous-tend l'adoption du LMD, des pratiques d'orientation et le vécu des étudiants et des projets professionnels. Chacune de ces dimensions s'appuiera sur une théorie de référence.

4.2.1 Théories de référence relatives à l'orientation

4.2.1.1 Théorie Infrastructures, Autorités, Consensus, Ressources (IACR) de R. G.

Havelock et A. M. Huberman

La conduite d'une réforme éducative fait appel à la fois aux facteurs exogènes et endogènes. Ceux-ci sont analysés sur la base d'indicateurs précis. En effet, selon Havelock & Huberman (1980) les indicateurs qui expliquent les facteurs exogènes sont : le caractère intégré, fermé sur soi-même de l'institution scolaire, la résistance de l'environnement aux changements, l'incompétence des agents extérieurs, la défiance des enseignants, la liaison incomplète entre la théorie et la pratique et l'invisibilité professionnelle.

Les facteurs endogènes quant à eux s'apprécient en fonction de la confusion des objectifs, de l'absence de récompense pour les innovateurs, de l'uniformité d'approche et de fait que l'école soit un monopole. Le faible investissement de l'institution en recherche et développement, la difficulté à diagnostiquer les faiblesses, la priorité donnée aux engagements courants et le faible investissement dans la formation du personnel constituent également les indicateurs qui traduisent les facteurs endogènes.

Dans la pratique, tous ces indicateurs se résument en quatre éléments interdépendants et fonctionnant de façon systémique : infrastructures, autorités, consensus, ressources. Ces quatre éléments forment le modèle IACR (Infrastructures, Autorités, Consensus, Ressources) proposé par Havelock & Huberman. Ce modèle est indispensable à toute réforme surtout en éducation. C'est pourquoi il est mis à contribution dans le cadre de cette étude. Que comprendre de ces quatre éléments ?

L'infrastructure (I) : elle englobe le plan de mise en œuvre de la réforme et fait appel à quatre composantes : l'analyse fine des besoins, la définition intelligible des problèmes, la mise au point des solutions appropriées matériellement réalisables et la mise en œuvre rapide et fiable de la réforme. La réalisation des infrastructures repose sur une administration efficace.

L'autorité (A) : ici, il s'agit de la volonté politique et de l'engagement parfait des autorités impliquées dans la mise en œuvre de la réforme. Elle est la composante la plus importante car, c'est elle (autorité administrative et politique en place) qui propose et met en œuvre les éléments de la réforme. Dans toutes réformes, c'est l'autorité qui mobilise les ressources, actionne le dispositif et gère le processus. C'est aussi le niveau de contrôle et d'encadrement, donc le régulateur par essence. Elle fait allusion également au leadership des personnes impliquées dans la réforme et envisage une capacité managériale avérée pour une mobilisation sociale autour du projet. Mais avant tout, il faut un consensus.

Le consensus (C) : est intimement lié à l'autorité. Il exprime l'adhésion sociale et conduit l'innovation vers un changement doux et négocié, toutes choses qui assurent sa pérennité. Il pourrait exister au départ mais les incertitudes de parcours modifient souvent les positions initiales des individus. La notion de consensus exige un dialogue social permanent car, sans dialogue/vision partagée, il n'y a aucune chance de viabilité de la réforme. Généralement, il est difficile d'avoir un large consensus et une forte autorité à la fois puisque les personnes concernées n'acceptent pas longtemps de laisser le contrôle de leurs affaires dans les mains d'autres personnes. Autorité et consensus reposent sur la disponibilité et l'accessibilité d'une ressource adéquate.

Les ressources (R) : comme les précédentes composantes, les ressources occupent une place importante dans la réalisation du modèle IACR. En réalité, la disponibilité d'une ressource humaine hautement qualifiée et d'une ressource financière conséquente facilitent l'atteinte des objectifs de la réforme. Toutefois, l'inadéquation des ressources ou leur insuffisance reste une situation un obstacle qui freine l'atteinte des résultats escomptés.

On retient alors que les facteurs ci-dessus interagissant les uns avec les autres pour la réussite de toutes réformes.

4.2.1.2 La théorie environmentaliste de Jean Berbaum

Elle se repose sur l'influence de l'environnement dans le processus d'apprentissage. D'après celle-ci, l'individu n'est toujours pas conscient des influences variées que l'environnement exerce sur lui. Ce qui permet à Jean Berbaum (1984) de dire qu'il y a

apprentissage lorsqu'on observe l'apparition d'un comportement nouveau déclenché de manière involontaire sous l'influence d'un stimulus provenant généralement de l'environnement. Les facteurs environnementaux ne sont ni exhaustifs ni limitatifs car, d'autres facteurs moins globaux peuvent déterminer le système LMD (ROCARE, 2011, p. 20-21). Il s'agit par exemple du constructivisme.

4.2.1.3 La théorie constructiviste d'Yves Doré

Elle présente l'apprentissage comme un mode de pensée construit et qui s'élabore à partir d'éléments pertinents. De ce fait, le sujet devient un acteur conscient de son apprentissage. Celui-ci, est centré sur l'apprenant, sa volonté de participer aux tâches éducatives. Selon Yves Doré, prenant appui sur les travaux de Jean Piaget, la théorie constructiviste reste « *le champ d'interaction dans lequel le sujet construit sa connaissance et se développe dans un processus d'autorégulation et d'adaptation à son environnement* » (Doré F-Y. & Mercier P., 1992). Cette analyse nous permet de comprendre qu'en plus de l'environnement, l'introduction d'une réforme dans un système éducatif doit tenir compte d'aspects psychocognitifs des différents acteurs impliqués dans la mise en œuvre (ROCARE, 2011, p. 20-21).

4.2.1.4 La théorie socioconstructiviste de Vygotsky

L'approche socioconstructiviste par rapport au constructivisme, introduit une dimension des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de construction et de co-élaboration (Vygotsky, 1985). Dans cette théorie développée principalement par Vygotsky (1985), l'apprentissage est considéré comme le résultat des activités sociocognitives liées aux échanges didactiques entre enseignant-apprenants et apprenants-apprenants.

Dans ses recherches, Vygotsky (1985) met l'accent sur la culture dans le processus d'apprentissage. Son hypothèse centrale est « le fonctionnement fondamentalement social de l'être humain ». Dans son approche historico-culturelle, il affirme que l'homme étant un acteur culturel et social se développe grâce au processus social et historique. Pour lui, « *la vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel* » (Vygotsky, 1985). Il affirme que « *les recherches montrent incontestablement (...) que ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en*

collaboration, il saura le faire tout seul demain » et parle alors de « zone proximal de développement » pour décrire les fonctions en maturation chez l'enfant (Goupil & Lusignan 1993).

4.2.1.5 La théorie sociale cognitive de Albert BANDURA

La théorie sociale cognitive de Bandura relate qu'il ne suffit pas de considérer le comportement comme étant fonction des effets réciproques des facteurs personnels et environnementaux les uns sur les autres, mais que l'interaction doit être comprise comme un déterminisme réciproque des facteurs personnels, environnementaux et des comportements. *Personne-comportement-environnement.*

Selon l'auteur, l'influence de l'environnement sur les comportements reste essentielle. Les humains ne répondent pas seulement à des stimuli, ils les interprètent. Il montre que l'effet de la situation sur le comportement (renforcement) ne devient vraiment significatif que lorsque le sujet prend conscience de ce renforcement. Les croyances d'un individu à l'égard de ses capacités à accomplir avec succès une tâche ou un ensemble de tâches sont à compter parmi les principaux mécanismes régulateurs des comportements.

Sur ce, le sentiment d'efficacité personnelle influe positivement sur la performance. Le constat est plus perceptible dans le cadre des situations d'enseignement-apprentissage. C'est dans cette logique que Hounmenou (2011) affirme « *la performance de l'enseignant dans la classe peut constituer aux yeux des apprenants un puissant modèle à imiter* » (p.166). Pour ce faire, le meilleur moyen de développer un sentiment d'efficacité personnelle est de vivre des expériences qu'on maîtrise et réussit (cognition apprentissage) : « *[...] une fois que les enseignants ont reconnu le comportement désiré chez les élèves, ils doivent œuvrer promptement à le renforcer* », (Hounmenou, 2011, p.166). Les personnes qui ont un faible sentiment d'efficacité personnelle dans un domaine particulier évitent les tâches difficiles qu'elles perçoivent comme menaçantes. Elles ont des niveaux faibles d'aspiration et une faible implication par rapport aux buts qu'elles ont choisis. Confrontées à des difficultés, ces personnes butent sur leurs déficiences personnelles, sur les obstacles et sur les conséquences négatives de leurs actes plutôt que de se concentrer sur la façon d'obtenir une

performance satisfaisante. Ces personnes diminuent leurs efforts et se résignent rapidement face aux difficultés.

De plus, ces sujets sont lents à retrouver leur sens de l'efficacité après un échec ou un délai dans l'obtention de résultats. Ils considèrent une performance insuffisante comme la marque d'une déficience d'aptitude et le moindre échec entache leur foi en leurs capacités. Ces caractéristiques minimisent les opportunités d'accomplissements et exposent l'individu au stress et à la dépression.

Au contraire, un sentiment d'efficacité personnelle élevé augmente les accomplissements et le bien-être personnel. Les personnes avec une forte assurance concernant leur sentiment d'efficacité personnelle considèrent les difficultés comme des paris à réussir plutôt que comme des menaces à éviter. Elles augmentent et maintiennent leurs efforts face aux difficultés et attribuent l'échec à des efforts insuffisants ou à un manque de connaissances ou de savoir-faire qui peuvent être acquis. Ces mêmes personnes approchent les situations menaçantes avec assurance car elles estiment exercer un contrôle sur celles-ci. Cet ensemble de caractéristiques d'auto-efficacité favorise les accomplissements personnels, réduit le stress et la vulnérabilité face à la dépression.

En prenant des décisions pour leur carrière, les hommes sont aux prises avec les incertitudes quant à leurs capacités, la stabilité de leurs intérêts. Le sentiment d'efficacité personnelle s'est révélé être un prédicateur des choix d'études, de carrière et des indices de performance. Ainsi, ils s'auto-éliminent dans leurs choix d'étude ou de carrière, souvent parce qu'ils doutent de leurs capacités.

4.2.1.6 La théorie de Donald Super : la théorie de construction de carrière

La théorie de la construction de carrière vise à montrer comment l'individu utilise ses potentiels dans le processus d'apprentissage. Cette théorie, présentée par Savickas, fournit à l'individu la façon de penser pour choisir une profession à sa mesure, et comment y réussir. Elle constitue également un modèle pour la compréhension du comportement vocationnel tout au long de la vie professionnelle. Elle met à la disposition des conseillers et conseillères d'orientation, des méthodes et matériel appropriés pour aider leurs clients à faire des choix professionnels judicieux, à maintenir une vie de travail satisfaisante pour en faire une réussite. Cette théorie

cherche à être complète dans son domaine en étudiant le comportement vocationnel sous trois angles différents : différentiel, développemental et dynamique (Savickas L. M., 2006).

Dans la perspective psychologique des différences individuelles, elle examine la teneur des types de personnalités vocationnelles et ce que les différentes personnes préfèrent faire. Quant à l'approche développementale, elle analyse le processus d'adaptation psychosociale et comment les individus font face aux développements vocationnels des tâches, aux transitions techniques et aux traumatismes du travail. La perspective de la psychologie narrative étudie la dynamique par laquelle les thèmes de la vie imposent une signification au comportement professionnel et pourquoi chaque individu adapte, à sa façon, son travail à sa vie. Ces trois perspectives permettent aux conseillers et aux chercheurs d' « *examiner comment les individus construisent leurs carrières en utilisant les thèmes de la vie pour intégrer l'auto-organisation de leur personnalité et l'auto extension de l'adaptabilité de leur carrière en une entité auto-définie qui anime le travail, dirige les choix professionnels et façonne les ajustements vocationnels* » (Savickas L. M., 2006).

4.2.2 Théories de référence relatives au système LMD

4.2.2.1 L'approche systémique

L'approche systémique fait référence à une méthodologie qui a largement fait la preuve de son efficacité dans l'analyse et la résolution de situations-problèmes de tous ordres dans tous systèmes. Cette approche, d'ordre naturel ou d'ordre humain, est indissociable de la démarche qualité. Selon Houessou, « *l'approche systémique est, en effet, une méthodologie appliquée à la résolution de problèmes complexes ; elle a commencé à prendre corps dans les années 1940 aux Etats Unis* » (2013, p. 36). Elle a pour finalité d'adapter les modes de pensée aux besoins du monde actuel et de ses contraintes, de permettre l'approche de problèmes reconnus comme trop complexes pour pouvoir être abordés de façon réductionniste, de caractériser les systèmes, en précisant les frontières, les relations internes et externes, les structures, les lois

émergentes et de mieux comprendre le fonctionnement socio-organisationnel de l'objet d'étude⁴.

Nous pouvons également dire que l'approche systémique invite à considérer l'objet étudié comme un système, c'est-à-dire une totalité dynamique et organisée repérable au sein d'un environnement (avec lequel elle entretient des interrelations) grâce à ses fonctions⁵. Cette volonté d'appréhender le système dans sa globalité s'explique par le fait que le tout est différent de la somme des parties. Autrement dit, l'ensemble des interactions (l'organisation du système) peut avoir comme conséquence que « le tout soit moins que la somme des parties mais il peut aussi avoir l'effet inverse : le tout sera plus que la somme des parties. Dans ce cas, les « plus » générés par l'organisation du système sont appelés les émergences du système.

En sciences de l'éducation, nous pouvons relever l'influence de l'approche systémique tout d'abord dans sa fonction critique. En effet, l'approche systémique a permis une critique sévère des travaux de l'économie de l'éducation portant sur les notions « d'effet-maître », « d'effet-classe », ou « d'effet-école » (Mingat, 1984 ; Bressoux, 1990, 1994, 2001), c'est-à-dire réduisant les résultats des élèves à n'être que « l'effet » d'un nombre très limité de variables (les causes). L'approche systémique a permis une rupture forte dans les recherches en éducation, en démontrant théoriquement les limites des approches prescriptives visant à déterminer la bonne méthode ou à fixer les caractéristiques du bon enseignant (plutôt identifié comme un enseignant « efficace »). La seconde fonction de l'approche systémique en Sciences de l'Éducation contribue à la modélisation du système enseignement-apprentissage (Bru, 1991, cité par Marcel, 2001).

En réalité, l'analyse systémique est une méthodologie qui organise les connaissances pour optimiser une action. Autrement dit, la méthode systémique implique nécessairement une simplification, et l'acteur qui agit dans le cadre d'un système ne

⁴<http://nte-serveur.univ-lyon1.fr/gilles/projetpro/PPPmobilit%E9.pdf>. Consulté le 04/04/2016

⁵ Pour approfondir ce paradigme, le lecteur peut se reporter aux travaux d'Edgar Morin (principalement Morin, 1977), de Jean-Louis Le Moigne (principalement Le Moigne, 1990) ou à l'excellente synthèse de Jean-Claude Lugan (1996).

doit jamais oublier son projet (ou la finalité du système) pour conserver au mode opératoire un contact avec la réalité (Le Moigne, 1984, p.46-47).

Selon Gilles D. & Saulinier-Cazals J. (2002), pour piloter un projet dans un environnement incertain et changeant, il convient d'identifier les sous-systèmes qui le composent, de comprendre et de maîtriser les relations entre ces sous-systèmes et d'en mesurer la pertinence. Une des difficultés est la compréhension des interrelations entre les éléments qui composent le tout. Pour maîtriser cette communication globale, le management systémique est fondé sur l'écoute des acteurs, gage d'efficacité. On dénombre trois problématiques de base à l'analyse de système :

- ☞ *un système est en relation avec son environnement (système ouvert). A ce niveau, une question fondamentale se pose : quelles sont la nature, l'importance et la densité de ces échanges ? Ceci évoque la mise en relation de l'étudiant avec des environnements nouveaux dedans (les autres étudiants) et dehors (milieux professionnels) ; mais aussi les répercussions (apparues a posteriori) de l'animation des modules « projet de l'étudiant » par les enseignants-chercheurs sur leur pratique pédagogique et leur perception de l'étudiant s'orientant.*
- ☞ *un système est séparé de son environnement par une frontière. De façon générale, un système isolé est condamné au désordre. Dans un système ouvert, la définition de la frontière ne s'impose pas d'elle-même à l'analyste, le système pouvant être composé de sous-systèmes. On pense ici aux échanges existants et à développer ou à inventer avec les milieux professionnels, mais aussi, au réseau d'interrelations constituant le système universitaire.*
- ☞ *le système répond aux perturbations qu'il reçoit en provenance de son environnement actif. Ces perturbations sont susceptibles de modifier la structure du système et lorsqu'elles parviennent à un certain niveau, elles peuvent*

entraîner la modification des interrelations du système
(Gilles D. & Saulinier-Cazals J. 2002).

Le système d'innovation constitue également une théorie de référence dans l'adoption de la réforme LMD.

4.2.2.2 Système d'innovation

L'adoption du système LMD peut être considérée comme un système d'innovation dans l'univers éducatif béninois en particulier et africain en général. En effet, la notion de système d'innovation (SI) rassemble diverses tentatives pour incorporer des éléments se rapportant aux institutions, à l'analyse économique du changement technique et à la genèse de l'innovation sur les performances technologiques, et pour étudier les conséquences de l'innovation sur les performances économiques à long terme (Amable, 2003 p.367). C'est une approche institutionnaliste (Commons, 1934) issue de l'économie du changement technique et se rattachant aux théories endogènes de l'innovation et de la croissance, et qui est présentée comme une alternative aux modèles linéaires insatisfaisants d'innovation. Ce modèle fait ressortir que les mécanismes purs du marché sont incapables de régler le rythme et la nature des innovations de façon à satisfaire au mieux l'efficacité de l'économie (Freeman, 1987 ; Lundvall, 1992 ; Amable et coll., 1997 ; Lundvall et coll., 2002 ; Amable et Petit, 2002 ; Amable, 2003 ; Edquist, 1997).

L'approche institutionnaliste considère le changement technique et l'innovation comme phénomène systémique qui comporte des éléments dépassant les sphères de la science et de la technologie au sens strict (Amable, 2003). Elle permet de définir un cadre pour comprendre les possibilités et les opportunités d'innovation, puis souligne que le processus d'innovation est évolutif et ne peut pas être défini par des critères d'optimalités (Lundvall et al. 2002). Le système d'innovation est donc né de la volonté d'abandonner la conception de l'innovation comme un processus de décision individuel ; indépendant de l'environnement au profit d'une conception d'acteurs insérés dans différents réseaux d'institutions. Dans cette optique, l'innovation implique nécessairement des interactions entre les acteurs (les firmes, les laboratoires, les universités, etc.) et leur environnement. Ce dernier ne se réduit pas à un ensemble

de prix de marché(s) mais consiste en un ensemble de règles, de formes d'organisation et d'institutions (Amable, 2003, p. 367).

Par ailleurs, selon Lundvall (1992), le système national d'innovation est l'ensemble des éléments et des relations qui entrent en jeu dans la production, la diffusion et l'utilisation des nouvelles connaissances, économiquement utiles, et qui sont situées à l'intérieur d'un Etat. D'emblée, ce système national d'innovation est donc situé à un niveau national, et se définit comme l'étude agrégée des interactions et de l'ensemble du système composé de l'Etat, des universités et institutions académiques, des recherches et développements privées, des fournisseurs, des clients et des banques et autres sources de financement (Lundvall, 1992 ; Lundvall et coll., 2002). Pour les auteurs de cette approche, l'innovation est fondamentalement portée par des entrepreneurs, mais ceux-ci n'innovent pas en vase clos, ils sont en interaction avec d'autres institutions, organisations, entreprises, Etat, etc.

C'est donc l'ensemble de ces acteurs et leurs interactions, formelles ou informelles (Amable et coll., 1997), qui forment le système national d'innovation. L'innovation émerge des interactions entre les différents acteurs institutionnels (Amable et coll., 1997). On peut reprendre la distinction due à Hall et Taylor (1997) pour classer les institutionnalismes en trois grands courants : l'institutionnalisme historique (IH), l'institutionnalisme de la théorie des organisations, encore appelé institutionnalisme sociologique (IS), et l'institutionnalisme du choix rationnel (ICR). La distinction entre ces courants s'effectue à partir de deux questions : comment la relation entre institutions et comportements individuels est-elle envisagée ? De quelle manière les processus de formation et de changement des institutions sont-ils conçus ?

Pour opérer un choix, le courant appelé institutionnalisme sociologique sera adopté pour analyser l'adoption du LMD. Le tableau suivant présente les articulations de cette théorie.

Tableau 2 : récapitulatif des articulations de la théorie du système d'innovation

Points d'analyse	Aspect à considérer
Principes fondamentaux	Perspective culturelle et apprentissage
Comportement des agents	Comportement routinier
Rôle des institutions	Fournir des modèles moraux ou cognitifs pour l'interprétation et l'action
Changement institutionnel	Difficile en raison de la dimension "culturelle"; par apprentissage et sélection
Points faibles	Négligence des conflits de pouvoir, rôle passif des agents, explications « culturalistes » ad hoc

Source : Adaptation du tableau du système d'innovation selon Amable (2001)

Deux conceptions de la théorie du SI sont à considérer dans ce travail. Il s'agit de la conception minimale qui renvoie à l'ensemble des institutions et organisations qui concernent directement la science et la technologie, puis, par extension, les institutions en amont comme le système éducatif ou en aval le marché de l'emploi et enfin l'ensemble des activités économiques. La deuxième conception est fondamentaliste et reste concentrée autour des activités strictement scientifiques et techniques. C'est cette conception qui est la plus répandue, rassemblant les activités communément et explicitement liées à l'innovation (Amable, 2001).

4.2.2.3 La théorie fonctionnaliste

Le terme fonctionnalisme désigne une diversité de théories développées dans différentes disciplines. Ainsi, que cela soit en anthropologie, en sociologie, en psychologie, en histoire, en linguistique ou en philosophie le courant de pensée fonctionnaliste a pris diverses connotations.

En anthropologie par exemple, le fonctionnalisme a été initié par Bronislaw Malinowski et Radcliffe-Brown. Ce courant veut apposer à chaque fait social une ou des fonctions qui le déterminent. Autrement dit, chaque élément de la culture possède une certaine tâche à accomplir, une fonction qui présente une part irremplaçable de la totalité organique. De plus, le fonctionnalisme tel que conçu par

Malinowski (1944) suppose donc que toute pratique ait pour fonction de répondre aux besoins des individus. Mais en même temps, c'est toujours la totalité de la société, et non ses éléments séparés qui répond aux besoins individuels. C'est dans cette logique qu'il affirme que « *la culture est un tout indivisible, les divers éléments sont interdépendants* » (Malinowski, 1944).

Au 20^{ème} siècle, le fonctionnalisme a constitué l'une des théories dominantes en sociologie. Ses principaux représentants sont Talcott Parsons et Robert K. Merton. Pour ces auteurs, la sociologie fonctionnaliste appréhende les sociétés à partir des institutions assurant leur stabilité et structurant les comportements individuels aux travers de rôles et de statuts. Ils indiquent également que la société est comme un système structuro fonctionnel, autrement dit, la société n'est qu'un ensemble de structure et de fonctions interalliés. En d'autres termes, ce courant de pensée considère que l'équilibre de la société est fondé sur l'adaptation réciproque et l'intégration des différents éléments qui la constituent, chacun d'eux contribuant au fonctionnement de l'ensemble. Pour Parsons (1951), il part du postulat de base qui fait ressortir qu'à tout élément de n'importe quelle culture correspond une fonction et que la relation dans un sens inverse est aussi valable. Nous sommes donc en présence d'une « relation biunivoque » où le fait social doit être considéré comme un fait total.

Par ailleurs, Parsons (1971) a construit aussi sa théorie fonctionnaliste sur le paradigme du changement évolutif dont l'un de ses termes clés est relatif au changement social. Par changement social, cet auteur voit la capacité de l'individu à s'adapter aux normes sociales. De ce point de vue, cette conception va déboucher sur une autre forme de structure, grâce au mode de diffusion culturelle et aussi avec l'intégration d'autres facteurs. Ainsi, Pour tenter de mieux cerner le changement social, il élabore un processus comportant trois étapes majeures: la différenciation, l'amélioration adaptative et les relations avec le système de valeur sociale.

4.2.3 Théories de référence relatives au projet personnel

4.2.3.1 La théorie de Holland

La théorie des intérêts vocationnels a été élaborée par le psychologue et chercheur américain John Holland. Il démontre que les activités professionnelles, de même que les environnements de travail, réunissent ou ont tendance à réunir des personnes qui partagent des intérêts communs et qui, dans une certaine mesure se ressemblent. John Holland affirme que le choix d'une profession ou d'un métier est une forme d'expression de la personnalité d'un individu. Dans une étude réalisée au sein de l'armée américaine de même qu'à l'Université du Michigan, au sujet de leurs choix professionnels, les résultats ont montré que l'association des travailleurs à un type de carrière serait déterminée par leurs habiletés, leurs intérêts et leur personnalité. Il en arrive à la conclusion que, certaines activités seraient donc mieux adaptées à un type de personnes plutôt qu'à un autre.

La typologie de Holland encore appelée "typologie professionnelle RIASEC" est une approche qui considère que les choix d'orientation sont une expression de la personnalité. Pour (Teulade, 2007), « *chaque individu est perçu selon une typologie de personnalité, traduisant des tendances, des points forts ou points de progressions qu'il est nécessaire de prendre en compte pour se positionner quant à ses choix scolaires et professionnels.* » John Holland propose un modèle de six grands groupes d'intérêts dont tous les individus peuvent être associés aux personnalités de ce modèle. Toutefois chaque personne possède plus d'une caractéristique de cette typologie. Cette combinaison personnalité-environnement de travail est la méthode la plus utilisée dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle. RIASEC est défini comme : Réaliste, Investigateur, Artistique, Social, Entreprenant, Conventionnel. Les auteurs comme Howard GARDNER, Myers Briggs, de Muray ou de Kuder ayant travaillé sur les traits de personnalité appartiennent à ce courant.

4.2.3.2 La perspective de Boutinet pour l'analyse des projets professionnels

En dehors des intérêts vocationnels élaborés par John H. pour présenter le projet professionnel, Boutinet (2005a) aussi a proposé une perspective à la fois anthropologique, psychologique que sociologique. Selon cet auteur, cette perspective

confronte des données tant empiriques que théoriques pour dégager une articulation du projet professionnel. Cette articulation ainsi dégagée semble correspondre à l'orientation de ce travail en sciences de l'éducation. Les praticiens et les chercheurs en éducation, plus particulièrement en orientation scolaire et professionnelle, semblent accorder un intérêt marqué pour les mesures d'évaluation méthodologique et pragmatique. Quatre fils conducteurs en justifient la pertinence : l'inspiration vitale ; la connotation culturelle ; les dimensions psychologique et existentielle ; et les dimensions méthodologiques à référence pragmatique.

Premièrement, en tant qu'inspiration vitale, le projet tire sa source des comportements de l'homme. Il est un reflet des capacités symboliques et opératoires, de même qu'un point de départ et de destination du sens, de son existence. Pour Boutinet (2005a), les mécanismes de scolarisation et l'avènement de systèmes bureaucratiques à prétention universelle dans les sociétés occidentales au cours des derniers siècles ont entraîné une démocratisation des conduites de projet. En tant qu'inspiration vitale, la construction de projet sert des impératifs psychologiques de développement de l'identité personnelle au travers d'une histoire personnelle qui s'allonge comme s'allonge l'espérance de vie.

Deuxièmement, comme opportunité culturelle, les projets individuels s'insèrent dans des projets de cultures. Au projet individuel se superpose un projet culturel. La culture montre à l'individu le terrain sur lequel se trame les opportunités d'expansion et les annonces de crise sur lesquelles il anticipera son devenir.

Troisièmement, les dimensions psychologique et existentielle implique chez l'individu la capacité de saisir ce qui relève du gratuit, de l'aléatoire, du superflu, ainsi que d'opérer des prises de conscience et des actions sur son existence. Par le projet, l'individu entend signifier quelque chose, autant pour lui-même que pour les autres. Par la recherche d'un sens, l'individu va d'une part chercher des motivations à ses actions au travers de l'expérience personnelle. D'autre part, il va chercher à identifier un sens dirigé par ses aspirations, ses préférences, les objets d'intérêt privilégiés dans l'environnement. Ces dernières sont des sources de motivation et d'articulation du projet.

Quatrièmement, comme perspective pragmatique liée à une application méthodologique, Boutinet (2005a) voit le projet comme le désir de conquête d'une vie plus authentique. L'opérationnalisation du projet introduit l'acteur à ses potentialités créatrices, à la conscience de ses limites et de sa fragilité. Les conduites d'anticipation s'imposent aujourd'hui dans leur grande variété comme un fait majeur de notre temps (Boutinet, 1990) et c'est donc à la source de cette approche anthropologique du projet qui vise à identifier la diversité des situations, à repérer les invariants, à comprendre comment fonctionne le projet dans différents ensembles culturels, à s'interroger sur la façon dont les étudiants, les groupes, les cultures construisent et vivent leur rapport au temps.

In fine, ces théories ainsi présentées vont servir de cadre de référence dans l'analyse de ce travail dont l'ambition est d'explorer les pratiques d'orientation en contexte LMD face aux contraintes que vivent les étudiants.

Les théories sous-jacentes étant définies, il nous semble indispensable de dire la compréhension que nous donnons à certains concepts clés dans le cadre de cette recherche.

5. Clarification conceptuelle

Nous avons identifié les concepts tels que: orientation, projet de vie, projet professionnel, innovation, système LMD, réforme, profil de sortie qu'il importe de clarifier avant d'évoluer dans ce travail.

5.1 Orientation

Selon *Le Grand Larousse*, l'orientation d'une manière générale, est l' « *action de déterminer, du lieu où l'on se trouve, la direction des points cardinaux* »⁶. Paul Foulquié, à son tour, dans le *dictionnaire de la langue pédagogique* précise la racine latine du mot orientation qui est *oriens* et qui veut dire « *part* » qui est lui-même le présent du verbe *oriri* ce qui signifie se lever, avoir son origine. S'orienter, c'est donc déterminer la position que l'on occupe par rapport aux points cardinaux en particulier en observant de quel côté le soleil se lève. Le concept d'orientation est donc un mot

⁶Dictionnaire Grand Larousse, sub-verbo, orientation, Paris, Claude, 2015, p.816, 2^{ème} colonne.

polysémique c'est-à-dire qui regroupe plusieurs sens. Le terme lui-même vient de la direction de l'Orient, le lieu où naît la lumière, celle de la connaissance et du sens de la vie. Rappelons que l'Orient participe d'un mythe lointain lié à la recherche de sa voie personnelle (Adomou, 2007, p.15).

Pour le dictionnaire *Le Grand Larousse*, c'est la « *détermination d'une meilleure voie, dans l'enseignement secondaire, professionnel et supérieur, en fonction des aptitudes et des motivations du sujet, ainsi que du marché de l'emploi* »⁷. Elle fait donc intervenir une relation entre l'orienteur et l'orienté, c'est-à-dire « *une personne expérimentée capable de guider l'autre en vue d'atteindre un but* » (Houedenou, 2009, p.21).

Quant au *Petit Robert*, « *l'orientation professionnelle a pour objet de déterminer la profession la mieux adaptée aux capacités et aux goûts d'un individu* »⁸. Pour le même dictionnaire, l'orientation scolaire est l'« *action de diriger les familles dans le choix des études pour lesquelles leurs enfants manifestent le plus de prédispositions, et qui paraissent plus aptes à assurer leur avenir professionnel* »⁹. Quant à Champy et Etévé, l'orientation est l'« *action de diriger quelqu'un ou de se diriger soi-même, en particulier en ce qui concerne les études et la profession. « La chose la plus importante à toute la vie, c'est le choix d'un métier. Le hasard en dispose. La coutume fait les maçons, les soldats, les couvreurs... A force d'ouïr louer en l'enfance des métiers, et mépriser tous les autres, on choisit* » (Blaise Pascal, 1669). »¹⁰.

En ce qui concerne Guichard J., l'orientation a tout d'abord un sens institutionnel qui renvoie, à son tour, à un ensemble de processus, ou plutôt procédures, destinés à répartir les élèves dans les différentes voies de formations d'une part. Elle fait référence, d'autre part à un processus psychologique de maturation qui s'enracine dans des démarches et des réflexions personnelles conduisant l'individu à trouver alors, petit à petit, sa voix. Plus précisément, l'orientation désigne tout ce qui constitue

⁷Dictionnaire Grand Larousse, sub-verbo, orientation, Paris, Claude, 2015, p.816, 2^{ème} colonne.

⁸Dictionnaire Le Petit Robert, sub-verbo, orientation, Paris, Paul Robert, 2006, p.1800, 2^{ème} colonne.

⁹Dictionnaire de la Langue Pédagogique, sub-verbo, orientation, Paris, Paul Foulqué, 1971, p.344, 2^{ème} colonne.

¹⁰Dictionnaire Encyclopédique de l'Education et de la Formation, sub-verbo, orientation, Paris, Champy et Etévé, 2005, p. 687, 1^{ère} colonne.

l'aide, le conseil et l'accompagnement des jeunes dans leur cheminement scolaire et professionnel (Guichard J., 2006, p.7). A cet effet, Houedenou (2009) conclut qu' « *une insertion heureuse dans le monde du travail, un choix de profession ou un choix d'état de vie est le stade final du processus de l'orientation* » (p.21).

Ce triptyque c'est-à-dire aide, conseil et accompagnement constitue le sens que nous donnons à l'orientation dans notre travail puisque les jeunes dans leur parcours scolaire et professionnel doivent se donner un projet de vie.

5.2 Projet de vie

Selon le dictionnaire *Le Grand Larousse*, le mot projet signifie « *ce que l'on a l'intention de faire...* »¹¹. Du latin *projicere* qui veut dire « *jeter devant* », le mot projet signifie selon le dictionnaire de philosophie Baraquin N., Baudart A., DuguéJ., Laffitte J., Ribes F., Wilfert J. « *la visée délibérée d'un certain but. L'intention réfléchie de mettre en œuvre un certain nombre de moyens en vue d'un objectif déterminé* »¹². Le dictionnaire Encyclopédique de l'Education et de la Formation nous propose l'historique du mot projet qui est « *d'invention relativement récente dans notre culture, le terme de « projet » apparaît dans le courant du XVe siècle sous les deux formes de "pourget" et de " project" : il ne s'impose dans nos actions que vers le milieu du XXe siècle après avoir connu un usage peu répandu et capricieux jusqu'au XIXe siècle* »¹³. En outre, « *un projet est un ensemble articulé d'objectifs et de moyens destinés à les réaliser... C'est aussi une anticipation opératoire, individuelle ou collective, d'un futur désiré* »¹⁴. Dans ce cadre, la notion de projet peut prendre plusieurs formes où on peut distinguer – le projet en éducation ou projets éducatifs – la pédagogie du projet – le projet pédagogique – le projet professionnel etc.

En effet, le terme de « *projet en éducation* » remonte depuis le début du XXe siècle avec l'expérimentation d'une nouvelle technique d'enseignement permettant de

¹¹Dictionnaire Grand Larousse, sub-verbo, projet, Paris, Claude, 2015, p.937, 2^{ème} colonne

¹²Dans le dictionnaire Baraquin N., Baudart A., DuguéJ., Laffitte J., Ribes F., Wilfert J. Sub-verbo projet, p.278, 1^{ère} colonne.

¹³Dictionnaire Encyclopédique de l'Education et de la Formation, sub-verbo, projet, Paris, Champy et Etévé, 2005, p. 791, 1^{ère} colonne.

¹⁴https://fr.wikipedia.org/wiki/P%C3%A9dagogique_de_projet. Consulté le 09/03/2016 à 00h 33.

découper la matière à enseigner en une série de petits projets dans le cadre du courant de pensée dit d'« *éducation nouvelle* ». Plus tard, avec la mouvance des grands pédagogues tels que Dewey, Decroly, Cousinet, etc., cette technique d'enseignement sera améliorée pour devenir de véritables méthodes en pédagogie dans lesquelles il faut désormais passer du *teaching* au *learning*. En d'autres termes, ces nouvelles méthodes pédagogiques se détachent nettement du maître pour se centrer sur l'élève, ses motivations, ses intérêts ainsi que sa démarche. Il faut alors attendre les années 1970 pour que la notion de projet envahisse le champ de l'enseignement avec de nouveaux concepts comme la pédagogie du projet.

S'agissant donc de la pédagogie du projet, Champy et Etévé pensent qu'elle « *permet au formé de développer un autre rapport au monde à travers une réappropriation de soi-même, de sa propre histoire, de ses buts et des connaissances* ». C'est donc une démarche qui met beaucoup plus au cœur du processus d'apprentissage et de formation l'individu ou l'apprenant que le formateur ou l'enseignant. Pour Bru et Not (1987), « *la pédagogie du projet remplit cinq (05) principales fonctions : - une fonction économique et de production – une fonction thérapeutique – une fonction didactique – une fonction sociale et médiationnelle et une fonction politique* » (Champy et Etévé, 2005, p.792).

Enfin, quant au projet pédagogique, il est élaboré et exécuté par un ensemble d'enseignants et peut prendre en compte une ou plusieurs disciplines. Ce projet est administré à un groupe d'élèves bien identifié. Dans le fond, ce projet, parce que pédagogique, porte donc à la fois aussi bien sur les modalités que sur les contenus de l'enseignement proposé. En définitive, le projet devient d'autant plus important pour une personne en situation d'insécurité par rapport à son avenir, qu'il permet de maîtriser sa peur par une démarche d'anticipation et d'affirmer une participation active à la gestion de sa vie.

Quant à la vie, elle vient du latin *vita* qui signifie *vif*, fait de vivre, propriété essentielle des êtres organisés qui évoluent de la naissance à la mort en remplissant des fonctions qui leur sont communes¹⁵. Le dictionnaire de philosophie Baraquin N., Baudart A.,

¹⁵Dictionnaire Le Petit Robert, sub-verbo, vie, Paris, Paul Robert, 2006, p. 2772, 2^{ème} colonne.

Dugué J., Laffitte J., Ribes F., Wilfert J., confirme cette acception du terme mais précise qu'il désigne l'existence traduisant le *grechios*¹⁶. C'est le temps qui s'écoule entre la naissance et la mort. Le *Grand Larousse* a donc raison de dire qu'elle est l'« *existence humaine considérée dans sa durée* »¹⁷. C'est d'ailleurs ce qui amène les existentialistes à la définir comme un perpétuel projet (Sartre J-P, 1996). Il est donc clair que l'homme doit se donner un projet de vie surtout quand on parle de l'orientation, de la formation et de la profession. Qu'est-ce-que alors un projet de vie ?

Pour élaborer un projet de vie, on se pose certaines questions : qu'est-ce que je peux faire ? Qu'est-ce que j'ai envie de faire ? Ces questions permettent de formuler un projet de vie qui doit comporter les aspects suivants : une vision, une foi inébranlable, un guide, une raison de vivre et une fierté. La vision quant à elle est abstraite et est énoncée au présent en de phrases simples et compréhensibles. D'ailleurs, il y a autant de visions qu'il a d'êtres humains sur cette planète ; chaque être humain apportant ses spécificités. Cette vision ne saurait s'accomplir en absence d'une foi inébranlable. Or, on sait que la notion de foi est parfois complexe à expliquer surtout lorsqu'elle touche des aspects religieux. Ici, il s'agit de la foi que l'on a en soi-même, de la croyance en ses propres potentiels à accomplir certains projets. Ainsi, un projet de vie est quelque chose de concret, de palpable, de modifiable et d'adaptable en permanence¹⁸.

Pour Guichard et Huteau, le projet de vie ou projet personnel ou projet d'orientation ou encore projet d'avenir est « *une intention réfléchie inscrite dans le temps et dans l'action et se situant au-delà de tous les objectifs qu'elle se donne* » (Guichard et Huteau, 2007, p.347). Cependant, il faut noter que le projet d'avenir d'un individu est différent de son projet personnel car « *il n'y a de projet personnel que lorsque l'individu a délibéré avec lui-même (avec ou sans l'aide d'autrui)* » (Guichard et Huteau, 2007, p.347). Quant au projet d'avenir, il se fonde bien évidemment sur une certaine attente mais celle-ci ne suffit pas à elle seule pour en constituer un projet. Pour que cette intention devienne un projet, il faut nécessairement tenir compte de

¹⁶Dans le dictionnaire Baraquin N., Baudart A., DuguéJ., Laffitte J., Ribes F., Wilfert J. Sub-verbo vie, p. 361, 1^{ère} colonne.

¹⁷Dictionnaire Grand Larousse, sub-verbo, vie, Paris, Claude, 2015, p.1205, 3^{ème} colonne

¹⁸ [http:// www.penser-et-agir.fr/1 comment-définir-son-projet-de-vie](http://www.penser-et-agir.fr/1-comment-d%C3%A9finir-son-projet-de-vie). Consulté le 09/03/2016.

trois principaux éléments à savoir : la valeur présente de l'intention, l'hypothétique intérêt futur et la manière de réaliser cette intention (Guichard et Huteau, 2007, p.347). L'innovation prend aussi une place importante en matière d'orientation.

5.3 Innovation

Selon le dictionnaire *Le Petit Robert*, le mot innovation vient du latin *innovatio* qui signifie action d'innover¹⁹. L'innovation d'après Champy et Etévé peut être définie comme « *l'introduction d'un nouveau ou d'un nouveau relatif dans un système existant en vue d'une amélioration et dans une perspective de diffusion* »²⁰. Il vient donc du verbe in-nover qui veut dire « *introduire du nouveau dans...* » (ROCARE, 2011, p.10). Le Dictionnaire Encyclopédique de Pédagogie Moderne définit l'innovation comme la « *modification d'une certaine amplitude dans la structure des institutions scolaires, dans les programmes ou méthodes d'enseignement* »²¹. Huberman précise que l'innovation est une opération dont l'objectif est de faire installer, accepter et utiliser un changement donné (1973, p.7). Quant au Conseil Supérieur de l'Éducation de Québec, « *l'innovation en éducation est un processus délibéré de transformation des pratiques par l'introduction d'une nouveauté curriculaire, pédagogique ou organisationnelle qui fait l'objet d'une dissémination et qui vise l'amélioration durable de la réussite éducative des élèves ou des étudiants* » (2006, p. 26). Innover en éducation c'est donc s'organiser autrement, enseigner autrement, évaluer autrement pour la réussite des apprenants et pour l'amélioration du système éducatif (ROCARE, 2011, p.10).

Le concept d'innovation en pédagogie fait appel à la notion de réforme. Ainsi on distingue l'innovation-crédation de l'innovation-réforme. Pour la première catégorie, le projet d'innovation doit répondre à un but bien déterminé et vise à chercher des moyens matériels, humains pour sa mise en œuvre. En ce qui concerne l'innovation réforme, elle est un changement à appliquer à l'ensemble du système ou à une partie

¹⁹ Dictionnaire Le Petit Robert, sub-verbo, innovation, Paris, Paul Robert, 2006, p. 1368, 2^{ème} colonne

²⁰ Dictionnaire Encyclopédique de l'Éducation et de la Formation, sub-verbo, innovation, Paris, Champy et Etévé, 2005, p. 497, 1^{ère} colonne.

²¹ Dictionnaire Encyclopédique de Pédagogie Moderne, sub-verbo, innovation, Bruxelles, Fernand Nathan, 1973, p. 166, 1^{ère} colonne.

de celui-ci. C'est ce qui fait dire à Charlier et Peraya (2003), que l'innovation pédagogique n'est rien d'autre qu' « *une transformation, un changement effectif et pas seulement l'idée ou le projet de changement* » (cité par Ayelo, 2015, p.104). Dans une certaine mesure, « *l'innovation pédagogique peut être entendue comme l'introduction de nouveauté dans l'une ou l'autre des composantes du système académique* » (ROCARE, 2011, p.10). Dans un système universitaire qui a déjà fait ses preuves, le système LMD apparaît comme une innovation, un changement qui va bouleverser les habitudes, le fonctionnement des institutions, les pratiques pédagogiques tout en créant une nouvelle conception des études dans l'enseignement supérieur²². Qu'est-ce le LMD ?

5.4 Le système LMD

Le LMD est un acronyme qui signifie Licence Master Doctorat. Par système LMD, on entend l'ensemble des changements et innovations introduits dans l'enseignement supérieur et qui consistent en une organisation du système de formation en trois niveaux : la Licence, le Master et le Doctorat. Le système Licence Master Doctorat (LMD) ou le système 3-5-8 est réalisé dans le cadre du "processus de Bologne" qui désigne le processus d'harmonisation européenne de l'enseignement supérieur. Il est né à Sorbonne, le 25 mai 1998. C'est à cette date que les ministres en charge de l'enseignement supérieur de la France, de l'Allemagne, du Royaume-Uni et de l'Italie, réunis à la Sorbonne, ont fait une déclaration commune en vue d'harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur.

Le système LMD constitue ainsi, un élément important dans les processus de renouvellement des contenus et des pratiques pédagogiques dans les universités. Cette harmonisation du système d'enseignement supérieur visant à faciliter les orientations progressives et à favoriser la mobilité internationale des étudiants repose sur une réorganisation des offres de formation (CULMD-UAC, 2007).

²² Hppt : //www.benin360.net/etuzine/lmd.pdf, (consulté le 09/03/2016).

5.5 Réforme

Le Grand Larousse définit la réforme comme « *un changement important, radical apporté à quelque chose, en particulier à une institution, en vue de l'améliorer* »²³. Champy et Etévé précisent qu' « *une réforme est un changement majeur et délibéré (considéré comme souhaitable) d'un état initial à un état projeté* »²⁴. Etymologiquement, le mot réforme vient du latin *reformare* qui veut dire reconstituer ou former à nouveau. En d'autres termes, il s'agit d'une modification dans l'organisation institutionnelle ou sociale d'un pays ou d'un secteur d'activité afin d'apporter des améliorations. Dans le domaine éducatif, la réforme consiste en un changement du programme d'enseignement en vigueur dans un Etat ou au perfectionnement des offres de formation par l'intégration de nouvelles connaissances ou compétences.

5.6 Mobilité

Selon *Le Petit Robert*, la mobilité vient du latin *mobilitas* qui signifie mouvoir ; c'est le caractère de ce qui peut se mouvoir ou être mû, changer de place, de position²⁵. *Le grand Larousse* précise que c'est la « *facilité à se mouvoir, à être mise en mouvement, à changer, à se déplacer* »²⁶.

Dans le cadre du système LMD, la mobilité est la possibilité qu'a l'apprenant d'aller d'un établissement à un autre, d'une université à une autre ou de changer de parcours tout en gardant ses crédits déjà validés²⁷. Elle concerne aussi les enseignants-chercheurs. D'ailleurs, c'est ce que défend le CAMES car, selon cette institution, « *la promotion de la mobilité des apprenants, des enseignants, des chercheurs et des autres personnels de l'université est l'un des volets le plus important de la réforme LMD* » (Merawa et Amoussouga G., 2009, p.27). Pour ce faire, toute la communauté universitaire devra se mobiliser pour lever les obstacles liés à la liberté de mouvement

²³Dictionnaire Grand Larousse, sub-verbo, réforme, Paris, Claude, 2015, p.982, 3^{ème} colonne.

²⁴ Dictionnaire Encyclopédique de l'Education et de la Formation, sub-verbo, réforme, Paris, Champy et Etévé, 2005, p. 850, 1^{ère} colonne.

²⁵Dictionnaire Le Petit Robert, sub-verbo, mobilité, Paris, Paul Robert, 2006, p. 1648, 1^{ère} colonne

²⁶ Dictionnaire Grand Larousse, sub-verbo, mobilité, Paris, Claude, 2015, p.743, 2^{ème} colonne.

²⁷ ROCARE, 2014, p.11.

des apprenants, des enseignants, des chercheurs et des autres personnels universitaires (Merawa et Amoussouga G., 2009, p.27). Au Bénin, cette mobilité est soutenue par l'article 2 en ses alinéas 2 et 5 du décret n° 2010-272 du 11 juin 2010 portant adoption du système LMD dans l'enseignement supérieur.

5.7 Profil de sortie

Le mot profil indique une représentation traduisant les résultats d'épreuves analytiques²⁸. De Ketele et al, trouvent également qu'il est une « *représentation graphique des résultats obtenus par un sujet à une série de tests d'aptitudes spécifiques de validité établie* » (De Ketele et al, 1995). Cette définition qui est générale ne décrit pas encore le champ de notre étude car, ici, il s'agit bel et bien du profil de sortie d'un étudiant ou encore du profil de formation. C'est pourquoi ces mêmes auteurs (les derniers) affirment : « *On parle aussi de profil de formation pour désigner les diverses capacités ou qualités que doivent posséder des personnes, soit au départ d'une formation, soit à l'arrivée* ».

Plus précisément, le profil de sortie n'est rien d'autre que le résultat attendu de la formation d'un sujet. Pour Le Bœuf (1996) « *un profil de sortie est l'ensemble des grandes compétences (mobilisation des connaissances, habilités et attitudes), attendu au terme de la formation et qui permet de guider et d'orienter le travail éducatif dans un programme d'études* » (Le Bœuf cité par Benramdane, 2009, p.4). En outre, il aide à clarifier et à préciser les attentes du personnel enseignant auprès des étudiants. Il favorise la cohérence du programme et oriente le travail éducatif en lien avec le programme de formation. Le profil de sortie promeut la concertation entre les enseignantes et les enseignants de plusieurs disciplines participant au programme et fait ressortir l'importance et la contribution de chacun d'eux au développement des compétences ou des objectifs intégrateurs visés. De plus, il informe les personnes intéressées sur le programme et permet de clarifier aux étudiants ce que l'on attend d'eux au terme de leur formation. C'est donc un document utile lors de l'évaluation du programme car il facilite l'élaboration de l'épreuve synthèse du programme en

²⁸Dans Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne, sub-verbo profil, Paris, Labor, 1973, p.246, 1^{ère} colonne.

précisant les visées de la formation. On note trois axes de préoccupations lors de l'élaboration d'un profil de sortie :

- le souci de concrétiser la mission propre du système d'éducation en général et d'un ordre d'enseignement ou d'un cycle de formation particulier ;
- l'obligation de définir le profil de sortie dans une perspective de formation fondamentale ;
- la recherche conséquente d'une véritable intégration des savoirs.

Dans le cadre du système LMD, le profil de sortie est en lien étroit avec les finalités de la formation. Il est défini soit à la fin d'un cursus, soit au terme d'une période dans un cursus c'est-à-dire le semestre, l'année, le parcours ou l'unité d'enseignement. Il peut également être déterminé en fonction des matières d'enseignement. Autrement dit, en système LMD, le profil de sortie de l'étudiant est ciblé.

La revue de littérature ci-après établit donne l'occasion de faire un premier état de la question.

6. Revue de la littérature

6.1 L'orientation universitaire avant l'avènement de la réforme LMD à l'UAC

Trois principales périodes sont classiquement identifiées dans le domaine de l'orientation (Obajtek, 2014, p.21). Dans un premier temps, il s'agit du début du XXe siècle aux années soixante, où l'orientation est principalement abordée selon un modèle de sélection / répartition. Dans un deuxième temps, l'orientation a connu une certaine évolution depuis les années soixante jusqu'aux années quatre-vingt, avec la prise en compte accrue de l'information au détriment de la sélection telle qu'elle se faisait. Enfin, la troisième génération en matière d'orientation concerne l'avènement des perspectives éducatives en orientation à partir des années quatre-vingt-dix.

En France par exemple, les premiers services d'orientation dans les universités remontent aux années 70 (1973-74). Elle est un des rares pays où l'activité de l'orientation est prescrite par un texte législatif (loi du 12 novembre 1968 en son article 1) : *"l'université doit s'efforcer d'assurer les moyens de l'orientation (des étudiants) et*

du meilleur choix de l'activité professionnelle à laquelle ils entendent se consacrer et leur dispenser à cet effet, non seulement les connaissances nécessaires, mais les moyens de leur formation". Dans les pays anglo-saxons comme la Grande Bretagne, le Canada, les Etats-Unis et la Suède, etc., de tels services existent depuis les années 60. Ainsi, depuis quatre décennies environ, le rôle de l'université en Europe ne se limite plus à transmettre un savoir, à décerner des diplômes et à faire avancer la recherche. L'Université s'implique activement dans l'orientation et l'insertion professionnelle des apprenants qui sortent du système éducatif.

En République du Bénin, le ROCARE (2011) a réalisé un travail intitulé *"l'orientation à l'université : Politique, pratiques et effets sur la dynamique académique dans les universités publiques du Bénin"*. L'étude s'est fondamentalement intéressée à la compréhension du mécanisme organisationnel d'orientation et à l'analyse des facteurs qui influencent cette dernière. A travers une recherche rétrospective, le ROCARE a recueilli certains traits relatifs au contexte de l'orientation au moment où celle-ci s'opère chez les élèves au cours secondaire et chez les étudiants à partir du baccalauréat. Des conclusions de cette étude, il ressort que l'orientation, aussi bien au secondaire qu'au supérieur, est caractérisée par l'absence d'un cadre normatif et réglementaire. Les personnels des structures d'orientation n'ont pas reçu une formation de conseiller en orientation. Les étudiants ont plus recours à des structures publiques qu'à celles privées pour avoir des informations et des conseils. Cependant, l'implication des structures privées dans le dispositif d'orientation s'est accrue ces dernières années. Les structures publiques d'orientation et les structures privées n'ont pas un cadre de concertation pour harmoniser leurs efforts et structurer les interventions. Le recours aux structures d'orientation est apparu faible quand bien même elles opèrent par séances publiques pour satisfaire le besoin exprimé par les nouveaux étudiants.

L'étude révèle également que les acteurs en charge de l'orientation universitaire se basent essentiellement sur les concordances entre les séries d'étude du secondaire avec les offres de formation à l'Université. Les exigences ou les besoins du marché de l'emploi ne sont d'ailleurs pas très bien connus. Les orienteurs se plaignent de ne pas disposer de données fiables pour évaluer les besoins du marché. Toutefois, les

informations reçues par les étudiants leur permettent de se faire une idée des formations universitaires. Le dispositif d'orientation est caractérisé par une mauvaise évaluation en général. Outre que les besoins sont mal identifiés en amont, toutes les structures qu'elles soient privées ou publiques n'évaluent pas en aval les résultats de leurs interventions. Aucune étude d'impact sérieuse n'est disponible dans les structures opérant sur le champ de l'orientation.

6.2 Pratiques d'orientation universitaire selon les principes de la réforme LMD

Le processus de Bologne, adopté en 1998, vise la création d'un espace européen commun de l'enseignement supérieur, à l'échéance 2010, et de favoriser la mobilité des enseignants et des étudiants à travers la réforme Licence - Master - Doctorat (LMD). L'objectif visé est de « [...] faire de l'Europe l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable assortie d'une amélioration de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale » (ADEA/REESAO, 2008, p. 4). De ce fait, les Universités Francophones d'Afrique se sont engagées dans un vaste chantier en vue de leur arrimage ou de leur alignement (Eyébiyi, 2013) au système LMD. Cet engagement implique une profonde rénovation du système d'enseignement supérieur : « il s'agit de légitimer des pratiques propres au système LMD par un balisage subséquent » (UAC, 2008, p.13). L'idéal, dans le système LMD, est d'offrir à tous les diplômés du système la possibilité de reprendre et de poursuivre leur formation à n'importe quel moment de leur vie et dans n'importe quelle Université Francophone d'Afrique (UAC, 2008, p.11).

Du coup il faut prendre la peine de favoriser au maximum la réussite des étudiants :

- ✓ *en multipliant les structures d'information et d'orientation à leur intention ;*
- ✓ *en leur proposant de cheminer avec l'aide de conseillers académiques ;*
- ✓ *en systématisant l'accueil des étudiants par les enseignants ;*

- ✓ *en prévoyant des enseignements de remise à niveau pour ceux qui seraient en difficulté dans tel ou tel domaine.* (ADEA/REESAO (module 2), 2008, p. 5).

Pour rendre plus concret ces idéaux, deux principaux axes sont envisagés dans la mise en œuvre de la réforme.

6.3 Les principaux axes du système LMD

Le système LMD est essentiellement fondé sur deux axes : la capitalisation et la semestrialisation.

☞ La capitalisation comme axe pédagogique

La capitalisation est l'un des grands principes qui fondent la réforme LMD. Elle est l'acquisition définitive des unités d'enseignements. En d'autres termes, « *la capitalisation des acquis permet à l'apprenant de conserver « à vie » les crédits validés même s'il change de parcours ou d'établissement* » (ROCARE, 2014, p. 14). Le principe de capitalisation confère à l'étudiant, non seulement la possibilité de ne plus refaire ou reprendre inutilement une Unité d'Enseignement(UE²⁹) déjà acquise, s'il est amené à changer de parcours de formation ou d'établissement, mais aussi lui permet de retourner poursuivre ses études ou acquérir d'autres compétences. La capitalisation vise donc à permettre à l'apprenant de se construire un parcours adapté à ses possibilités et à ses besoins. Pour ce faire, il faut que les formations soient souples, c'est-à-dire constituées d'éléments que les apprenants pourraient combiner en parcours différenciés et des unités capitalisables. Une unité capitalisable (Unité d'Enseignement, UE) constitue une subdivision autonome et cohérente à l'intérieur d'un programme d'études. Chaque UE a une valeur mesurée en crédits.

²⁹Par un sigle : l'UE est désignée par un sigle de trois lettres au minimum qui indique le(s) champ(s) disciplinaire(s) qu'elle couvre, par exemple BIO pour biologie. Par un code : au sigle on ajoute un code chiffré qui désigne le niveau de cette UE, par exemple BIO 102, UE de biologie du premier semestre. A ce sujet, un arbitrage est effectué au niveau central pour éviter les doublons, par exemple il faut un arbitrage pour savoir si c'est la biologie qui prend le sigle BIO ou si c'est la biochimie. L'arbitrage permet également de choisir un système clair pour les codes chiffrés.

En réalité, dans l'enseignement supérieur en Europe, ce système est appelé "système européen de crédits - ECTS ou European Credit Transfer System". Ces crédits ont une valeur numérique qui varie de 01 à 60 et est affectée à chaque unité de cours correspondant à la charge totale de travail (cours, stages, mémoire, etc. et travail personnel de l'étudiant) requise pour que l'étudiant atteigne les objectifs de l'UE. Dans le cadre du système LMD, 60 crédits représentent le volume d'une année d'étude universitaire ; un crédit équivaut à une masse horaire allant de 20 à 25 heures en moyenne. (ADEA/REESAO, module 2, 2008, p. 8).

Il convient d'indiquer que, en contexte LMD, la notion de « crédit » revêt plusieurs caractéristiques. Il est à la fois capitalisable, transférable et applicable à l'ensemble du travail de l'étudiant. En effet, le crédit est *capitalisable* lorsque sa validation est définitivement, quelle que soit la durée du parcours (ROCARE, 2014, Dansou 2011). Par contre, il est dit *transférable* quand le contenu de l'enseignement d'une UE reste le même, quel que soit le parcours choisi. Ainsi, ce système de crédits permet aussi la validation des périodes d'études effectuées à l'étranger. Comme évoqué *supra*, il prend en compte toutes les activités et les formes d'enseignement de l'étudiant.

Aussi, les établissements ont-ils la possibilité de choisir différents types d'UE selon leurs besoins de formation ; cependant toute offre de formation comporte en général quatre grandes catégories d'UE : les UE fondamentales correspondant aux enseignements que tous les étudiants doivent suivre ; les UE optionnelles réservées à certains étudiants (approfondissement ou professionnalisation) ; les UE transversales (enseignements destinés à donner des outils à des étudiants de diverses provenances : langue, informatique, mathématiques, Droits de l'homme, animation culturelle et sportive, etc.). Dans le parcours des étudiants, sont également prévues des UE libres (UE que l'étudiant choisit librement selon ses goûts et ses besoins). De ce fait, l'étudiant peut donc se former en choisissant les contenus les plus adaptés à son profil et à ses objectifs, et dans le temps qui lui convient. Cela augmente considérablement ses chances de réussite en semestre. Qu'en est-il alors de la semestrialisation en contexte LMD ?

☞ *La semestrialisation comme axe institutionnel*

L'application du système LMD exige que toute l'université opte pour un système homogène de présentation des formations : cursus des études, durée des semestres, volume horaire minimal d'une unité, intitulé des diplômes. Cette réponse institutionnelle permet en fait à l'apprenant de n'être pas bloqué dans un seul type de formation. Autrement dit, toute l'offre de formation de l'université est à sa disposition pour lui permettre de constituer son propre parcours. Pour que la souplesse des parcours de formation soit effective, il faut que l'ensemble des cursus s'inscrive dans un cadre relativement homogène et différent de l'ancien système. Car, selon le ROCARE (2014), « *l'un des principes fondamentaux de la mise en œuvre du LMD est la semestrialisation des programmes et leur organisation en unités d'enseignements. Cette formule se substitue à une organisation annualisée* ».

Ainsi, l'organisation pédagogique est généralement semestrielle. En principe, chaque semestre comporte 30 crédits : Licence = 180 crédits ; Master = 120 crédits ; Doctorat = 180 crédits (ADEA/REESAO (module 2), 2008, p. 7). Toutefois, il n'est pas superflu de préciser que dans le système LMD, il existe trois (03) parcours de formation qui correspondent aux trois (03) grades définis par la réforme : le parcours Licence – le parcours Master – le parcours Doctorat. Un parcours de formation est alors constitué par une suite de semestres pédagogiques réparti ainsi qu'il suit : six (06) semestres pour la Licence, quatre (04) semestres pour le Master et six (06) semestres pour le Doctorat. Un semestre pédagogique comporte plusieurs offres de formation ; celles-ci à leur tour constituées d'Unités d'Enseignement (UE). Les UE se présentent sous forme de Cours Magistraux (CM), Travaux Dirigés (TD), Travaux Pratiques (TP), Stages, Mémoires, etc. Pour chaque mention, un parcours-type (défini par l'université) est proposé. Néanmoins, accompagné par l'équipe de formation, l'étudiant peut élaborer son propre parcours.

De plus et de façon générale, un semestre comporte un nombre fixe de semaines réservées à l'enseignement et aux évaluations. Or, selon Ehilé et al. (2006, p.6) une année universitaire de deux (02) semestres comporte environ 38 à 40 semaines. Ceci équivaut selon les mêmes auteurs à une charge de travail annuel d'environ 1.500 à 1.800 heures. L'organe sous régional en la matière explique et indique que l'année

universitaire compte en moyenne 14 à 16 semaines pour chaque semestre (ADEA/REESAO (module 2), 2008, p. 7-8).

En effet, lorsqu'on aborde la question de l'adéquation entre le tissu industriel et la formation, « *le choix des unités d'enseignements devra se faire en adéquation avec la demande du marché du travail afin de permettre le rapprochement entre la formation et l'entreprise* » (Actes du séminaire interuniversitaire de pilotage du système LMD, 2005, p. 85). C'est dans ce cadre que l'institution qu'est le REESAO a défini huit domaines de formation pour la mise en œuvre du système LMD. Il s'agit notamment : des Sciences de la Santé ; des Sciences et Technologies ; des Sciences Juridiques, Politiques et Administratives ; des Sciences Economiques et de Gestion ; des Sciences de l'Homme et de la Société ; des Lettres, Langues et Arts ; des Sciences Agronomiques et des Sciences de l'Education et de la Formation (ADEA/REESAO (module 3), 2008, p.4 ; Eyebiyi, 2011, p.7). L'ensemble de ces informations suggère que l'application de la réforme LMD soit sujette à des exigences.

6.4 Les exigences du LMD

Au regard de l'organisation de la formation, la réforme LMD exige des apprenants une forme d'autonomie dans toutes leurs actions. D'abord, l'apprenant entame les études universitaires de base, c'est-à-dire le grade de licence avec un projet professionnel clair qu'il doit être en mesure d'élaborer par lui-même, et la possibilité de se donner le parcours de formation qui le conduira à la réalisation de ce projet professionnel (ADEA/REESAO (module 2), 2008, p. 7-8). Ce dernier constitue « *la cheville ouvrière de son cursus universitaire et fonde par ricochet l'orientation et la trajectoire que doivent suivre ses études* » (Ndior, 2013, p.157). Ensuite, il prend des décisions tout au long de son parcours de formation : choisir telle ou telle Unité d'Enseignement, compléter sa formation, se remettre à niveau, se réorienter, changer d'université ou même de pays, etc. Enfin, il doit être capable de tirer profit de toutes les ressources mises à sa disposition pour se former le mieux possible : ressources humaines (enseignants et conseillers académiques), ressources documentaires (polycopiés, bibliothèques et bases de données en ligne), etc. gestion du temps. Il doit aussi persévérer tout au long de ce parcours, en gardant une vision claire et réaliste de

l'issue de sa formation : l'insertion professionnelle dans les meilleures conditions possibles (ADEA/REESAO (module 2), 2008, p. 7-8).

6.4.1 Les attitudes à adopter pour réussir en contexte LMD

Pour s'adapter aux exigences de LMD, l'apprenant a besoin de se connaître, de s'informer et de se préparer à prendre de multiples voies d'apprentissage.

Se connaître, pour un étudiant en LMD, signifie qu'il faut avoir un projet professionnel, d'où sera issu le projet de formation. La construction d'un tel projet se fait dans les dernières années de l'enseignement secondaire, au cours d'un processus d'orientation progressive dans des séries, options, etc. « La réussite à l'Université passe ainsi par un ensemble de processus relevant de l'acquisition d'une capacité à s'orienter (au sens large du terme) « activement » dans un univers nouveau : hiérarchiser les informations et les contenus, anticiper et comprendre les attentes des enseignants, être acteur « stratégique » de son parcours, développer son auto formation et son auto orientation, apprendre à apprendre, etc. »

Les propos de Danvers (1992, p.190) à cet effet sont illustratifs. Pour lui, « *l'orientation consiste à mettre l'individu en mesure de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études et de ses activités professionnelles dans toutes les conjonctures de son existence avec le souci conjoint de servir la société et l'épanouissement de sa responsabilité* » (Danvers cité par Huteau 2006, p.27). Car, conduire chaque individu à accepter les enjeux de la mondialisation économique est aussi l'une des finalités de l'orientation (Huteau 2006, p.26). En l'absence de structures efficaces d'orientation au secondaire, il appartient à l'étudiant de pouvoir exprimer au conseiller académique qu'il rencontrera à l'université ses aspirations, ses goûts, ses difficultés et atouts scolaires, etc. C'est à partir de tous ces éléments que le conseiller l'aidera à construire un projet de formation appuyé sur un projet professionnel cohérent et réaliste (ADEA/REESAO (module 3), 2008, p. 7-8). Autrement dit, partant de la demande du consultant, le professionnel de l'orientation lui permet de tirer le meilleur parti des atouts dont il dispose, compte tenu des contraintes que lui imposent les contextes dans lesquels il se trouve (Guichard J. et Huteau, 2006, p. 26).

Parlant de l'information, Danvers (2012, p.675) déclare déjà que « *savoir s'orienter en connaissance de cause est un savoir nécessaire à l'éducation du futur* ». En d'autres termes, le rôle de l'information dans ce processus n'est plus à démontrer puisque Obajtek (2014, p.46) ajoute que « *l'information est au cœur de l'orientation. Il s'agit de tendre vers une meilleure lisibilité des diplômés, de leurs débouchés ainsi que des compétences professionnelles qu'ils développent* ».

Cependant, on peut relever deux principales conceptions de l'orientation : la conception dite « informative » et la conception dite « éducative ». L'orientation est dite informative lorsque l'enseignant donne, conseille et informe les apprenants. Par contre, l'orientation éducative regroupe un ensemble de conceptions et de valeurs du "penser" dans l'"agir". Toutefois, il faut faire une nuance entre l'orientation éducative et l'éducation à l'orientation. En général, l'éducation à l'orientation est « [...] un ensemble de pratique ayant une composante pédagogique (information, modules, séminaires, visites etc.) dont la fonction est de préparer les personnes, en particulier les jeunes à faire face au problème de leur orientation [...] » (Guichard, 2006, P. 38). La conception informative et la conception éducative se distinguent parce qu'elles induisent des représentations spécifiques à la fois au niveau du comportement de l'apprenant, ensuite, au niveau du rôle du conseiller et, enfin, au niveau du processus d'orientation (Rémy, 1988). Selon le même auteur, la différenciation observée à ces trois niveaux au sein des conceptions de l'orientation repose principalement, sur une opposition « *apprenant passif*³⁰ » versus « *apprenant actif* ». C'est pourquoi l'étudiant ne doit pas seulement se contenter des parcours proposés dans les départements, il doit chercher à personnaliser son parcours à travers le choix d'UE optionnelles et libres. Plus que dans le système traditionnel, l'étudiant doit connaître les exigences de l'enseignement qu'il reçoit : dates importantes, contenus des UE, bibliographie à parcourir, système d'évaluation, etc. Il revient aussi à l'étudiant de vérifier, au fur et à mesure que sa formation avance, que son projet professionnel est toujours adapté aux réalités du marché de l'emploi. (ADEA/REESAO (module 3), 2008, p. 8).

³⁰ L'apprenant est passif lorsqu'il n'est pas impliqué dans le processus de son orientation.

Pour réussir en LMD, il faut apprendre à bien gérer son temps, se préparer à prendre de multiples voies d'apprentissage en commençant par travailler dès la première heure d'enseignement. Pour ce faire, un changement de mentalité s'impose :

Cela nécessite un changement de culture académique avec une grande importance accordée au travail personnel : l'apprenant n'attend plus tout de l'enseignant qui le guide simplement dans ses apprentissages, étant entendu que l'apprenant chemine avec le soutien et l'accompagnement d'un conseiller académique. (ADEA/REESAO (module 3), 2008, p. 8).

De plus, la réussite en contexte LMD nécessite également de profondes modifications aussi bien sur le plan des curricula que sur les pratiques enseignantes et d'apprentissages. A ce sujet, pour Colet et Berthiaume (2009, p.142 cités par Obajtek, 2014, p.38) « *le défi de la qualité passe par des modifications substantielles sur le plan curriculaire et une amélioration des pratiques enseignantes, notamment par l'introduction de nouvelles approches pédagogiques ou encore le recours à des modèles d'apprentissage adaptés [...]* ».

En somme, les différentes exigences évoquées en LMD concèdent aux apprenants l'opportunité de recevoir une bonne offre de formation. Selon l'ADEA/REESAO, une bonne offre de formation est caractérisée par des :

- parcours clairs et lisibles : tout apprenant doit pouvoir comprendre les objectifs et les composantes d'un parcours. D'une façon générale même, toute personne désireuse d'avoir des informations (parents, employeurs, adultes en cours d'emploi par exemple) doit pouvoir comprendre l'offre d'une institution universitaire. Dans le sens de la mobilité les parcours doivent également être lisibles pour d'autres institutions de formation dans le monde ;
- parcours diversifiés : ils permettent la prise en compte de la diversité des publics universitaires et l'orientation progressive de l'étudiant ; ils donnent également l'occasion d'acquérir des compétences transversales ;

- parcours professionnalisant : au fur et à mesure que les étudiants progressent, ils peuvent saisir les convergences qui existent entre les parcours de formation et leurs projets professionnels ;
- parcours réalistes : les parcours proposés tiennent compte du contexte universitaire (compétences existantes, conditions de travail) mais aussi du marché de l'emploi, tout en donnant aux étudiants les moyens de la mobilité dans un espace plus large que celui de leur propre pays. (module 4, 2008, p.5).

La réforme LMD recommande à l'apprenant, au début des études, l'élaboration de son projet professionnel. A cet effet, elle propose aux services d'orientation d'accompagner l'apprenant, tout au long de son cursus, dans la réalisation de son projet.

6.4.2 Accompagner les étudiants dans leur projet professionnel

Pour connaître un parcours réussi dans le système LMD, il faut une bonne orientation académique garante des meilleurs choix des parcours : et au sein des parcours, des unités d'enseignement fondamentales, obligatoires, complémentaires, optionnelles. C'est l'une des tâches confiées aux services d'orientation dans la réforme LMD, une réforme centrée sur l'apprenant. Le travail d'orientation dans l'esprit du LMD consiste essentiellement à éveiller l'étudiant à une meilleure préparation de lui-même, de manière responsable, en vue de son insertion professionnelle (Filakota, 2008).

Au Cameroun par exemple, le décret 2002-482 du 8 avril 2002, dans son article 3, indique que l'une des missions du système européen LMD est de « *faciliter l'amélioration de la qualité pédagogique, de l'information, de l'orientation et de l'accompagnement de l'étudiant* ». C'est dire donc que la problématique de l'orientation à l'université met en jeu plusieurs acteurs parmi lesquels l'étudiant, qu'il soit à l'entrée ou en cours de formation, demeure le principal acteur. De ce fait, chaque étudiant doit bénéficier soit d'un dispositif d'accueil, soit de tutorat d'accompagnement et de soutien dans le but de faciliter sa propre orientation et éventuellement sa réorientation, seul gage pour s'assurer une bonne cohérence pédagogique durant son parcours de formation et pour favoriser la réussite de son projet de formation. Parsons précise alors à cet effet que « *c'est l'individu qui est au*

centre du dispositif et les besoins sociaux passent au second plan » (Parsons 1971, cité par Guichard et Huteau, 2006, p.5).

Le conseiller en orientation universitaire est donc convié à « *prévoir le plus objectivement possible le métier auquel le jeune va se préparer et qu'il devrait exercer pour le reste de son existence* » (Guichard et Huteau, 2006, p. 9). D'ailleurs, choisir sans désir, faute de mieux, est un grand risque puisque « *le choix d'une vocation est une affaire sérieuse qui demande des techniques sûres* » (Guichard et Huteau, 2006, p. 9). C'est dans cette logique que Bomda (2011) estime qu'on ne peut plus laisser les gens s'orienter comme ils veulent parce que le revers est potentiellement dangereux pour la quiétude nationale. Voilà pourquoi l'orientation doit devenir un enjeu éducatif inclusif, visible et lisible au sein des structures universitaires à l'ère de la réforme LMD.

☞ Accueil et information des étudiants entrants

Au moment où l'étudiant entre à l'université, il doit être pris en charge par des conseillers académiques qui l'aideront à clarifier son projet professionnel de manière à se donner un projet de formation adapté tant à ses besoins et aptitudes qu'aux réalités du contexte car « *il n'est pas facile de se retrouver, brusquement sorti de tout cadre scolaire. Mieux vaut avoir un objectif clair, sinon il y a un vrai risque de ne trouver sa place nulle part* » (DOSS et ADK, 2011, p. 13). Pour ce faire, « *l'étudiant est donc censé tout savoir de l'université avant d'y entrer, il est supposé tout comprendre et tout maîtriser* » (Houessou, 2013, p. 16). Autrement dit, c'est une des conditions centrales de la réussite universitaire et ceci est en lien direct avec la capacité des jeunes à devenir des étudiants « professionnels », c'est-à-dire capables de considérer leur statut d'étudiant comme une « profession » même si elle est certes transitoire à exercer. Dans ce cadre, les caractéristiques individuelles telles que l'origine sociale, les parcours antérieurs, et les représentations, etc. installent chez certains étudiants une distance entre l'interprétation qu'ils se font de ce qui est attendu et les attentes réelles de l'institution universitaire.

A cet effet, la mise en conformité d'une nouvelle identité passe donc par un processus, qui selon Coulon (1997) cité par Obajtek (2014, p. 76) comprend trois

phases : l'étrangeté, l'apprentissage et l'affiliation. L'étrangeté est selon Coulon la période pendant laquelle l'étudiant apprend à gérer la rupture de contexte ou le changement de cadre d'étude. L'apprentissage ou le temps de l'apprentissage est cette période où l'étudiant fait l'effort et apprend à s'intégrer dans la mécanique universitaire et à s'affirmer (Houessou, 2007, p.92). Quant à l'affiliation elle est, selon Coulon, la réussite du processus d'intégration de l'étudiant dans les pratiques universitaires.

La réalisation de cette bonne affiliation est assurée en partie par les enseignants mais aussi et surtout par les cellules ou structures d'information logées au niveau central dans les universités. Il peut s'agir par exemple de Services de la Scolarité installés dans les différents établissements de formation (Facultés, Départements, etc.) ou prioritairement le Service d'Orientation Universitaire (ADEA/REESAO (module 4), 2008, p. 9). Pour ce travail de toute première information, le site WEB de l'université peut être d'un très précieux concours, s'il est bien conçu et régulièrement mis à jour.

Par ailleurs, il faut noter que certaines pratiques informelles en matière d'orientation sont très récurrentes dans les universités. Ceci s'explique donc par le déficit structurel observé au niveau formel en la matière, mais qui est souvent et très tôt comblé par les étudiants. Ces derniers, livrés à eux-mêmes, font le choix des filières qui les intéressent sans se soucier de savoir si ces filières ont des passerelles ou pas. Ils s'engagent en conséquence dans ces formations sans savoir s'ils ont les aptitudes requises pour décrocher une qualification ou pour aller jusqu'au diplôme. Il en résulte des étudiants qui s'inscrivent dans des cycles longs, alors qu'ils n'ont même pas les moyens financiers pour supporter leurs études. De plus, d'autres étudiants se délectent dans les cycles courts alors qu'ils ont les aptitudes et les moyens pour faire de longues études. Ces étudiants ignorent le plus souvent les changements qui s'opèrent à grande vitesse dans le monde du travail et qui imposent un réajustement permanent des aptitudes.

Outre ces lacunes, « *certaines étudiants nouveaux demandent facilement des conseils auprès de leurs camarades plus anciens qui ne sont pas forcément de bonne référence en matière d'orientation* » (Filakota, 2008). Mieux, à l'UAC, ce sont les différentes associations et mouvements étudiants qui prennent le relais en matière d'orientation.

Ces mouvements s'organisent par affinité régionale et essaient de partager avec les nouveaux bacheliers prioritairement toutes les informations nécessaires à leur bonne intégration dans le monde universitaire.

Il faut également souligner l'implication de certains parents dans le processus d'orientation de leurs enfants à l'université et, parfois, même jusqu'à leur insertion dans le monde professionnel. Ils ont donc une grande influence quant aux différents choix de leurs enfants compte tenu du rôle prépondérant qu'ils exercent sur eux. C'est à juste titre que (Filakota, 2008) déclare que « *les parents sur qui reposent en grande partie le coût de ces formations ont aussi leur mot à dire dans l'insertion de ces élèves en milieu universitaire et professionnel : ils jouent de plus en plus le rôle de conseillers d'orientation pour leurs enfants dans le secondaire et dans le supérieur* ». En définitive, on peut noter que l'orientation est par nature systémique ; c'est une tâche pédagogique qui est partagée, entre le jeune, sa famille, l'enseignant et le conseiller d'orientation-psychologue. C'est pourquoi, « *présentée comme une démarche pédagogique, celle-ci vise notamment à organiser l'implication de l'ensemble des membres de la communauté éducative autour du projet d'orientation de l'élève* » (Obajtek, 2014, p.58). Mais en réalité, ce processus d'orientation-réorientation, d'accompagnement et de soutien en milieu universitaire devrait être à la charge de structures spécialement créées dans ce secteur appelé « Services d'Orientation et de Réorientation ».

☞ *Services d'orientation et de réorientation*

Plus qu'un dispositif ponctuel, l'orientation apparaît comme une exigence permanente de quête et de conquête de l'itinéraire vers le succès de l'étudiant dans le système LMD. Selon Parsons (1971), « *rien n'est plus important que le choix d'une vocation professionnelle, si ce n'est celui d'un mari ou d'une épouse* » (Parsons F.cité par Guichard et Huteau, 2006, p.5). La pratique d'entretien individuel prend tout son sens à ce niveau car l'orientation est un choix personnel qui doit tenir compte de certains facteurs selon Parsons :

Trois grands facteurs interviennent dans le choix avisé d'une vocation professionnelle : (1) une compréhension claire de vous-

mêmes, de vos aptitudes, de vos capacités, de vos intérêts, de vos ambitions, de vos atouts, de vos limites et de leurs causes ; (2) une connaissance des exigences et des conditions de succès, des avantages et des inconvénients, des rémunérations, des opportunités et des perspectives d'avenir de différents types d'activité ; (3) un raisonnement juste sur les relations entre ces deux groupes de faits. (Parsons (1909), cité par Guichard et Huteau, 2006 p.35).

Ainsi, l'orientation occupe une place centrale dans le processus de la construction du projet personnel. C'est justement pourquoi *« l'étudiant doit ajuster son parcours tant qu'il est en formation ; il doit, en effet, s'assurer de l'adéquation de son projet de formation avec le projet professionnel, lui aussi, est en constante révision »* (ADEA/REESAO (module 4 tertiaire), 2008, p.9). Le rôle fondamental de cette structure, qu'elle soit publique ou privée, est de répondre donc plus efficacement aux attentes des jeunes en termes de formation, d'orientation et d'insertion professionnelle puisqu'au cours de leur formation jusqu'au sortir de l'université pour la vie professionnelle, ces jeunes ont besoin d'être aidés, soutenus par des conseils, informés des changements survenus dans le monde du travail et encouragés dans le choix de leur carrière. Ce service d'information et d'orientation doit s'inscrire au cœur même de l'action pédagogique préconisée par le système LMD et conférer à l'université une nouvelle mission autre que celle de l'enseignement et de la recherche. Ainsi, l'orientation doit être considérée comme une des missions officielles de l'université.

Selon les principes de la réforme LMD, l'apprenant est accompagné dans ce processus par les services d'orientation et de réorientation qui peuvent être centraux et/ou décentralisés. En terme clair, les conseillers en orientation qui travaillent dans ces services doivent jouer un rôle particulièrement important auprès des étudiants en difficulté ou en échec, *« car il est nécessaire de les aider à trouver passerelles et compléments de formation, leur permettant d'aller au bout d'un parcours de formation et donc de continuer à construire un projet professionnel malgré l'échec partiel »* (ADEA/REESAO (module 4), 2008, p.9).

Par ailleurs, la notion de passerelle est comprise comme la possibilité offerte à l'étudiant de modifier le parcours de sa scolarité, s'il se rend compte que ce parcours choisi au début, ne correspond plus à ses attentes³¹. Rappelons à ce niveau que dans l'ancien système d'orientation universitaire, « *les aptitudes n'étaient pas à la base de l'orientation mais étaient plutôt sa conséquence, et que les intérêts ou motivations étaient beaucoup trop labiles pour déterminer l'orientation vers les professions* » (Naville, 1945, cité par Guichard, et Huteau, 2006, p.33). Chaque filière prévoit donc un système de passerelles avec d'autres filières afin de permettre à un étudiant, tout en conservant ses crédits, de se réorienter au sein d'un même établissement ou d'un établissement à un autre. Autrement dit, la passerelle est possible soit dans l'établissement fréquenté, soit dans un autre grâce au principe de mobilité. Cette mobilité qui est la possibilité offerte à l'étudiant de changer d'établissement sans perdre ses acquis obéit rigoureusement au principe de la lisibilité ; c'est-à-dire que le système LMD offre à l'apprenant la possibilité de pouvoir facilement comparer ses diplômes, sur le marché de l'emploi, dans son pays, ou d'un pays à un autre³². Au sujet de la réussite universitaire, le système LMD met un accent particulier sur la mobilité des apprenants. Seulement,

la mobilité, telle qu'elle est académiquement vécue par les étudiants est désormais un leitmotiv des universités du REESAO et du CAMES. Pourtant, la mobilité, telle qu'elle est académiquement vécue par les étudiants européens, ne renvoie, à ce jour, à rien chez un étudiant de l'Afrique francophone car les structures ne sont pas encore faites pour cela. Avoir la possibilité ou être contraint d'étudier dans d'autres pays n'est pas synonyme de mobilité, celle-ci procédant d'une dynamique interuniversitaire, inter-pays, permettant aux étudiants d'entamer une année dans un pays et de la finir dans un autre. Les programmes de mobilité comme ERASMUS ou SOCRATES, en Europe, existaient depuis plus de 20

³¹http://www.univ-blida.dz/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=564(consulté le 24/03/2016).

³²<http://mecatronique-lmd.newgoo.net/t3-toutes-les-questions-posees-sur-le-lmd-c-est-quoi-le-lmd>(consulté le 24/03/2016).

ans et n'apparaissent en rien comme des innovations dans l'ajustement au processus de Bologne. (Houessou, 2013, p. 54).

Mais, la réalité serait tout autre. Selon Houessou (2013), la formation universitaire dans le contexte du LMD rencontre d'énormes difficultés :

Il est loisible de remarquer la très difficile application de ces principes pourtant pertinents dans la philosophie qui les sous-tend. Mais le contexte d'application n'ayant pas les moyens de ses politiques et souhaits, il se profile les conclusions faites à toutes les réformes éducatives connues par le Bénin : précipitation, zèle, manque de moyens logistiques, humains, financiers, infrastructures... C'est, en partie, les raisons pour lesquelles, malgré les efforts d'amélioration de la qualité d'enseignement, les résultats ne suivent pas encore comme on le souhaiterait. (p. 77).

☞ Services d'aide à l'insertion professionnelle

L'une des mutations majeures du Système LMD consiste à encadrer non seulement l'étudiant en cours de formation, mais aussi le jeune diplômé universitaire en quête du premier emploi car « *le métier contribue à la définition de l'identité individuelle dont il est souvent l'un des constituants* » (Guichard et Huteau, 2006, p. 9).

Malgré la mise au point de parcours professionnalisant, il demeure obligatoire d'aider les étudiants à réussir leur insertion professionnelle. Le recours à des services d'aide aux étudiants dans leur recherche d'emploi, dans leurs premières expériences professionnelles, etc., peut être pris en charge par des services spécialisés mais aussi par d'autres structures telles que les associations d'anciens étudiants. (ADEA/REESAO (module 4), 2008, p. 9). Une nouvelle dynamique doit être alors trouvée afin de permettre aux coordonnateurs, aux directeurs de cycle ou de diplôme et aux enseignants d'assurer convenablement leur rôle de premier plan dans l'encadrement et le suivi des étudiants au cours de leur formation. Et c'est à juste titre que Débouzie conclut que « *le processus de l'orientation atteint ses objectifs que*

lorsqu'il parvient à préparer les étudiants à prendre des responsabilités et à s'insérer dans une vie professionnelle » (2002, p. 1).

Le présent chapitre a permis de rapporter l'essentiel de la littérature relative à la pratique de l'orientation à l'université d'une part, et d'autre part, sur le système à travers ses principes et exigences. Il a été aussi le cadre choisi pour expliciter certains concepts nécessaires à la compréhension du sujet, objet de cette recherche. Cette architecture théorique a permis de fixer les objectifs et hypothèses de recherche avec pour fondement certaines théories en lien, à la fois, avec le système LMD et les pratiques de l'orientation. Ce travail préalable est important pour le choix d'une approche épistémologique et méthodologique appropriée pour conduire cette recherche.

CHAPITRE 3 : APPROCHE EMPIRIQUE DU SUJET

*« Il ne saurait exister pour la science de vérités acquises.
Le savant n'est pas l'homme qui fournit les vraies
réponses ; c'est celui qui pose
les vraies questions »
(Lévi-Strauss, 1964, p. 15).*

La question méthodologique s'impose naturellement au chercheur dans la mesure où le processus scientifique vise à produire une connaissance objective de la réalité observée (Chatelin C., 2005, p.5). Ainsi, ce chapitre expose la démarche méthodologique de la recherche. Dans un premier temps, il présente le milieu de la recherche de même que la population cible et l'échantillonnage. Il précise dans un second temps les méthodes de la recherche et les techniques et instruments déployés. Généralement, *« la fonction de la méthodologie n'est pas de dicter des règles absolues de savoir-faire, mais surtout d'aider l'analyste à réfléchir pour adapter le plus possible ses méthodes, les modalités d'échantillonnage et la nature des données à l'objet de sa recherche en voie de construction. »* (Pirès, 1997 cité par Lorraine, 2007, p. 100).

1. Milieu d'étude et population cible de la recherche

1.1 L'Université d'Abomey-Calavi comme cible socio-pédagogique de la recherche

L'Université d'Abomey-Calavi est l'une des institutions publiques d'enseignement supérieur et de recherche en République du Bénin. Elle est la première université et la plus grande en termes d'effectifs d'étudiants, d'enseignants-chercheurs, d'établissements de formation et de filières de formation. Comme l'indique les tableaux ci-dessous. Créée en 1970, l'Université d'Abomey-Calavi (UAC) est née sur les cendres de l'Institut Supérieur du Dahomey (ex Bénin) créé en 1962. D'abord, Université du Dahomey (UD), elle devient en 1975 Université Nationale du Bénin (UNB) et gardera ce nom jusqu'en 2001, année de la création de la seconde université publique du Bénin : l'Université de Parakou à travers le décret N°2001-305 du 18 septembre 2001.

Tableau 3 : évolution du nombre des étudiants de l'UAC de 2002 à 2014

Années	Nombre étudiants à inscription unique	Nombre étudiants à 2 inscriptions	Nombre étudiants à 3 inscriptions	Nombre total étudiants	Nombre total inscriptions	Taux annuel de croissance étudiants en
2002-2003	23255	3479	67	26801	30414	21
2003-2004	23328	3777	72	27177	31098	1,4
2004-2005	26175	2412	14	28601	31041	5
2005-2006	31549	2929	40	34518	37527	21
2006-2007	36862	3178	8	40048	43242	16
2007-2008	35353	2948	49	38350	41396	11
2008-2009	41709	6341	115	48165	54736	8
2009-2010	45427	13868	1	59296	73166	23
2010-2011	51729	13366	1	65096	78464	10
2011-2012	54623	15063	2	69688	84755	7
2012-2013	69946	14005	0	83951	97956	21
2013-2014	80805	11899	0	92703	104602	10
Taux moyen annuel d'accroissement sur les 10 dernières années						12,5

Source: Service des Statistiques de l'UAC, 2015.

Tableau 4 : Etat des enseignants en activité à l'UAC en 2014

Type d'enseignant	Corps	Féminin		Masculin		Total	
		Effectif		Effectif		Effectif	
Enseignants statutaires	Assistant	22	02	175	18	197	20
	Professeur-Assistant autonome	04	00	56	06	60	06
	Maître-assistant	34	03	249	25	283	29
	Maître de Conférences	17	02	181	19	198	20
	Professeur Titulaire	09	01	93	10	102	10
Total enseignants statutaires		86	09	754	77	840	86
Enseignants non statutaires	Autres enseignants	04	00	38	04	42	04
	Attachés de recherche	10	01	14	01	24	02
	Chercheur	13	01	59	06	72	07
Total enseignants non statutaires		27	03	111	11	138	14
Total		113	12	865	88	978	100

Source : Service des statistiques de l'UAC, 2015.

En terme d'effectifs des étudiants dans les établissements de formation et de recherche de l'UAC, la FLASH, la FAST, la FASEG, la FADESP, la FLASH/CU et dans une moindre mesure l'ENEAM demeurent les établissements à gros effectifs. Les étudiants de la FLASH d'Abomey-Calavi représentent 42,8% des étudiants inscrits à l'UAC. Environ 49,5% des inscriptions des étudiants sont réalisées à la FLASH au titre de l'année académique 2013-2014. Le taux de réussite des étudiants inscrits pour la préparation de leur premier diplôme universitaire est 38,3% au cours de la même année académique. (Rapport de gestion académique 2015)

En effet la mission de l'UAC est de la former des cadres spécialisés pour les besoins du développement économique, social, intellectuel et culturel du Bénin, de l'Afrique et du monde et la participation au développement de la recherche scientifique

fondamentale et appliquée. Elle contribue aussi à donner l'impulsion nécessaire à l'économie nationale et se positionne au centre de la coopération scientifique régionale et internationale.

Dans l'accomplissement de sa mission scientifique, l'Université est appelée à s'ouvrir à toutes les formes de savoir, savoir-faire et de savoir-être et à tous les courants contemporains de la pensée scientifique. Cette ouverture a conféré aux établissements de formation et de recherche une vocation universelle, celle de développer et renforcer la coopération scientifique interuniversitaire. Elle a également favorisé l'échange des informations scientifiques et technologiques avec d'autres structures de recherche à travers la promotion, la valorisation et la vulgarisation des savoirs endogènes. De plus, l'université jouit d'une autre attribution qui est de conférer les grades et diplômes de l'enseignement supérieur, conformément à la réglementation en vigueur. A partir de 2011, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et la Recherche Scientifique a autorisé la généralisation de la réforme LMD dans les universités béninoises. Dans le cas de l'UAC, la mise en œuvre de ladite réforme a été effective en 2012- 2013.

1.2 Population cible de la recherche et échantillonnage

L'échantillonnage est aussi important pour la collecte des données que pour l'analyse et l'interprétation des résultats. Comme l'affirment Miles et Huberman,

peu importe ce que vous ferez, vous ne réussirez jamais à étudier tout le monde partout et dans toutes leurs activités. Les choix que vous faites (les personnes à qui vous parlerez, où, quand, à quel sujet et pourquoi) sont autant de limites aux conclusions que vous pourrez tirer, à la confiance avec laquelle vous les formulerez et au crédit que les autres leur accorderont (1994, p.27).

A cet effet, le choix de notre population d'étude concerne à la fois les zones d'enquête retenues, les cibles de l'échantillon et la répartition par zone et par cible.

1.2.1 Zones d'enquête

L'univers de travail se définit comme l'« ensemble de toutes les unités empiriques que le chercheur définit comme la base de son étude et de laquelle il prélève un échantillon » (Rose, 1982 p. 56). Pour ce faire, l'enquête sur le thème « **Pratiques d'orientation universitaire à l'ère de la mise en œuvre de la réforme LMD à l'UAC : exigences et réalités** » a couvert les centres universitaires sous la tutelle de l'Université d'Abomey-Calavi avant le détachement de l'Université de Porto Novo et celle de Lokossa. De façon détaillée, il s'agit :

- des facultés classiques drainant un nombre important d'étudiants (Faculté des Lettres arts et Sciences humaines, Facultés des Sciences et Techniques, Faculté de Droit et de Sciences Politiques, Facultés des Sciences Economiques et de Gestion ; Facultés des Sciences Agronomiques et la Faculté des Sciences de la Santé) ;
- des écoles et instituts de formations professionnelles ;
- des structures de gestion administratives de ces centres et facultés.

1.2.2 Les cibles de l'échantillon

Les participants à cette recherche sont tous des acteurs qui interviennent directement ou indirectement dans l'orientation des étudiants dans les universités au Bénin en général et à l'Université d'Abomey-Calavi en particulier. Cet échantillon concerne prioritairement les étudiants qui sont directement concernés par le processus de l'orientation et les principaux bénéficiaires de la réforme LMD. De même, sont également pris en compte par cette recherche, les parents d'étudiants qui influencent d'une manière ou d'une autre les choix de filières et de professions de leurs enfants.

Sur le plan institutionnel, sont interrogés les acteurs qui travaillent dans les structures de l'administration universitaire, celles d'orientation et les acteurs institutionnels du marché du travail. Il s'agit entre autres :

- ✓ des enseignants des différentes structures de formations publiques et privées d'enseignement supérieur ;
- ✓ du Service des Etudes et de l'Orientation Universitaire (SEOU) ;

- ✓ des autorités en charges de l'enseignement supérieur ;
- ✓ des chefs d'entreprises et les responsables des ressources humaines des sociétés du marché du travail.

La sélection de ces acteurs a nécessité une technique d'échantillonnage appropriée.

1.2.3 Répartition de l'échantillon

Dans le cadre de cette recherche, deux types d'échantillon ont été constitués. Le premier concerne le volet qualitatif et le second est le volet quantitatif.

- **Volet qualitatif**

La taille de l'échantillon des acteurs à interroger individuellement dans le cadre des enquêtes qualitatives s'est faite à l'aide des principes de "diversification"³³ et de "saturation" (Pires, 1997). Ainsi, les répondants sont choisis selon les éléments de typologie d'activité en lien avec l'orientation des étudiants. Les groupes concernés par cette collecte sont les acteurs du système universitaire (l'administration universitaire y compris les enseignants, les parents) et les acteurs institutionnels du marché de travail en vue de trianguler les informations. Selon Patton, le terme *triangulation* provient du domaine de l'arpentage où les relevés sont pris en traçant des lignes à partir d'au moins deux points de repère, dans des directions différentes, et en trouvant leur point d'intersection. Ainsi, pour examiner un problème à fond, il faut recueillir des informations à plus d'une source, en employant plus d'une méthode ou d'un outil d'enquête et/ou en faisant appel à plus d'un enquêteur (chacun apportant une perspective différente) (Patton, 1990, p.187).

Les structures universitaires citées plus haut et les localités où elles se situent ont servi à diversifier l'échantillon. En raison de l'approche qualitative, le choix raisonné a été utilisé car les personnes interviewées ont été bien ciblées avant d'aller sur le terrain. Cette technique d'échantillonnage rassure sur la conformité entre les acteurs enquêtés et les modalités d'éligibilité. Bien entendu, les critères de scientificité des enquêtes qualitatives diffèrent de ceux des recherches quantitatives. Sur ce, 30 acteurs ont été

³³ Ce principe amène le chercheur à choisir les unités de son échantillon en tenant compte des types de travail et des espaces sur lesquelles s'exercent les activités.

interrogés. Parmi ceux-ci, on retrouve aussi bien les autorités administratives des établissements privés d'enseignement supérieur. L'avantage de l'approche qualitative ici réside dans le fait qu'on n'a pas besoin d'un échantillon statistiquement représentatif mais plutôt d'un échantillon exemplaire. Beaud déclare à ce sujet :

Il faut assumer le caractère "non représentatif" de l'entretien. Il ne s'agit pas de "devoir faire du chiffre" [...]. Restreindre le travail intensif sur un nombre somme toute limité d'entretiens, c'est d'une certaine manière faire confiance aux possibilités de cet instrument d'enquête, notamment celle de faire apparaître la cohérence d'attitudes et de conduites sociales, en inscrivant celles-ci dans une histoire ou une trajectoire à la fois personnelle et collective [...]. Un travail par entretien permet de se libérer du joug de la statistique, ou plus précisément de l'espèce de surmoi quantitatif qui incite le chercheur à multiplier le nombre de ses entretiens [...]. La première illusion dont un chercheur [...] doit se débarrasser est celle du nombre d'entretiens(1996, p. 233-234).

- **Volet quantitatif**

Pour l'enquête quantitative, la taille de l'échantillon dépend des considérations d'ordre technique, humain et financier. L'unité statistique pour l'enquête quantitative a pris en compte les étudiants dans le cadre de l'analyse de leurs vécus à l'université. La grappe d'observation étant l'Université d'Abomey-Calavi, sur le plan des effectifs, un nombre de plus en plus croissant d'étudiants est enregistré au fil des années. Ainsi le nombre total d'inscrits est passé de 37.527 pour l'année universitaire 2005-2006 à 104. 602 durant l'année 2013-2014 (Rectorat, 2015). L'échantillon retenu dans le cadre de cette recherche a été constitué de façon aléatoire. Mais quand est-ce qu'un échantillon est aléatoire ? Pour Dussaix, « *un sondage est aléatoire lorsque tout individu de la population étudiée a une probabilité connue, donnée à l'avance et différente de zéro d'appartenir à l'échantillon...* » (Dussaix, 2009). Quant au choix raisonné, il se justifie en ce que les personnes interviewées ont été bien ciblées avant l'administration de la grille d'entretien. Ainsi, notre échantillon est composé de 560 étudiants répartis dans les différents centres universitaires de l'ancienne Université d'Abomey-Calavi. Pour

triangler les réponses des étudiants sur leur vécu, 100 parents ont été interrogés au hasard. Ceci porte l'échantillon quantitatif à 660 individus. Le tableau ci-dessous présente, de façon schématique, l'ensemble de cette population cible.

Tableau 5 : récapitulatif de l'échantillon

Population cible	Effectif	Pourcentage
Etudiants	560	81, 16
Parents d'étudiants	100	14, 49
Personnes ressources	30	04, 35
Total	690	100, 00

Ce nombre a été réparti entre les différentes localités où sont situés les centres universitaires. Il s'agit entre autres :

- du Centre Universitaire de Cotonou qui comprend la Faculté des Sciences de la Santé, l'Ecole de Médecine, l'Ecole de Pharmacie, l'Ecole Nationale des Assistants Sociaux, l'Ecole de Kinésithérapie, l'Ecole Nationale d'Economie Appliquée et de Management ;
- du Centre Universitaire de Porto-Novo qui se compose de l'Institut National de la Jeunesse, de l'Education Physique et du Sport, l'Ecole Normale Supérieure, Faculté des Lettres Arts et Sciences Humaines ;
- du Centre Universitaire de Dangbo qui abrite l'Institut de Mathématiques et des Sciences Physiques ;
- du Centre Universitaire de Lokossa composé de l'Institut Universitaire de Technologie, l'Ecole Normale Supérieure de l'Enseignement Technique ;
- du Centre Universitaire de Ouidah où est installé l'Institut Régional de Santé Publique ;
- et du Centre Universitaire d'Abomey-Calavi où se concentre la plupart des facultés.

Rappelons ici que ce dernier a en son sein, la Faculté des Lettres Arts et Sciences Humaines, la Faculté des Sciences et Techniques, la Faculté de Droit et Sciences Politiques, la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion, la Faculté des Sciences Agronomiques, l'Ecole Polytechnique (ex Collège Polytechnique Universitaire), l'Ecole Nationale d'Administration et de Magistrature, l'Institut de Langue Arabe et de la Culture Islamique.

2. Méthodes de sélections

A partir des différents acteurs cités dans le groupe cible, il se dégage qu'une liste complète et ordonnée des unités de la population mère n'est pas établie. Les mécanismes de mises en œuvre du système LMD et des actions d'orientation universitaires concernent l'ensemble du territoire béninois. La constitution d'un échantillon, représentatif de toutes les universités du pays, serait sans doute difficile si l'on s'en tient à ce que toutes les structures soient représentées et visitées. Pour éviter cette difficulté de la dispersion des individus de l'échantillon, il faut observer un lot représentatif de la population mère. Ainsi, il a été décidé de recourir à un échantillon en grappe qui consiste à choisir une ou plusieurs grappes puis d'observer les comportements de toutes les unités de la ou des grappe (s) choisie (s) qui sont représentatives.

C'est dans ce contexte que l'Université d'Abomey-Calavi a été choisie comme cadre représentatif des différentes caractéristiques de cette question d'envergure nationale. A l'intérieur de cette unité d'observation, des acteurs ont été sélectionnés à travers toutes les structures de l'Université d'Abomey-Calavi³⁴ qui représente les unités de la grappe sélectionnée. Il s'agit donc, dans le cadre de notre travail :

- des facultés classiques drainant un nombre important d'étudiants (Faculté des Lettres arts et Sciences humaines, Facultés des sciences et techniques, Faculté de droit et de sciences politiques, Facultés des sciences économiques et de gestion, Facultés des Sciences Agronomiques et la Faculté des Sciences de la Santé) ;
- des écoles et instituts de formations professionnelles ;
- des structures de gestion administratives de ces centres et facultés.

C'est dans ces structures que les étudiants ont été sélectionnés de manière représentative et les autres acteurs de manière raisonnée.

³⁴Il faut noter qu'à partir de la rentrée 2015-2016, période précédant la fin de la collecte empirique de ce travail, l'Université d'Abomey-Calavi s'est vue amputée de certains de ces centres au profit de nouvelles universités créées par les autorités gouvernementales.

3. Présentation des échantillons

Dans cette rubrique, nous présentons successivement le profil des différentes cibles de notre enquête. Il s'agit notamment des étudiants, des parents d'étudiants et des personnes ressources.

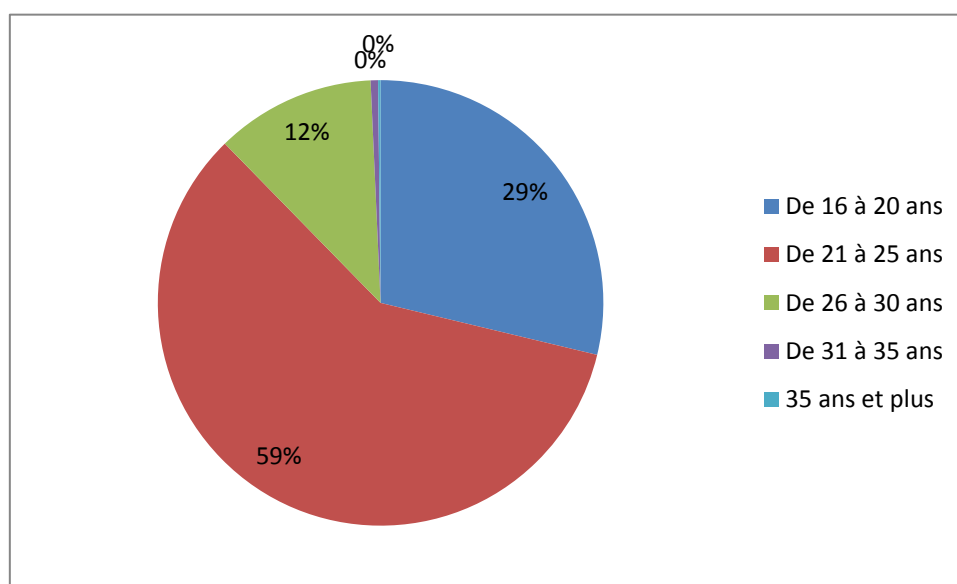
3.1 Profil des étudiants enquêtés

Il est question ici d'évoquer l'identification générale des étudiants. En d'autres termes, nous exposons la répartition de ceux-ci selon le sexe, l'âge, le niveau d'étude des parents et la source de financement des dépenses académiques.

Tableau 6 : répartition par sexe des étudiants enquêtés

Sexe des étudiants	Effectifs	Pourcentage
Masculin	402	71,78
Féminin	158	28,21
Total	560	100,0

On remarque que sur les 560 étudiants enquêtés, 402 soit 71,78 % sont de sexe masculin et 158 soit 28,21 % sont de sexe féminin.



Graphique 1 : répartition par âge des étudiants enquêtés

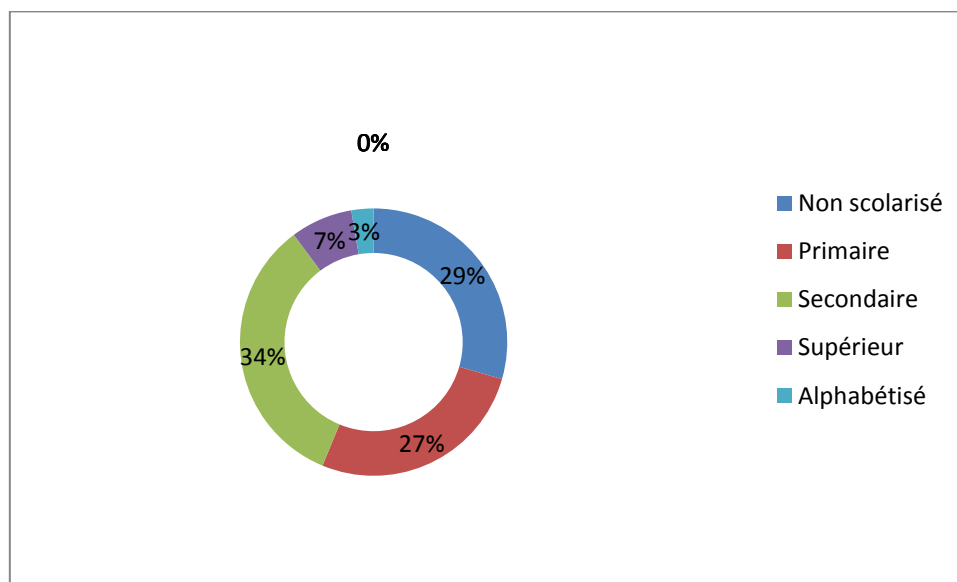
Le graphique n°1 indique que 58,92 % des étudiants sont âgés de 21 à 25 ans ; 28,75 % ont entre 16 et 20 ans. Les étudiants ayant entre 26 et 30 ans sont au nombre de 65

soit 11, 60 %. Seulement 3 étudiants (0,53%) ont un âge compris entre 31 à 35 ans et 1 (0,2 %) a plus de 35 ans.

Tableau 7 : répartition des étudiants selon le niveau d'étude le plus élevé du père ou du tuteur

Niveau d'étude le plus élevé du père ou du tuteur	Effectifs	Pourcentage
Non scolarisé	194	34,64
Primaire	110	19,64
Secondaire	192	34,18
Supérieur	56	10
Alphabétisé	8	1,41
Total	560	100,0

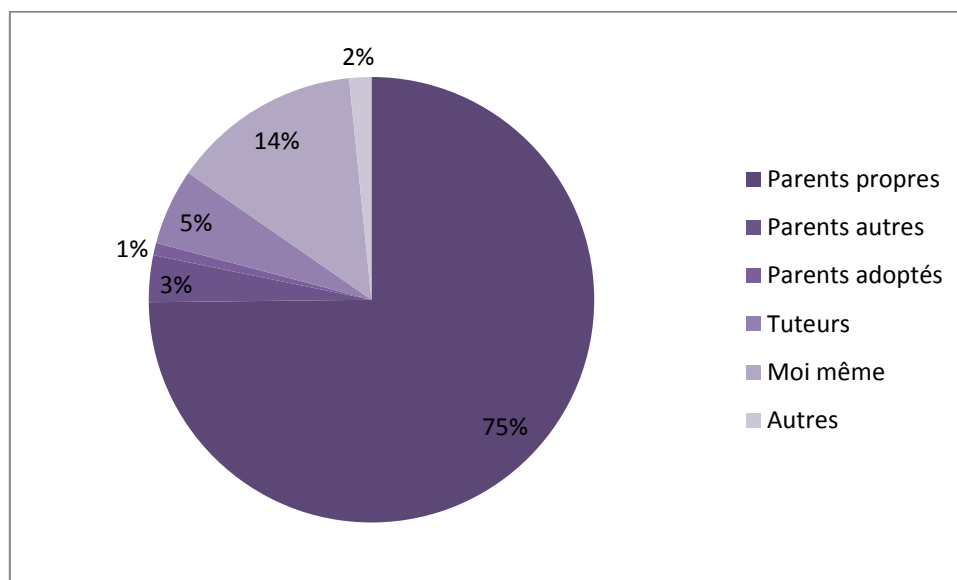
En ce qui concerne le niveau d'étude le plus élevé du père ou du tuteur, les étudiants interrogés ont déclaré à 34,64% que leur père n'a pas été scolarisé. 192 soit 34,18 % parmi les étudiants ont affirmé que le secondaire est le niveau d'étude le plus élevé de leur père ou tuteur pendant que 110 soit 19,64 % ont fait le primaire. Pour le reste, 10 % des étudiants ont estimé que leur père ou tuteur a atteint le niveau supérieur et 1,41 % sont alphabétisés.



Graphique 2 : répartition des étudiants selon le niveau d'étude le plus élevé de la mère ou de la tutrice

Quant à la mère ou à la tutrice, 188 étudiants soit 33,57 % des étudiants enquêtés ont confié qu'elle a fréquenté le secondaire alors que 165 soit 29,46 % de cette cible ont reconnu qu'elle n'est pas scolarisée. Pour 150 étudiants soit 26,78 % leur mère ou

tutrice a fait le primaire au moment où 7,5 % ont le niveau du supérieur. Enfin, 15 soit 2,7 % des étudiants approchés ont affirmé que leur mère ou tutrice est alphabétisée.



Graphique 3 : répartition des étudiants enquêtés en fonction de la source du financement des dépenses académiques

Du graphique n°3, il ressort que pour 74,82 % des étudiants enquêtés, les dépenses académiques sont prises en charge par leurs propres parents contre 13 % qui ont affirmé prendre en charge par eux-mêmes les dépenses académiques. Pour 31 étudiants soit 5,53 %, il s'agit des tuteurs qui financent leurs dépenses académiques pendant que 19 soit 3,39 % ont déclaré que leurs dépenses académiques sont à la charge d'autres parents ; c'est-à-dire les autres membres de la famille. Pour le reste, 9 étudiants soit 1,6 % ont choisi la modalité « autres » (Bourses, ONG, organismes internationaux, etc.) et 5 soit 0,9 % de ces étudiants ont cité les parents adoptés comme source de financement.

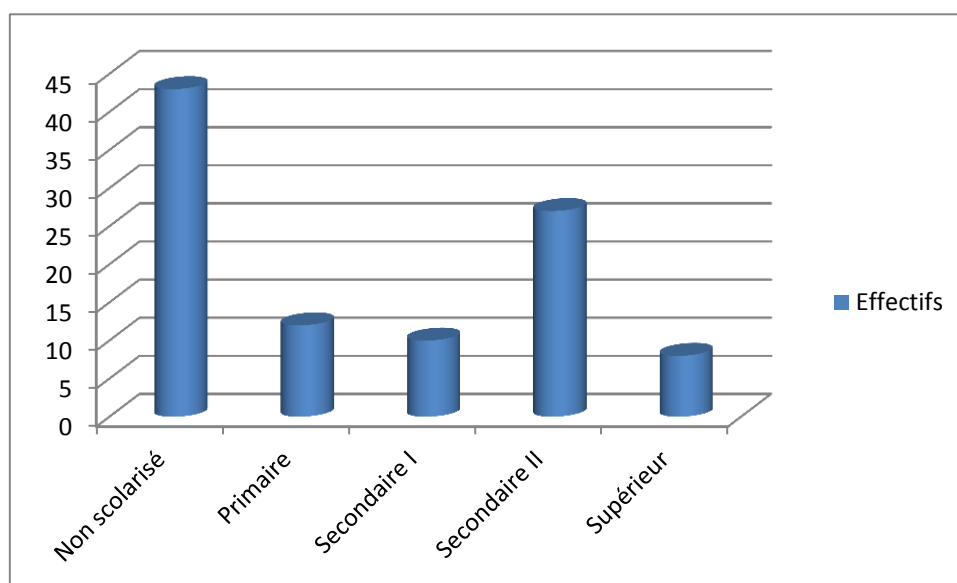
3.2. Caractéristiques générales des parents d'étudiants

Les parents d'étudiants constituent également une population cible approchée dans le cadre de cette recherche. Ils sont répartis ici en fonction du genre, du niveau d'étude, de la présence ou non d'un étudiant parmi les enfants, de la faculté ou école fréquentée par leur enfant et de la prise en charge ou non des dépenses académiques.

Tableau 8 : répartition par sexe des parents d'étudiants enquêtés

Sexe des parents	Effectifs	Pourcentage
Masculin	69	69
Féminin	31	31
Total	100	100,0

On constate que 69 % des parents d'étudiants interrogés sont des hommes et 31 % sont des femmes.



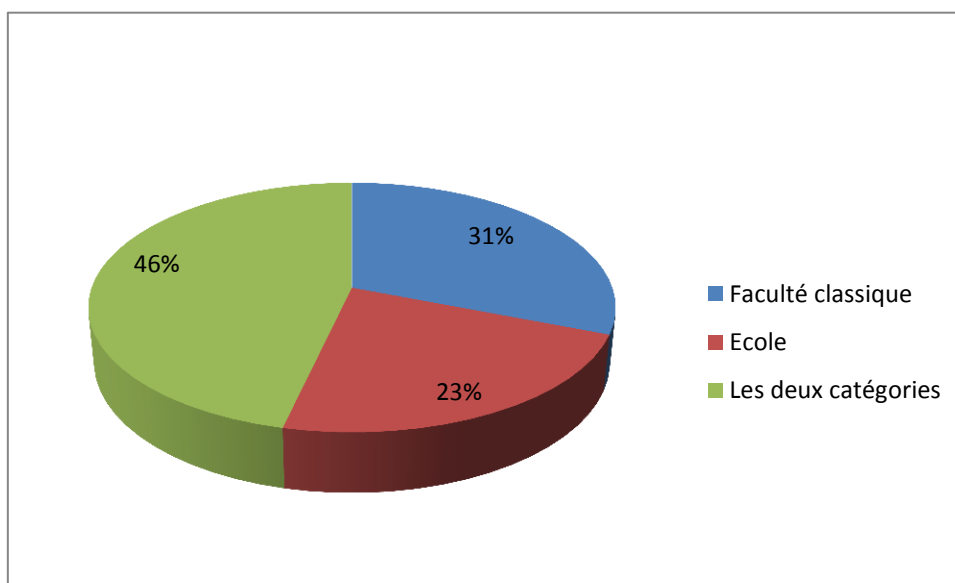
Graphique 4 : répartition des parents d'étudiants en fonction de leur niveau d'étude

De la lecture du graphique n°4 ci-dessus, il ressort que 43 % des parents d'étudiants approchés ne sont pas scolarisés, 12 % ont le niveau primaire et 10 % le secondaire I. Toutefois 27 % et 8 % de ces parents ont respectivement atteint le niveau secondaire II et le supérieur.

Tableau 9 : répartition des parents d'étudiants en fonction de la présence ou non d'un étudiant parmi les enfants

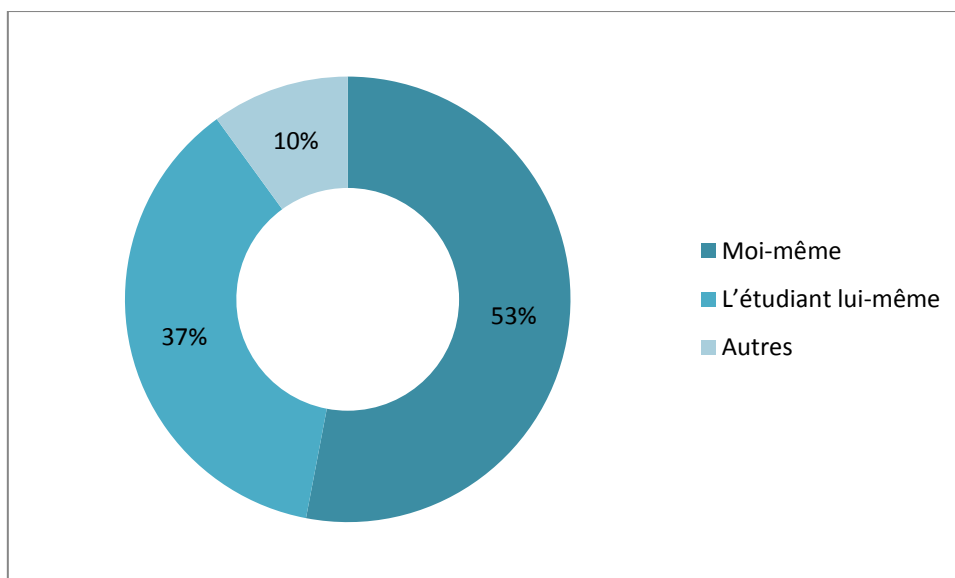
Enfant étudiant	Effectifs	Pourcentage
Un enfant étudiant	97	97,0
Pas d'enfant étudiant	3	3,0
Total	100	100,0

A ce niveau, 97 % des parents d'étudiants ont affirmé qu'ils vivent avec au moins un étudiant dans la famille.



Graphique 5 : répartition des parents d'étudiants en fonction de la faculté ou école fréquentée par l'étudiant

Pour 30, 93 % des parents d'étudiants enquêtés, leurs enfants sont en formation dans les facultés classiques contre 22,68 % qui sont inscrits dans les écoles/instituts. Cependant, 46,39% de cette cible ont déclaré que leurs enfants sont inscrits à la fois dans les facultés classiques et dans les écoles/instituts de l'UAC (double inscription).



Graphique 6 : répartition des parents d'étudiants en fonction de la prise en charge ou non des dépenses académiques

Plus de la moitié des parents interrogés soit 53 % ont confirmé qu'ils prennent en charge les dépenses liées aux études universitaires de leur enfant. 37 % ont indiqué que l'étudiant lui-même prend en charge ses études universitaires. Seulement 10 % parmi ces parents ont choisi la modalité « autres » (Bourses, ONG, organismes internationaux etc.).

3.3. Personnes ressources

Dans cette rubrique de présentation des personnes ressources, plusieurs catégories parmi celles-ci ont été interviewées. Elles sont constituées des autorités administratives du rectorat, des facultés et écoles, des responsables de filières et certains membres du personnel de ces structures. Le corps enseignant et les chefs d'entreprise ne sont pas aussi occultés dans le cadre de cette recherche. Au total, nous avons interviewé trente (30) personnes ressources.

4. Techniques et instruments de la recherche

Selon Pourtois et Desmet, lorsqu'un chercheur « *sélectionne ou élabore un instrument d'évaluation, il faut un choix épistémologique qui conditionne toute son étude ultérieure* » (2007, p.5). De ce choix découlent les critères de scientificité et de validité de l'étude menée. Les données mobilisées pour cette thèse sont de deux types : les données qualitatives issues des entretiens et de la recherche documentaire sur la

problématique abordée et les données quantitatives récoltées auprès des étudiants et des parents d'étudiants. Ainsi, concomitamment à la nature de la recherche, la recherche documentaire, les entretiens et les questionnaires d'enquête sont les principales techniques d'investigation déployées. Ces techniques ainsi que les outils sont présentés dans la suite de ce travail.

4.1 Les instruments et techniques de collectes de données et leurs limites

A cette étape de la rédaction de cette thèse, nous présentons les différents outils et instruments qui ont servi à la réussite de la collecte des informations relative à la pratique de l'orientation à l'ère de la mise en œuvre de la réforme LMD à l'UAC. Précisément, nous avons eu recours aux questionnaires d'enquête et la grille d'observation tout ceci précédé d'une recherche documentaire bien fournie.

4.1.1. La recherche documentaire

La recherche documentaire est une manière répandue d'étudier des documents. Comme le soulignent Mayer et Ouellet (1991, p.35-36), une fois les questions posées, celles-ci doivent être placées dans le cadre des recherches antérieures qui portent sur le même sujet. L'étude de documents est en réalité un processus continu et circulaire indispensable à une recherche qualitative ; c'est pourquoi, il est essentiel que le chercheur garde un esprit d'ouverture face à toutes les informations rencontrées au cours de la recherche. Selon Hodder (1994, p.393-394), l'étude de documents, comme d'ailleurs l'étude de tous les textes, est toujours une interprétation. Le sens n'habite pas le texte, le sens est dans l'écriture et dans la lecture.

Gardant en esprit ces propos, nous avons procédé à la recherche documentaire. Cette partie est en amont et en aval de la recherche. Elle a permis de faire le point de certains travaux en relation avec le sujet en vue d'élaborer les concepts qui ont guidé la collecte des données de terrain ainsi que leur analyse. Pour ce faire, nombre de centres de documentation ont été explorés pour une lecture minutieuse des différents types d'ouvrages assortie de commentaires. Il s'agit des centres de documentation du Ministère de l'Enseignement Maternel et Primaire, des Archives Nationales, de la Bibliothèque Universitaire d'Abomey-Calavi, de la bibliothèque de l'EPAC, de

l'Institut Français, de la bibliothèque nationale, la bibliothèque de l'INFRE, la bibliothèque de l'UNESCO, ainsi que celle des Organisations Internationales comme Plan Bénin, le PNUD, l'UNICEF, l'OMS, le CRS, les Organisations Non Gouvernementales (ONG) comme Aide et action et la Coalition Béninoise des Organisations pour l'Education Pour Tous (CBO-EPT) œuvrant dans le secteur de l'éducation.

Pour mener à bien ce travail, nous avons consulté des ouvrages qui abordent, d'une part, la question de l'orientation en milieu scolaire, universitaire et professionnel. D'autre part, ceux relatifs à l'adoption et la mise en œuvre de la réforme LMD ont été également examinés. De plus, les ouvrages méthodologiques ont permis d'élucider et d'orienter la conduite de la présente recherche. Les ouvrages généraux et spécialisés, les textes officiels relatifs à cette thématique, ainsi que les recherches sur internet ont été très utiles pour la réalisation de ce travail.

In fine, la démarche méthodologique a utilisé des outils essentiellement qualitatifs et quantitatifs face à des acteurs que la section suivante présente.

4.1.2 Le questionnaire d'enquête et la grille d'entretien

Pour atteindre les objectifs fixés au début de cette recherche, nous avons exploité deux types d'instrument : le questionnaire d'enquête et la grille d'entretien.

4.1.2.1 L'enquête par questionnaire

Allport avance ce qui suit : « *Si l'on veut savoir ce que pensent les gens ; quelles ont été leurs expériences et ce qu'ils se rappellent ; quels sont leurs sentiments et leurs motivations ainsi que les raisons de leurs actions, pourquoi ne pas leur demander ?* » (1968, cité par Berthier, 2010, p. 16). C'est justement ce qui fonde l'élaboration des présents questionnaires.

En réalité, le questionnaire d'enquête est l'un des instruments les plus utilisés dans la recherche scientifique. Certains chercheurs contemporains ont formulé de réserves à propos de cet instrument. Malgré ces critiques parfois acerbes, il demeure accessible à tous. Ce qui fait dire à Kelly (1929) quelques soient les insuffisances qu'il comporte, «

ce fantasme enfant de la science, si faible soit-il, restera un auxiliaire indispensable » (Kelly, 1929, p.39).

Dans le cadre de cette recherche, nous avons utilisé deux formes de question³⁵. Le modèle ainsi obtenu comporte à la fois des questions à réponse ouverte et des questions à réponse fermée. Ce modèle mixte est inspiré des travaux de Matalon et Ghiglione (1998). Selon ces auteurs, « *un questionnaire, par définition, est un instrument rigoureusement standardisé à la fois dans le texte des questions et dans leur ordre* » (p.98). On distingue, à cet effet, le questionnaire ouvert et le questionnaire fermé.

Cependant, il convient d'observer que l'enquête par questionnaire ne fournit pas totalement des informations précises et crédibles sur certains aspects de la recherche. C'est pourquoi De Ketele et al. , (1995, p.31) préviennent qu' « *il ne faut cependant pas perdre de vue que le recours à un questionnaire n'est qu'une méthode de recueil d'informations parmi d'autres. Il peut même être la pire des choses lorsque le chercheur se laisse obnubiler par l'impression de vérité immanente que lui conférerait la représentativité statistiquement prouvée des échantillons consultés* » (Javeau, 1978, p.7 cité par Houessou, 2007, p.189).

4.1.2.2 La grille d'entretien

L'entretien, c'est une technique de recherche, qui permet d'aller plus en profondeur des informations en vue de rendre compte du "point de vue" de l'acteur. Il amène le chercheur à « *[...] produire des données discursives donnant accès aux représentations émiques [...], autochtones, indigènes, locales [...]* » (Blundo et Sardan, 2003 p.7). La dimension discursive de l'entretien impose au chercheur une acceptation inconditionnelle de la personne interrogée (Michelat, 1975). Selon Grawitz (1986), « *l'entretien est un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations en relation avec le but visé* » (Grawitz, 1986 cité par Ahonnon, 2014, p. 83). C'est dire que cet instrument qu'est l'entretien est centré sur les objectifs de la recherche.

³⁵ Comme indiqué dans l'annexe n°2.

Généralement, on distingue deux grands types d'entretien : l'entretien directif et l'entretien semi-directif. En effet, l'entretien est dit directif « *lorsque le discours de la personne interviewée constitue exclusivement la réponse à des questions préparées à l'avance et planifiées dans un ordre précis* » (De Ketele et al. 1995, p. 19). Ce type d'entretien oblige le chercheur à disposer d'un ensemble de thèmes et de sous-thèmes sur lesquels il va obtenir des informations, car il permet d'apporter une certaine profondeur à l'information obtenue (Poupart, 1997). Ce sont « *des questions ouvertes déjà préparées par l'intervieweur qui peut cependant en ajouter d'autres si nécessaire* » (Bédard, 2012).

L'entretien semi-directif par contre « *est une technique qualitative de recueil d'informations permettant de centrer le discours des personnes interrogées autour de thèmes définis préalablement et consignés dans un guide d'entretien* » (Eureval, 2010). Ce type d'entretien favorise l'interaction directe, le face-à-face de l'interlocuteur et du chercheur. Aussi, est-il différent de l'entretien dirigé parce qu'il ne limite pas l'interviewé à des réponses simples et directes. A cet effet, il permet, tout en restant dans l'optique du sujet, d'approfondir les idées de ce dernier. Nous avons utilisé cette technique pour avoir des informations auprès des personnes ressources à travers une grille d'entretien élaborée³⁶. Cette posture offre d'énormes avantages en ce sens que pour obtenir la collaboration de l'acteur interrogé, il faut le mettre à l'aise, gagner sa confiance, lui faire prendre l'initiative du récit et le désir de s'engager dans l'entretien (Poupart, 1997).

4.1.3 Protocole d'enquête

Nous avons procédé à la conception des questionnaires dans la période allant du 15 au 30 mai 2015. Ainsi, un questionnaire est adressé aux étudiants des différents centres universitaires ciblés. Les parents d'étudiants ne sont pas occultés. Une grille d'entretien a été conçue pour approcher les acteurs du système universitaire et les institutions du marché d'emploi. Comment sont alors élaborés les questionnaires ?

³⁶ Comme indiqué dans l'annexe n°2

4.1.3.1 L'élaboration des questionnaires

Dans le cadre de cette recherche, deux catégories de questionnaire ont été minutieusement conçus. Le premier est adressé aux étudiants qui représentent la principale cible lorsqu'il s'agit de la mise en œuvre des mécanismes d'orientation universitaire à l'ère de la réforme LMD. Quant à la seconde catégorie de questionnaire, il a été orienté vers les parents d'étudiants qui jouent un rôle non moins négligeable dans le choix des filières et de la profession des apprenants.

4.1.3.2 Structure des questionnaires

En général, les questionnaires ont gardé la même ossature. En effet, une note introductive est inscrite à l'entame des questions à l'attention des enquêtés. On y retrouve le contexte d'administration du questionnaire, les objectifs visés et la stratégie du remplissage du questionnaire même en l'absence de l'enquêteur. Ce petit texte introductif a toujours pris fin par une note qui exprime la garantie de la confidentialité des informations fournies par l'enquêté et une gratitude anticipée de la part du chercheur.

La suite du questionnaire comprend quatre (04) volets : les renseignements anamnestiques, la connaissance du système d'information en orientation universitaire, les exigences de la réforme LMD et les déterminants du choix de filières en relation avec les profils de sorties.

Abordant le volet des renseignements anamnestiques, ils se rapportent à l'identification générale de l'enquêté. Ces renseignements visent essentiellement à recueillir les informations relatives à l'âge, au sexe, au niveau d'étude, la catégorie socioprofessionnelle, l'établissement fréquenté et le statut ou la situation matrimoniale de l'étudiant. Toutes ces informations se trouvent dans les questions 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107 et 108.

Parlant de l'efficacité du système d'information en orientation universitaire, il s'agit de vérifier si le dispositif d'information et d'orientation en cours à l'UAC fournit aux étudiants une large connaissance des offres de formation disponibles. Les questions

201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 208, 210, 211 et 212 ont permis d'approcher cette réalité à l'ère de la réforme LMD à l'UAC.

Par ailleurs, le volet relatif aux exigences de la réforme LMD a permis de faire un rapprochement entre les mécanismes d'orientation actuels à l'Université d'Abomey-Calavi et les grands principes qui sous-tendent la mise œuvre du processus de Bologne. A ce sujet, plusieurs questions ont été formulées. Elles réunissent les Q301, Q302, Q303, Q304, Q305 et Q306.

Pour boucler le questionnaire, les questions : 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407 et 408 ont été proposées pour vérifier les déterminants des choix de filière et la connaissance des profils de sortie. En d'autres termes, elles mettent en exergue la problématique de l'orientation progressive des étudiants et la concrétisation de leur profil de sortie.

4.1.3.3. Structure de la grille d'entretien

Tout comme le questionnaire d'enquête, la grille d'entretien réalisée dans le cadre de cette recherche présente la même ossature. Sa structure est donc identique avec celle du questionnaire en ce qui concerne les différents volets abordés. On y retrouve alors le texte introductif, l'identification générale, et les différents thèmes relatifs à la pratique de l'orientation et la réforme LMD à l'UAC.

La collecte de ces données s'est faite à l'aide d'une grille d'entretien et des matériels de base pour la prise de notes (cahiers, stylos, crayons). Les thématiques abordées sur les grilles d'entretien sont liées aux processus et connaissances sur le système LMD, sans oublier le vécu des étudiants et les mécanismes d'information et d'orientation universitaire.

4.14 Les instruments et techniques de traitement qualitatif et quantitatif des données

4.1.4.1 Le logiciel de traitement des données

La vérification des questionnaires remplis a consisté à contrôler leur exhaustivité, la cohérence et la vraisemblance des réponses recueillies. Ensuite, un traitement informatique des données qualitatives et quantitatives a été réalisé.

En ce qui concerne les données qualitatives, elles ont été saisies et ensuite compilées à l'aide du logiciel Word 2007. Le traitement des données quantitatives recueillies par questionnaire a suivi les étapes ci-après :

- la réalisation du masque de saisie et la saisie des données dans le logiciel « Epi Data », version 3.1 ;
- la saisie des données collectées par les questionnaires à partir du masque de saisie conçu avec le logiciel de gestion des données Epi-Data, version 3.1 ; le choix du logiciel Epi Data est guidé par le souci de limiter les erreurs de saisie en utilisant un logiciel qui permet d'écrire un programme permettant le contrôle des données saisies ;
- le contrôle de la qualité des données saisies par un programme de contrôle de saisie conçu lors de la réalisation du masque de saisie. Ce programme comporte les mécanismes de contrôle de qualité (contrôle sur la série des valeurs, contrôle des valeurs admises pour les variables dont les modalités sont codifiées, des sauts d'inapplicabilité sur certaines variables, etc.) ;
- les bases de données ainsi obtenues sont exportées sous SPSS, version 17.0 pour la tabulation, le recours au logiciel SPSS est dû au fait qu'il est l'un des nombreux logiciels spécialisés dans le traitement des données socio-économiques et démographiques;
- enfin, sur la base des objectifs spécifiques, un plan de tabulation a été élaboré afin de guider le choix des tableaux à réaliser.

4.1.4.2 Analyse des données

Les méthodes classiques de l'analyse de contenu thématique, des analyses univariées et bivariées ont été utilisées pour vérifier les hypothèses énoncées dans le cadre de la recherche.

L'analyse des données qualitatives s'est faite en quatre étapes :

- la première consiste, après la compilation, à classer et à évaluer le matériel à analyser ;
- la deuxième a consisté à repérer les passages pertinents issus des différents entretiens individuels ;

- la troisième a consisté à sélectionner et à définir les unités de classification des données recueillies. Ces unités de classification sont relatives aux thématiques du système LMD, à l'orientation universitaire. Ces centres d'intérêts de l'étude sont contenus dans un fichier unique par cible. Il y figure également le profil sociodémographique de chaque répondant qui permet de le lier au contenu de son discours ;
- enfin, la quatrième a consisté à l'interprétation des résultats. Le but recherché est de corroborer ou de réfuter les hypothèses de départ. Ainsi, l'attention est portée sur les énoncés révélateurs, dont la fréquence d'apparition n'était pas nécessairement élevée, mais qui semblent révélatrice et pertinente pour corroborer ou réfuter les hypothèses de recherche, ou encore pour les modifier. A cette phase, la technique de triangulation a été utilisée pour confronter les données provenant de diverses sources.

A la fin de ce processus, des extraits de déclarations des discours des interviewés sont utilisés pour meubler notre argumentation.

4.2 Organisation et déroulement de la recherche

Avant d'administrer un questionnaire, il est nécessaire de procéder à un pré-test ou test-pilote. Si l'on se réfère à Marchet, pour faire le pré-test d'un questionnaire, il suffit de l'administrer à un petit échantillon situé entre 12 et 30 personnes (Marchet cité par Evrard J., Baudet J-J, 2003, p. 261). Cela permettra, en effet, de vérifier la compréhension des questions. Pour ce faire, nous avons testé les outils de collecte des données avant d'aller sur le terrain proprement dit. Ces outils ont été améliorés par la suite pour servir d'instruments de recherche lors de la phase d'administration pendant l'enquête où certaines difficultés ont été rencontrées.

4.2.1 Pré-test des outils

Pendant trois (03) jours, les agents enquêteurs recrutés et formés à l'administration de questionnaire sont descendus sur le terrain dans le but de vérifier la pertinence, la précision et la validité des instruments. Le souci ici est de limiter au maximum les biais car selon Boko (2011) « *tout ce qui pourrait porter entrave à la manifestation de*

la vérité ou à conduire à une fausse vérité est appelé biais » (Boko, 2011, p.18). Parlant de biais, il convient de signaler que les agents enquêteurs sélectionnés, au cours de la formation, ont été suffisamment informés sur tout ce qui peut faire obstacle à cette recherche notamment l'effet de halo, l'effet pygmalion et l'effet Rosenthal (Boko, 2011, pp. 17-18). Après cette formation, la phase proprement dite du pré-test a été enclenchée.

4.2.2 Du déroulement du pré-test

La phase du pré-test proprement dite a eu lieu les 3, 4 et 5 juin 2015 à l'Université d'Abomey-Calavi. Pour ce préliminaire, 10% de l'échantillon total a été interrogé soit 56 étudiants et 10 parents d'étudiants.

Cette procédure a permis d'apporter des corrections à chaque instrument à travers les observations faites lors de l'administration des instruments. Ainsi, en ce qui concerne le questionnaire d'enquête adressé aux étudiants, nous sommes passés de 57 à 32 questions. Il faut noter que l'administration d'un questionnaire étudiant a duré en moyenne 35 minutes. Les différentes améliorations apportées à ce questionnaire concernent substantiellement la structure du questionnaire. De façon détaillée, le questionnaire avant pré-test comporte six sections avec une moyenne de dix (10) questions par section. Les sections ont été globalement revisitées et adaptées aux hypothèses de recherche précédemment énoncées. Désormais, le questionnaire étudiant comporte trois (03) sections hormis les caractéristiques sociodémographiques avec en moyenne huit (08) questions par section. A titre illustratif, au niveau de la section 2 du questionnaire avant pré-test, la Q101 intitulée nom et prénom de l'enquêté a été purement et simplement supprimée car ne garantissant pas la confidentialité promise. De même, la Q103 faisant mention de la religion a été aussi supprimée. Par ailleurs, certaines mutations ont été effectuées à l'intérieur des sections.

En ce qui concerne le questionnaire adressé aux parents d'étudiants, les observations sont identiques. Les réaménagements sont similaires et ont suivis les mêmes processus. De façon singulière, le questionnaire parents d'étudiants, après pré-test, comporte désormais 32 questions au lieu de 51 questions préalablement. Aussi faut-il souligner que quelques questions ont subi soit de reformulation, soit de suppression. Il

s'agit entre autres de la Q303 intitulée : « *qu'est-ce que selon vous le système éducatif LMD ?* » qui est reformulée comme suit : « *Parlez-nous du système LMD ?* ».

En outre, la grille d'entretien a fait objet de pré-test auprès de 10% des personnes interviewées soit 3 personnes ressources. A l'issue de ce pré-test, il était capital de procéder à des réajustements qui ont permis de recentrer les thématiques abordées au regard des hypothèses de recherche soigneusement élaborées. Ces réajustements ont trait à l'architecture même de la grille. Les différents thèmes et sous thèmes ont été réorganisés en fonction des objectifs du travail. Ainsi, après le pré-test, nous sommes passés de cinq (05) thèmes à quatre (04).

4.2.3 L'administration des outils pendant l'enquête

La collecte des données quantitatives a eu lieu du lundi 05 juillet au vendredi 14 août 2015 et s'est focalisée spécifiquement sur les acteurs étudiants et leurs parents. Cette méthode a été utilisée sur la base de l'enquête par questionnaire. Les enquêtes ont été menées avec l'aide de six (06) collaborateurs ayant un diplôme de maîtrise en Socio-anthropologie et en Sciences de l'Education répartis en binôme selon les facultés et centres universitaires. Cette stratégie répond au but de couvrir en un temps record, un nombre relativement important d'acteurs choisis sus-énumérés mais assez représentatifs de la population cible. Ainsi, deux questionnaires ont été administrés aux enquêtés. Le premier, le plus considérable a été soumis aux étudiants et le second à leurs parents.

4.2.4 Difficultés rencontrées et points faibles de la recherche

Les difficultés sont inhérentes à toute œuvre humaine, de surcroîts scientifiques. Ainsi, cette recherche a connu deux difficultés majeures. La première est relative à la documentation. En réalité, les documents existant sur le système LMD sont peu nombreux et ne sont souvent que des synthèses ou de brèves présentations de la réforme dans sa globalité. De plus, la majorité des acteurs interviewés n'arrivent pas à fournir des informations détaillées liées aux différentes thématiques de cette innovation à l'université.

La deuxième difficulté est liée à la période de collecte de données quantitatives. Elle a lieu lors de la crise qui a ébranlé l'Université d'Abomey-Calavi au cours de l'année académique 2014 - 2015 entre les étudiants et les enseignants. En effet, les agents enquêteurs ont été souvent pris pour cible par leurs pairs étudiants, comme étant des éléments qui brisaient le mouvement de grève. Pour faciliter leur travail, la collaboration de deux responsables étudiants faisant partie du groupe de syndicat étudiant a été sollicitée à travers une séance d'explication sur les fondements du travail qui se veut non partisan sur l'objet de la fronde.

Cette première partie a été l'occasion pour asseoir le contexte historique, théorique et méthodologique de la recherche. A cet effet, un échantillonnage a été clairement défini de même que les outils et techniques appropriés susceptibles de faciliter la vérification des hypothèses déclinées dans le chapitre 2. L'approche empirique mise en œuvre a permis d'atteindre les résultats que nous présentons et discutons dans la deuxième partie de ce travail à travers ses chapitres successifs.

DEUXIEME PARTIE :
RESULTATS DE LA RECHERCHE

Il convient de rappeler que l'objectif général de ce travail est d'analyser l'efficacité du dispositif d'orientation universitaire en cours à l'ère de la mise œuvre de la réforme LMD à l'UAC. Il s'agit dans cette deuxième partie, de rendre compte des résultats et de l'analyse du traitement des données récoltées sur le terrain par l'intermédiaire des différents instruments déployés à cet effet. En effet, la triangulation des instruments a permis de toucher du doigt la réalité des pratiques d'orientation universitaire en cours à l'UAC, d'autant plus que « *pour les recherches sur les pratiques, le chercheur doit donc mettre en œuvre des procédés qui lui permettent de vérifier les dires de l'interviewé : comparer les réponses de différents interviewés, mettre en regard les informations orales et celles provenant de documents, etc.* » (Albarello, Digneffe, Hiernaux Maroy, Ruquoy et St Georges, 1995 cité par Serbanescu-lestrade, 2007, p.122).

Cette partie comporte trois chapitres. Le premier montre l'inefficacité et l'inadéquation du dispositif d'orientation à l'UAC dans le contexte du système LMD. Le deuxième chapitre présente l'image de ce dispositif d'orientation dans les représentations des principaux acteurs de l'UAC. Enfin, le troisième chapitre aborde la discussion des résultats précédemment présentés car pour Mialaret, « *il ne faut que rarement se contenter du résultat brut* » (2004, p.3).

CHAPITRE 4 : INEFFICACITE ET INADEQUATION DU SYSTEME D'ORIENTATION A L'ERE DE LA REFORME LMD A L'UAC

A cette étape, nous procédons, dans un premier temps, à la présentation des résultats relatifs aux offres du système universitaire en matière d'orientation. Dans un second temps, nous établissons le rapport entre l'orientation des étudiants et la concrétisation du profil de sortie.

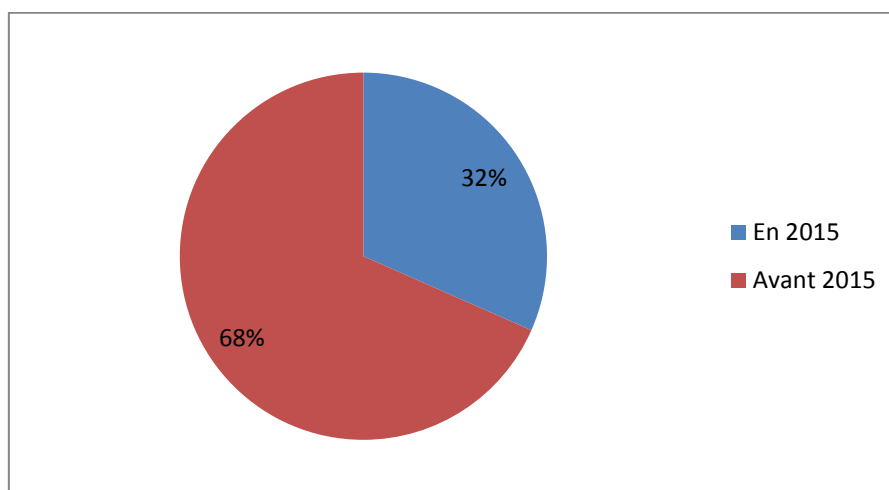
1. Offres du système universitaire d'orientation et besoins des nouveaux étudiants

Les résultats des données quantitatives ont été recueillis sur la base du questionnaire d'enquête. Celui-ci a pris en compte les trois hypothèses formulées à l'entame de cette recherche.

1.1 Efficacité du système d'orientation en milieu universitaire

Pour vérifier l'efficacité du système d'information à l'UAC, nous avons posé respectivement onze (11) et six (06) différentes questions fermées aux étudiants ainsi qu'à leurs parents.

1.1.1 Statut des étudiants enquêtés



Graphique 7 : répartition des étudiants en fonction de leur ancienneté

La lecture du graphique n°7 montre que, sur les 560 étudiants interrogés, 177 soit 31,6 % ont déclaré être nouvellement inscrits à l'université contre 383 soit 68,39 %.

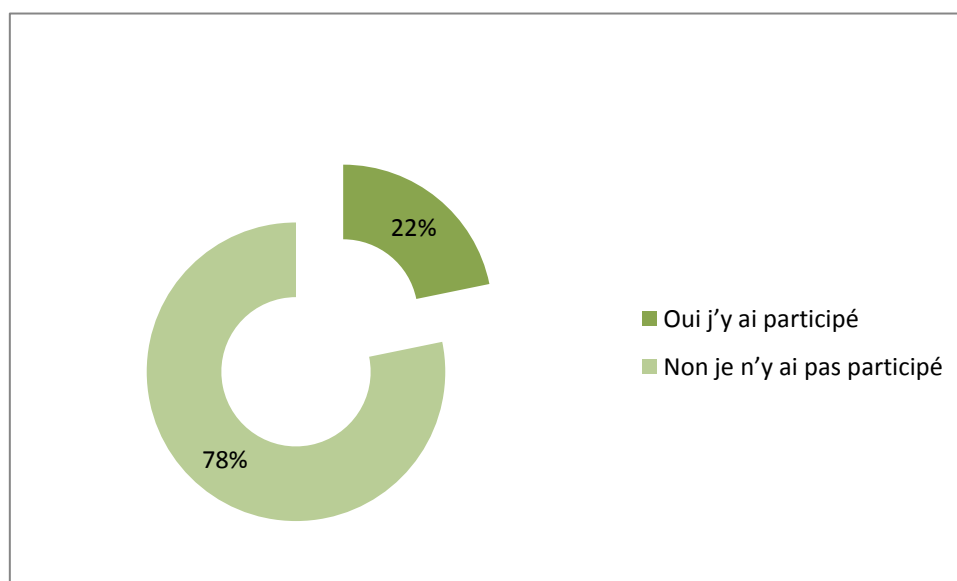
1.1.2. Type de BAC obtenu

Tableau 10 : répartition des étudiants en fonction du type de baccalauréat obtenu

BAC obtenu	Effectifs	Pourcentage
A	144	25,71
B	53	9,56
C	39	6,96
D	277	49,46
E	2	0,35
G1, G2 et G3	35	6,25
F1, F2, F3 et F4	8	1,43
Autres	2	0,4
Total	560	100,0

Les étudiants interrogés au cours de cette enquête ont obtenu différentes catégories de BAC. Ainsi, la grande majorité soit 49,46 % a décroché le BAC D puis 25,71 % le BAC A. Ensuite, 53 soit 9,56 %, 39 soit 6,96 %, et 35 étudiants soit 6,25 % ont respectivement obtenu les BAC B, C et G (G1, G2 et G3). Enfin, seulement 8 étudiants soit 1,43 % ont le BAC F toutes séries confondues, le reste soit 0,4 % d'étudiants détient d'autres types de BAC.

1.1.3. Participation à une séance d'orientation après le BAC et avant l'inscription à l'UAC



Graphique 8 : répartition des étudiants en fonction de la participation ou non à une séance d'orientation

En ce qui concerne le graphique n°8, 438 soit 78,21 % des étudiants ont avoué qu'ils n'ont suivi aucune séance d'orientation avant de s'inscrire à l'UAC. Seulement 122 soit 21,78 % ont pu assister à une séance d'orientation après le BAC.

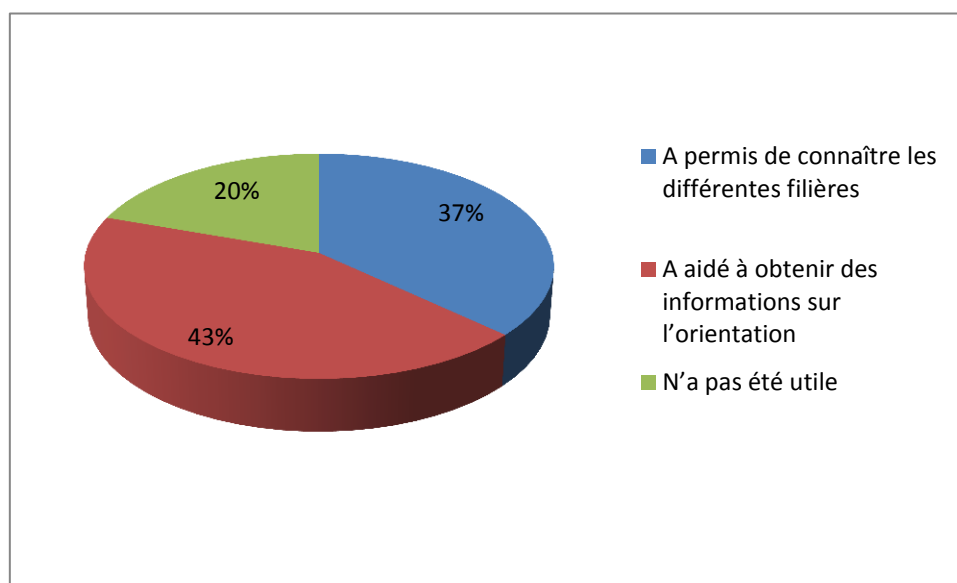
Les parents d'étudiants ont également répondu à cette question.

Tableau 11 : répartition des parents d'étudiants en fonction de la participation ou non à l'orientation de leur enfant

Participation aux choix de la filière	Effectifs	Pourcentage
Oui j'y ai participé	27	27,0
Non je n'y ai pas participé	73	73,0
Total	100	100,0

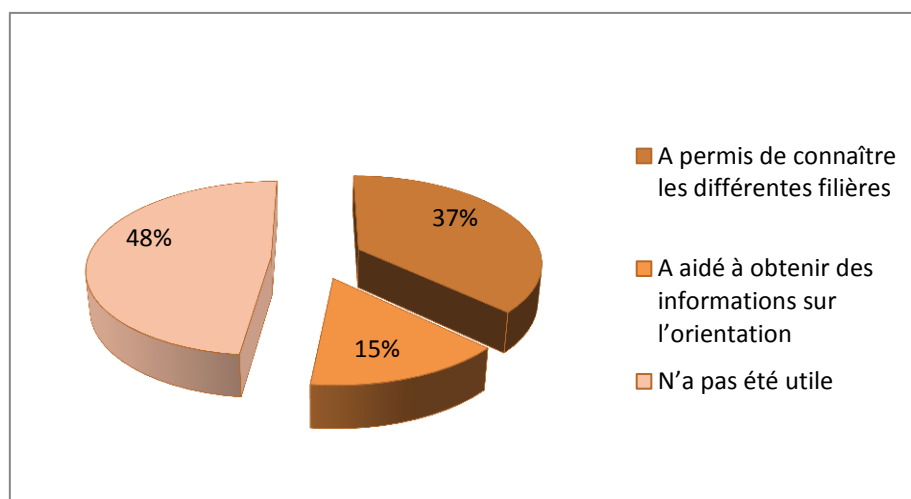
Sur les 100 parents d'étudiants interrogés, 27 % ont affirmé avoir participé aux choix de filière de leur enfant contre 73 % qui ont déclaré le contraire.

1.1.4. Utilité de la séance d'orientation suivie



Graphique 9 : répartition des étudiants en fonction de leur appréciation de l'utilité des séances d'orientation

A la lecture du graphique n°9, on constate qu'à 43,44 %, les étudiants ayant suivi une séance d'orientation ont estimé qu'elle leur a permis d'avoir des informations sur l'orientation. 36,88 % ont affirmé qu'elle a aidé à connaître les différentes filières alors que 19,67 % n'ont pas reconnu son utilité.



Graphique 10 : répartition des parents d'étudiants en fonction de l'utilité des séances d'orientation suivies par leur enfant

Rappelons que 27 % parmi les parents d'étudiants ont reconnu avoir participé aux choix de filière de leur enfant. Ainsi, cette proportion a répondu à la question « Q 207 » libellée : « si oui, donnez l'utilité de la séance ? ». Les résultats se présentent

comme suit. 48 % de cet effectif n'ont pas reconnu l'utilité de la séance d'orientation suivie par leur enfant. 37 % ont estimé qu'elle a permis de connaître les différentes filières contre 15 % qui trouvent que cette séance les a aidé à obtenir des informations sur l'orientation.

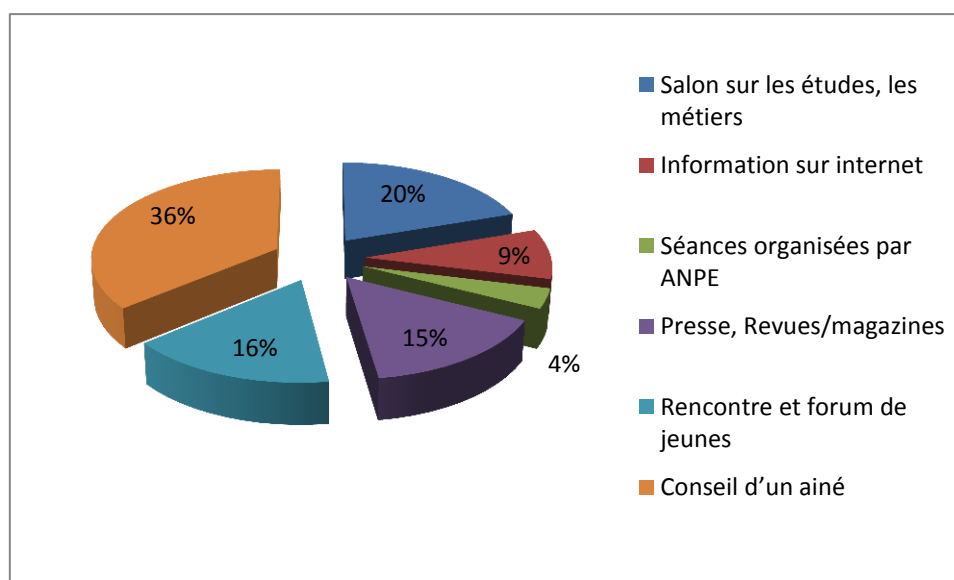
1.1.5. Informations sur l'orientation académique en dehors de la séance suivie

Tableau 12 : répartition des étudiants en fonction des informations reçues sur l'orientation académique

Informations sur l'orientation académique	Effectifs	Pourcentage
Oui j'ai été informé	118	21,07
Non je n'ai pas été informé	442	78,93
Total	560	100,0

A cette question, 442 étudiants soit 78,93 % n'ont reçu aucune information sur l'orientation académique en dehors de la séance qu'ils ont suivie. Par contre, 118 étudiants soit 21,07 % ont affirmé être informés des séances d'orientation académique organisées après leur inscription.

1.1.6. Sources d'informations sur l'orientation académique



Graphique 11 : répartition des étudiants en fonction de la source d'informations sur l'orientation académique

Il ressort du graphique n°11 que, sur les 118 étudiants ayant reçu d'informations relatives à l'orientation académique, 33,90 % soit 40 étudiants ont reçu cette information grâce aux conseils d'un aîné, 22 soit 18,64 % étudiants sont informés lors

de salon sur les études et les métiers. Ensuite pour 15,25 %, les rencontres et forum de jeunes constituent leur source d'information alors que 14,41 % ont accédé à ces informations à travers les publications et annonces dans la presse, les revues et magazines. Pour le reste, leurs sources d'informations proviennent de l'internet (8,47 %), des séances organisées par l'ANPE³⁷ et autre (9,32 %).

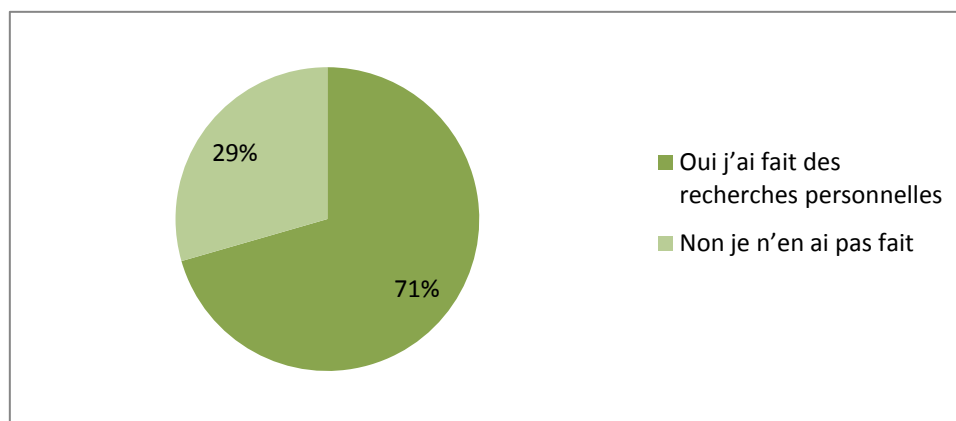
1.1.7. Informations sur la filière avant l'inscription des étudiants

Tableau 13 : répartition des étudiants en fonction des informations reçues sur leur filière

Informations sur la filière avant votre inscription	Effectifs	Pourcentage
Oui j'ai eu des informations	152	27,14
Non je n'en ai pas eu	408	72,86
Total	560	100,0

Ici, 152 étudiants soit 27,14 % ont avoué avoir reçu des informations sur leur filière avant de s'inscrire. A l'opposé, 408 étudiants soit 72,86 % ont affirmé qu'ils n'ont eu aucune information relative à leur filière.

Dans le même ordre d'idée, les étudiants enquêtés ont essayé de répondre à la question : *Avez-vous cherché vous-même des informations sur votre filière actuelle ?* Les réponses obtenues sont consignées dans le tableau ci-dessous.



Graphique 12 : répartition des étudiants en fonction de la recherche d'informations personnelle effectuée sur leur filière

³⁷ ANPE : Agence Nationale pour la Promotion de l'Emploi.

La lecture du graphique n°12 permet de retenir que 70,54 % de ces étudiants ont fourni personnellement des efforts de recherche sur la filière choisie, tandis que 29,46 % n'ont effectué aucune recherche.

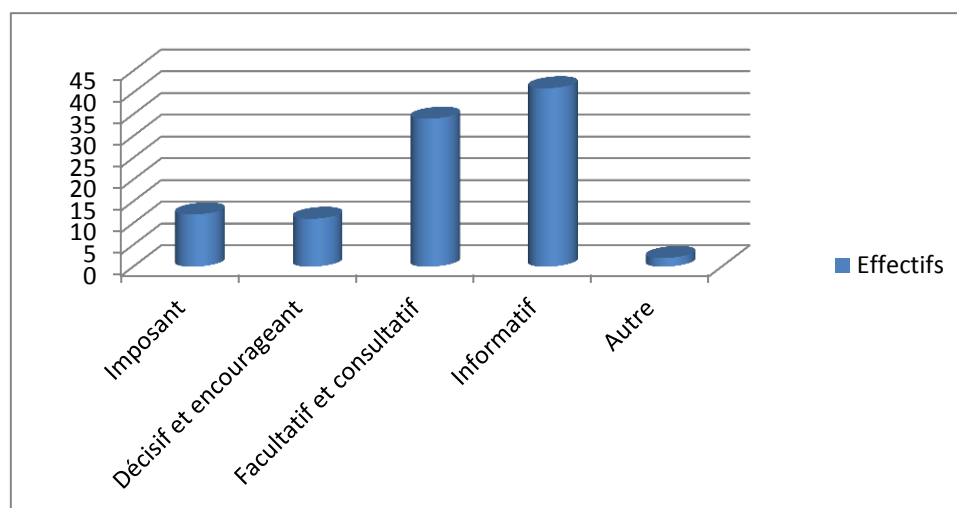
1.1.8. Qualité de l'avis de cette personne qui vous a aidé dans le choix de votre filière

Tableau 14 : répartition des étudiants en fonction de la qualité de l'avis de la personne approchée

Qualité de l'avis de cette personne	Effectifs	Pourcentage
Imposant	88	15,71
Décisif et encourageant	130	23,21
Facultatif et consultatif	148	26,43
Informatif	187	33,4
Autres	7	1,25
Total	560	100,0

Parlant du caractère de l'avis des personnes approchées par les étudiants interrogés au moment du choix de leur filière, 187 soit 33,4 %, 148 soit 26,43 % et 130 soit 23,21 % ont respectivement reconnu que cet avis était majoritairement à titre informatif, facultatif et consultatif puis décisif et encourageant. Seulement 88 étudiants soit 16,96 % parmi eux ont déclaré avoir reçu des avis « *imposant* » et « *autre* ».

Les parents d'étudiants se sont aussi prononcés sur cette question.



Graphique 13 : répartition des parents d'étudiants en fonction de la qualité de leur avis

A ce niveau, les tendances recueillies sur le terrain montrent que 41 % des parents enquêtés ont trouvé que leur avis a été simplement informatif. Pour 34 %, cet avis a été à la fois facultatif et consultatif, pendant que 11 % ont estimé qu'il a été décisif et encourageant. 12 % de ces parents ont imposé leur avis quant au choix de filière de l'enfant.

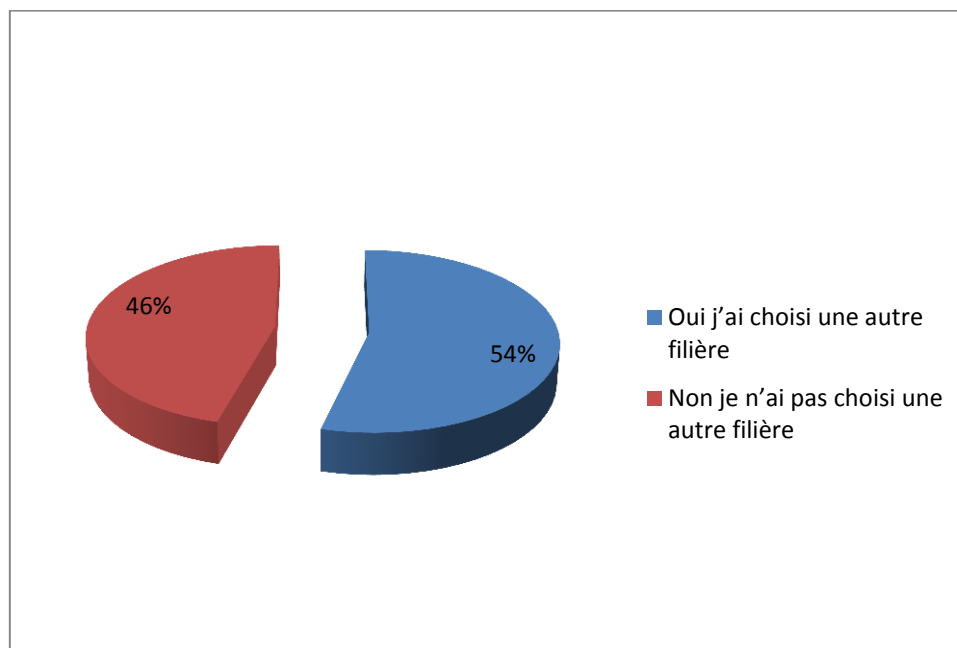
1.1.9. Sources de motivation du choix de filière

Tableau 15 : répartition des étudiants en fonction de leur de motivation

Source de motivation du choix de la filière	Effectifs	Pourcentage
Réussite d'un ami qui a fait la même filière	149	26,61
Mes résultats scolaires	186	33,21
Possibilités d'insertion professionnelle	81	14,46
Conseil d'un aîné ou d'un parent	144	25,72
Total	560	100,0

Sur le total des 560 étudiants interrogés sur cette question, 186 soit 33,21 % ont déclaré que le choix de la filière dépend de leur résultat scolaire, 149 soit 26,61 % parmi eux rattachent ce choix à la réussite d'un ami ayant fait la même filière. Pour 144 soit 25,72 % étudiants, le choix de la filière est fortement corrélé par les conseils d'un aîné ou d'un parent tandis que 14,46 % orientent leur choix par rapport aux possibilités d'insertion professionnelle.

1.10 Autre choix de filière



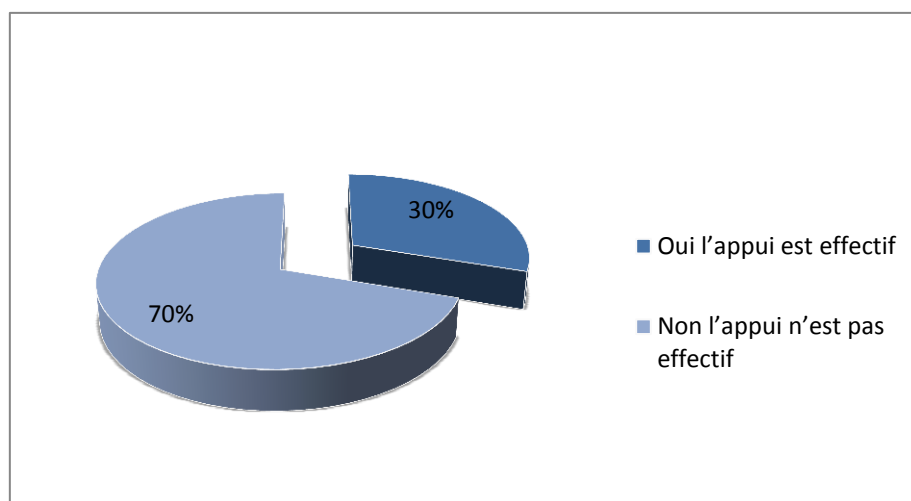
Graphique 14 : répartition des étudiants en fonction du choix ou non d'une autre filière

Les étudiants interrogés ont affirmé à 46 % qu'ils n'ont pas effectué une seconde inscription. Par contre, 54 % de cet échantillon se sont inscrits dans une autre filière.

1.2 Exigences de la réforme LMD et le système d'orientation universitaire

Par rapport à cette préoccupation, nous avons essayé de vérifier, aussi bien, auprès des étudiants que de leurs parents, leur connaissance de la réforme LMD et de ses exigences dans un premier temps, puis dans un second temps, l'importance de la pratique d'orientation à l'UAC. Toutes ces informations ont été recueillies grâce aux questions 301, 302, 303 et 306.

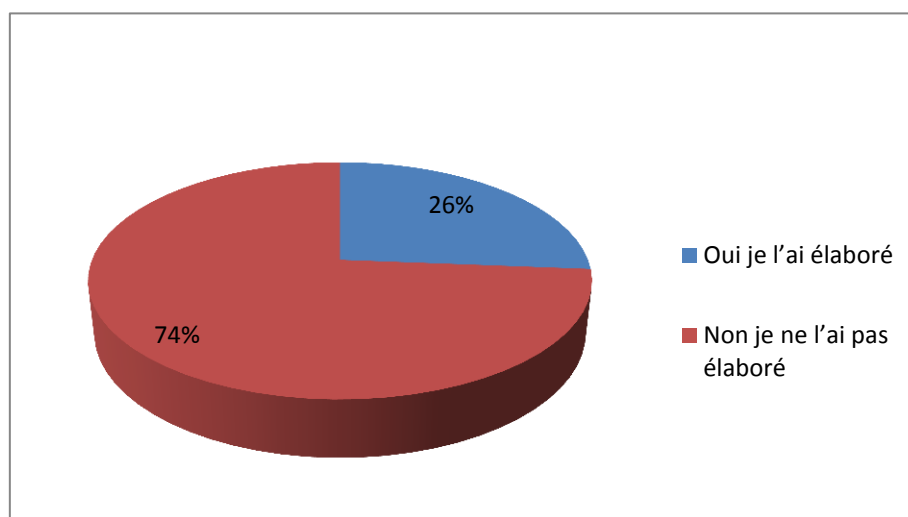
1.2.1 Appui de l'université et des enseignants aux étudiants dans le choix de filières



Graphique 15 : répartition des étudiants en fonction de l'accompagnement ou non de l'université et des enseignants dans le choix de filière

Du graphique n°15, il ressort que la plus grande proportion des étudiants soit 69,82 % ne bénéficient pas de l'appui ni des enseignants ni de l'Université dans le choix de filières. Par contre, 30,17 % parmi eux ont déclaré avoir été effectivement accompagné dans le processus conduisant au choix de leur filière.

1.2.2 Connaissance et élaboration par les étudiants du projet professionnel



Graphique 16 : répartition des étudiants en fonction de la tendance ou non à élaborer un projet professionnel

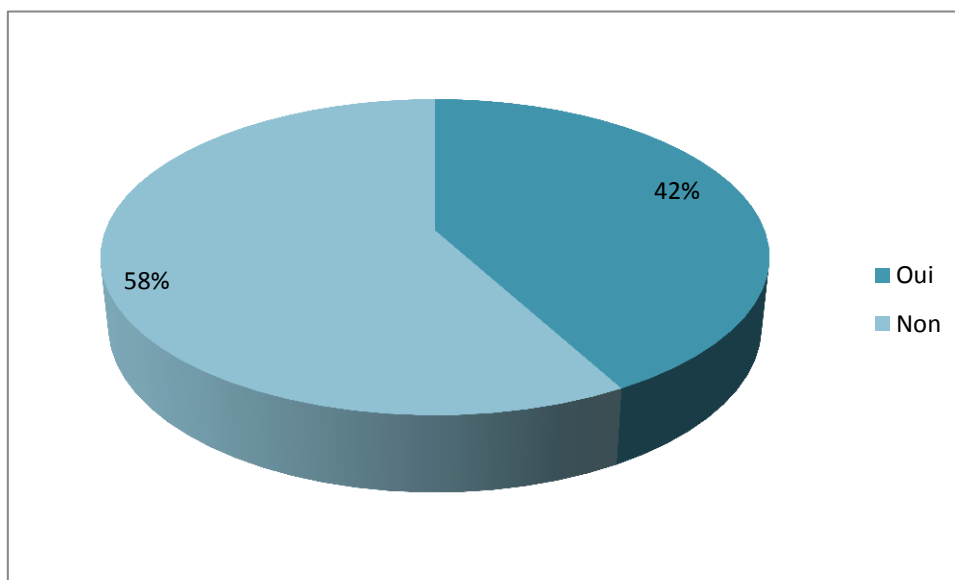
Au sujet du projet professionnel, 73,75 % des étudiants approchés ne sont pas parvenus à concevoir un projet professionnel. En revanche, 26,25 % parmi ces étudiants ont affirmé avoir élaboré un projet professionnel au début de leur formation.

Par ailleurs, ces mêmes étudiants ont tenté de décrire ou d'expliquer ce qu'est un projet personnel.

Tableau 16 : répartition des étudiants en fonction de leur possibilité à décrire un projet personnel

Possibilité de description d'un projet personnel	Effectifs	Pourcentage
Oui je peux le décrire	91	16,25
Non je ne peux le décrire	406	72,50
Ne sait pas le décrire	63	11,25
Total	560	100,0

A ce sujet, le constat montre que sur les 560 étudiants interrogés, 406 soit 72,50 % ont clairement affiché leur incapacité à décrire et expliquer le projet personnel. Au contraire, 16,25 % des étudiants ont essayé de proposer une explication au concept projet personnel. En outre, 11,25 % ont franchement répondu « je ne sais pas ».



Graphique 17 : répartition des parents d'étudiants en fonction de leur connaissance du projet personnel de vie

En ce qui concerne les parents d'étudiants et leur connaissance du projet personnel de vie de l'étudiant, on constate que 58 % n'ont aucune connaissance de ce projet pendant que 42 % estiment pouvoir décrire et expliquer le projet personnel de vie de l'étudiant.

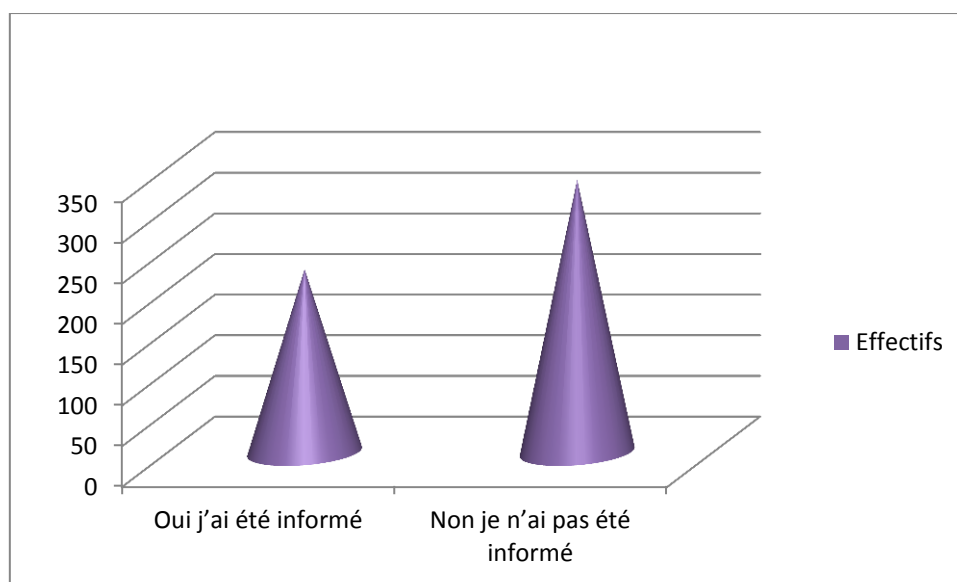
1.2.3 Connaissance des étudiants sur le principe de mobilité dans le contexte LMD

La question relative au principe de mobilité en contexte LMD a été objet de préoccupation dans le cadre de cette enquête. Ainsi, pour la vérifier, nous l'avons formulée de la manière suivante : *Avez-vous connaissance de la possibilité qu'a l'étudiant de construire son projet professionnel en complétant sa formation au sein d'un même établissement ou d'un établissement à un autre ?*

Tableau 17 : répartition des étudiants en fonction de leur connaissance du principe de mobilité dans le contexte LMD

Informations sur le principe de mobilité dans le contexte LMD	Effectifs	Pourcentage
Oui j'ai eu des informations	149	26,61
Non je n'en ai pas eu	411	73,39
Total	560	100,0

Les résultats recueillis sur le terrain montrent que 73,39 % des étudiants ont affirmé qu'ils n'ont pas reçu d'informations au sujet de la possibilité que leur offre le système LMD de compléter leur formation au sein d'un même établissement ou d'un établissement à un autre. En revanche, 26,61 % de cette cible ont déclaré être sensibilisé sur le principe de mobilité qui caractérise la réforme LMD.



Graphique 18 : répartition des étudiants en fonction de leur possibilité de changer d'établissement sans perdre leur acquis en crédits dans le système LMD

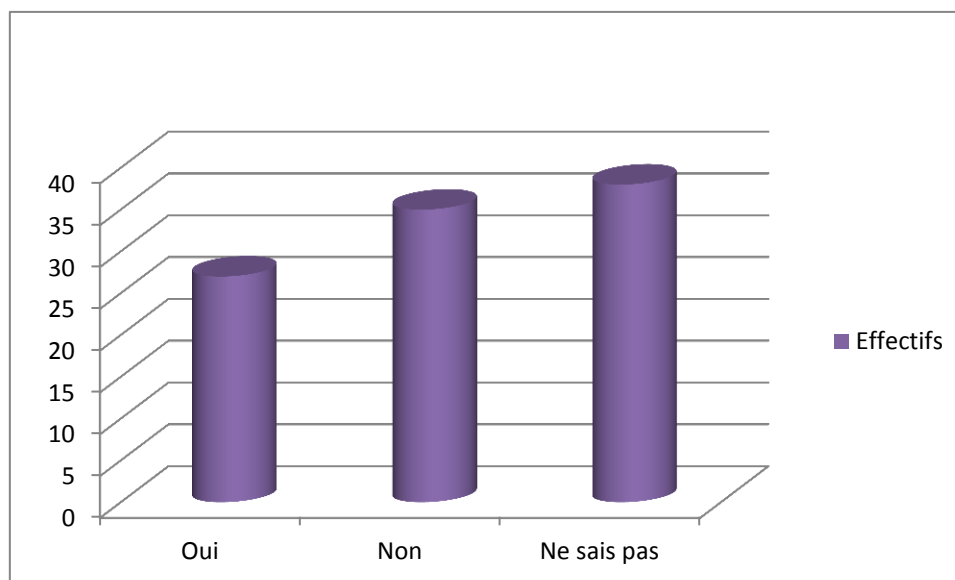
Les étudiants enquêtés sur cette question ont reconnu à 59,82 % qu'ils n'ont aucune connaissance sur le principe de la capitalisation des crédits en contexte LMD alors que

40,18 % ont estimé qu'ils ont la possibilité de changer d'établissement sans perdre leur acquis en crédits.

Tableau 18 : répartition des étudiants en fonction de leur connaissance de la lisibilité des diplômes dans le système LMD

Lisibilité des diplômes délivrés	Effectifs	Pourcentage
Oui j'ai été informé	78	34,67
Non je n'ai pas été informé	147	65,33
Total	225	100,0

Par rapport à cette question, sur les 225 étudiants ayant répondu par « oui » à la question précédente, 147 soit 65,33 % ont estimé que leurs diplômes ne sont pas reconnus comme tel dans les autres universités ou pays au moment où 78 soit 34,67 % de ces étudiants ont pensé le contraire.



Graphique 19 : répartition des parents d'étudiants en fonction de la possibilité qu'a l'étudiant de changer d'établissement sans perdre ses acquis

En ce qui concerne les parents, ils ont abondé dans le même le sens que leur enfant. Sur ce, le graphique n°19 ci-dessus fait remarquer que 38 % ont franchement choisi la modalité « ne sais pas » ; 35 % ont répondu par la négative. Le reste des parents (27 %) sont informés de la possibilité qu'a l'étudiant de changer de filière sans pour autant perdre ses acquis antérieurs.

Les 27 parents d'étudiants qui avaient répondu « oui » à la question sur la capitalisation des acquis ont aussi répondu à la question « Q 306 » énoncée comme

suit : « *si oui, les diplômes délivrés dans votre établissement sont-ils reconnus comme tels dans les autres universités ou pays ?* ».

Tableau 19 : répartition des parents d'étudiants en fonction de la reconnaissance ou non des diplômes délivrés en contexte LMD

La reconnaissance des diplômes délivrés	Effectifs	Pourcentage
Oui	11	40,74
Non	7	25,93
Ne sais pas	9	33,33
Total	27	100,0

Contrairement aux étudiants, les parents ont à 40,14 % affirmé que les diplômes délivrés en contexte LMD sont acceptés comme tel dans les autres Universités et pays tandis que 33,33 % de cette cible ont choisi la modalité « ne sais pas ». Seulement 25,93 % de ces parents ont répondu par la négation.

2. L'inadéquation du système d'orientation universitaire comme dispositif d'aide à la réussite

2.1 Déterminants du choix de filières

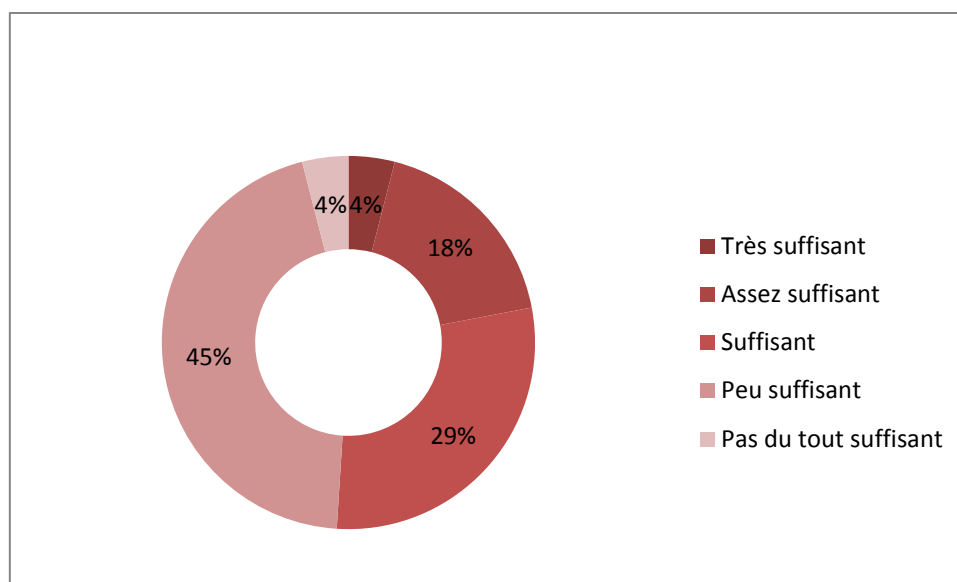
Dans cette partie, l'objectif est de déterminer les facteurs qui influencent le choix de filières chez les étudiants et participent à la concrétisation des profils de sortie. Pour y arriver, nous avons formulé des questions 401, 420, 403, 405 et 406 à l'endroit des étudiants et leurs parents.

2.1.1 Appréciation du niveau d'information sur la future profession au début de la formation

Tableau 20 : répartition des étudiants en fonction de leur appréciation du niveau d'information sur leur future profession

Appréciation de votre niveau d'information	Effectifs	Pourcentage
Très suffisant	5	0,9
Assez suffisant	94	16,79
Suffisant	140	25
Peu suffisant	317	56,61
Pas du tout suffisant	4	0,7
Total	560	100,0

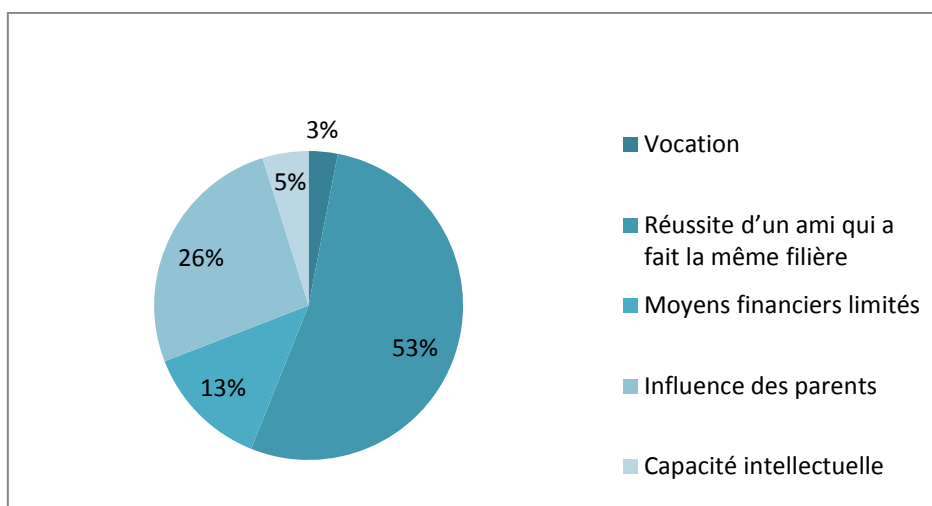
Nous avons voulu vérifier auprès des étudiants leur niveau d'information sur leur profession future à travers la question « *comment appréciez-vous votre niveau d'information sur votre future profession au début de la formation ?* ». Sur les 560 étudiants interrogés, 317 soit 56,61 % sont peu satisfaits de leur niveau d'information. Ensuite, 140 soit 25 % parmi eux ont estimé qu'ils sont suffisamment informés alors que 16,79 % soit 94 étudiants ont choisi la modalité assez suffisant.



Graphique 20 : répartition des parents d'étudiants en fonction de leur appréciation du niveau d'information sur la future profession de leur enfant.

Comme l'indique le graphique n°20 ci-dessus, 45 % des parents d'étudiants sont peu satisfaits des informations reçues sur la future profession de leur enfant à l'entame de leur formation. 29 % de ces parents ont pensé être suffisamment informés tandis que 18 % ont jugé que ces informations sont assez suffisantes.

2.1.2 Les principaux déterminants du choix de filière



Graphique 21 : répartition des étudiants en fonction des principaux déterminants du choix de filière

Selon 297 étudiants soit 53,04 %, la réussite d'un ami qui a fait la même filière est un principal facteur en matière d'orientation à l'Université ; 146 soit 26,07 % d'étudiants pensent que l'influence des parents est un élément qui détermine le choix de la filière. Le reste des étudiants ont énuméré d'autres facteurs susceptibles de guider le choix d'une filière à l'Université. Il s'agit entre autres, des moyens financiers limités (13,04 %), de la capacité intellectuelle de l'étudiant (4,82 %) et de la vocation (3,04 %).

Tableau 21 : répartition des parents d'étudiants en fonction des principaux déterminants du choix de filière de leur enfant

Principaux déterminants du choix de filière	Effectifs	Pourcentage
Vocation	5	5,0
Réussite d'un ami qui a fait la même filière	12	12,0
Moyens financiers limités	52	52,0
Influence des parents	27	27,0
Capacité intellectuelle	4	4,0
Total	100	100,0

Contrairement aux étudiants, les parents ont estimé à 52 % que le choix de filière à l'Université est tributaire des moyens financiers pendant que 27 % parmi eux affirment que l'influence des parents est aussi un facteur déterminant du choix de la filière. Seulement 12 % des parents approchés ont choisi la modalité « réussite d'un ami qui a fait la même filière », 5 % ont évoqué la vocation et 4 % ont retenu la capacité intellectuelle de l'étudiant.

2.1.3 Les raisons précises du choix de filières académiques à l'AUC.

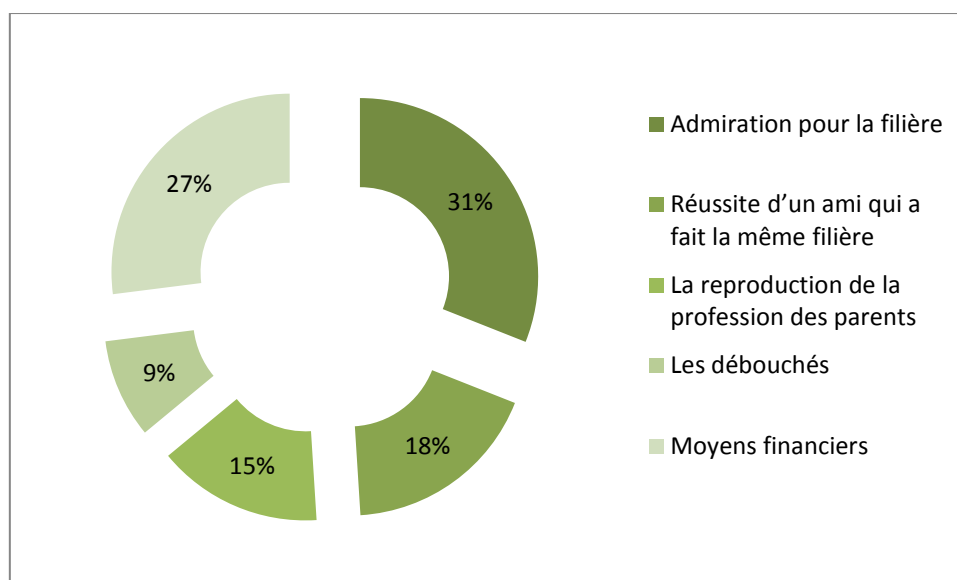
La question « *Aujourd'hui, qu'est-ce-qui justifie le plus le choix des filières académiques par les étudiants ?* » vise à vérifier auprès des enquêtés les facteurs qui influencent dans la pratique, l'orientation académique des étudiants à l'UAC. Les réponses à cette question sont consignées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 22 : répartition des étudiants en fonction des raisons précises du choix de filières académiques à l'UAC

Raisons précises du choix de filières académiques à l'UAC	Effectifs	Pourcentage
Admiration pour la filière	203	36,25
Réussite d'un ami qui a fait la même filière	215	38,39
La reproduction de la profession des parents	38	6,79
Les débouchés	27	4,82
Moyens financiers	77	13,75
Total	560	100,0

A travers la lecture de ce tableau, on constate que 215 soit 38,39 % parmi les étudiants choisissent leur filière en fonction du succès d'un ami qui a fait la même filière ; 203 soit 36,25 % s'orientent vers les filières admirées. Par contre 77 soit 13,75 % de ces étudiants opèrent leur choix en fonction des moyens financiers disponibles. Seulement 38 soit 6,79 % parmi eux se dirigent vers les filières qui débouchent sur la profession de leurs parents et 27 soit 4,82 % tiennent compte des débouchés ou métiers futur dans le choix de leur filière.

Les parents d'étudiants ont été interrogés par rapport à cette préoccupation.



Graphique 22 : répartition des parents d'étudiants en fonction des raisons précises du choix de filières académiques de leur enfant.

31 % des parents ont affirmé qu'aujourd'hui, l'admiration pour la filière justifie de la filière de l'étudiant ; 27 % parmi eux ont fait allusion aux moyens financiers. Pour 18 %, il s'agit de la réussite d'un ami ayant fait la même filière alors que 15 % des parents estiment leurs enfants choisissent leur filière dans l'optique de reproduire leur profession. Seulement, 9 % ont choisi la modalité « les débouchés ».

2.2 Connaissance de profil de sortie

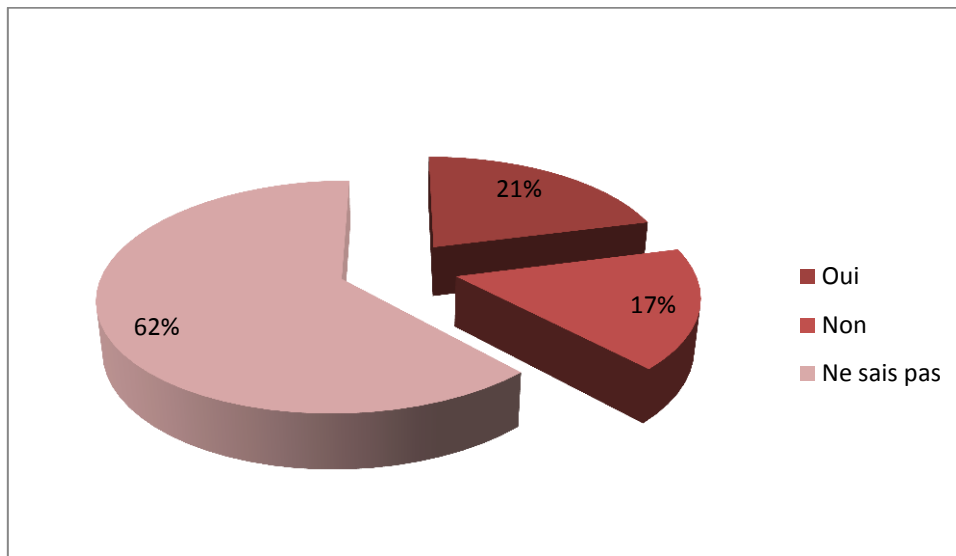
2.2.1 Adéquation de métier futur avec la filière choisie

Tableau 23 : répartition des étudiants en fonction de l'adéquation du métier futur à leur filière

Adéquation de métier futur avec votre filière	Effectifs	Pourcentage
Oui c'est en adéquation	222	40,0
Non ce n'est pas en adéquation	338	60,0
Total	560	100,0

Près de la moitié des étudiants interrogés soit 40,0 % ont estimé avoir choisi une filière qui répond à leur aspiration en ce qui concerne leur future profession. Quant aux autres

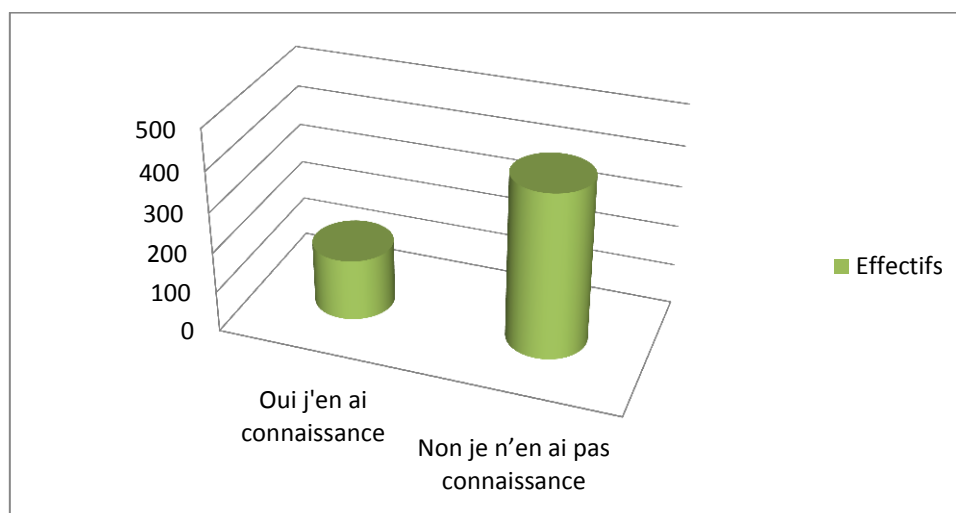
(60,0 %), ils trouvent que leur future profession n'est pas en adéquation avec la filière choisie.



Graphique 23 : répartition des parents d'étudiants en fonction de l'adéquation entre la future profession et la filière de leur enfant

Les parents d'étudiants à 62 % n'ont pas du tout de connaissance quant à l'adéquation entre la future profession et la filière de leur enfant. 21 % ont clairement avoué qu'il existe une concordance entre la filière choisie et la future profession au moment où 17 % de ces parents affirment le contraire.

2.2.2 Connaissance des débouchés offerts aux étudiants formés dans leur filière



Graphique 24 : répartition des étudiants en fonction de leur connaissance des débouchés existant pour leur filière

Sur cette question, 152 étudiants soit 27,14 % ont attesté qu'ils maîtrisent les différents débouchés disponibles dans leur filière. Par contre, 72, 86 % parmi ces étudiants n'ont aucune connaissance du métier réservé à leur parcours.

Les parents d'étudiants ont également répondu à cette question.

Tableau 24 : répartition des parents d'étudiants en fonction de leur connaissance des débouchés/métiers qui s'offrent aux étudiants formés dans la filière de leur enfant

Connaissance des débouchés/métiers qui s'offrent aux étudiants formés dans sa filière	Effectifs	Pourcentage
Oui	22	22,0
Non	18	18,0
Ne sais pas	60	60,0
Total	100	100,0

Selon ces derniers et à la lecture du tableau n°21 ci-dessus, il est à remarquer que 60 % parmi les parents ont déclaré ne rien savoir des débouchés disponibles dans la filière de leurs enfants. En outre, 22 % ont estimé avoir une connaissance sur ces débouchés pendant que 18 % de ces mêmes parents affirment le contraire.

A présent, qu'en est-il des données de nature qualitative recueillies sur le terrain ?

CHAPITRE 5 : REPRESENTATION DES ACTEURS SUR LA PRATIQUE DE L'ORIENTATION A L'UAC

La pratique de l'orientation à l'ère de la réforme LMD nécessite la mise en place d'un cadre institutionnel performant et dynamique, capable d'aider les étudiants à mieux s'insérer dans le monde du travail au terme de leur cursus universitaire. La réalisation de cette logique institutionnelle dépend, dans une large mesure, de l'implication des autorités administratives d'une part, et d'autre part des enseignants du supérieur tous en collaboration avec les acteurs du marché du travail.

En effet, dans le cadre de cette recherche, nous avons approché cette population cible aux fins de recueillir leur appréciation sur l'efficacité du système d'information et d'orientation universitaire à l'ère de la réforme LMD à travers une grille d'entretien. Cet instrument comporte trois sections, hormis celle relative à l'identification générale des enquêtés. Ces sections sont, à leur tour, constituées de thématiques se rapportant aux hypothèses de recherche.

A chacune de ces thématiques, nous avons recueilli des réponses pertinentes qu'il convient de présenter dans ce chapitre.

1. Efficacité du système d'information en orientation universitaire

Les personnes ressources interviewées ont donné leur point de vue d'abord sur le système d'orientation en général, et à l'UAC en particulier. Elles se sont également prononcées sur les différents débouchés ou métiers qui s'offrent aux étudiants dans leur filière.

1.1 Perception du système d'orientation à l'UAC

En ce qui concerne l'évaluation du système d'orientation à l'UAC, les personnes ressources interrogées ont reconnu pour la plupart l'existence théorique de la pratique de l'orientation à l'université d'Abomey-Calavi. Ceci suppose donc que cette pratique se fait de façon superficielle : « *Je pense que l'orientation se fait mais pas de façon approfondie et unique* » a déclaré un acteur du monde de travail. Par contre, selon un

des enseignants questionnés, « *l'orientation manque dans nos universités et dans nos collèges* » car, il a reconnu que « *peu d'universités orientent réellement les étudiants* ».

Par ailleurs, ces différentes interviews ont permis de relever que l'UAC, en réalité, ne se charge pas de l'organisation des séances d'orientation précédemment évoquées. Ainsi, selon un personnel administratif, « *l'institution qui fait office de structure d'orientation est la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur (DGES)* ». Pour un autre, « *l'orientation ne se fait pas actuellement par nous³⁸ mais c'est l'Etat qui s'en occupe* ». Toutefois, une des autorités rectorales interrogées trouve que les séances dites d'orientation organisées par l'UAC se font pour le moment à deux niveaux. Pour le premier, il s'agit des boursiers qui sont orientés sur la base du baccalauréat par le ministère de l'enseignement supérieur. Le second niveau concerne cette catégorie d'étudiants qui choisit de s'inscrire dans les écoles et instituts contre paiement de frais d'inscription au moment où le reste se dirige vers les facultés classiques.

Plus loin, certaines personnes ressources ont fait constater que la défaillance du système d'orientation ne s'observe pas seulement au supérieur. Les enseignements primaire et secondaire ne sont pas épargnés. C'est ce qui fait dire alors à l'une des autorités administratives interrogées que : « *par rapport à la commission de l'orientation depuis le secondaire, vous ne pouvez pas greffer des fruits de qualité sur des tiges qui ne tiennent pas. Le résultat ne peut rien donner* ». Il n'est donc plus à démontrer qu'une orientation réussie favorise une adéquation entre la filière choisie par l'étudiant et les débouchés liés à cette filière. Quels métiers ou débouchés sont-ils offerts aux étudiants ?

1.2. Débouchés/métiers qui s'offrent aux étudiants formés

Par rapport à cette thématique, il a été dénombré une diversité de débouchés, réparties en fonction des offres de formations disponibles. Pour les uns, les possibilités d'emploi ne sont pas forcément systématiques contrairement à certaines filières où les formés ont directement accès à un emploi. C'est dans ce sens qu'une des personnes ressources déclare sans détour : « *Chez nous théoriquement en médecine, l'étudiant ne chôme*

³⁸ « Nous » désigne ici l'Université d'Abomey-Calavi.

pas ; sauf s'il est paresseux ». Mieux, le même constat est observé dans d'autres filières. C'est le cas de la Faculté des Sciences Agronomiques où, selon un enseignant, « *ils (étudiants) peuvent s'installer à leur propre compte en créant une ferme ou ouvrir un cabinet pour donner des soins aux animaux, accompagner les éleveurs privés, fabriquer des aliments pour le bétail, travailler dans la fonction publique. Ils peuvent être techniciens dans les laboratoires ou travailler dans les ONG ».* En revanche, la question de l'accès à l'emploi direct paraît complexe pour les étudiants en fin de formation dans certaines filières. C'est le cas de l'Ecole Supérieure de Kinésithérapie où une autorité administrative avoue que « *les kinésithérapeutes ne sont pas systématiquement recrutés par l'Etat. Nous incitons des structures à recruter ceux-là que nous avons formés. D'autres qui ont les moyens créent leurs propres cabinets. D'autres vont à l'étranger. Ceux qui ont beaucoup de moyens cherchent à faire une spécialité ».*

Par ailleurs, il est à remarquer que la plupart des personnes ressources questionnées ont une connaissance des différents débouchés qui découlent de leur domaine de formation. Ainsi, l'étudiant sorti de l'ENEAM peut être « *gestionnaire des banques ; gestionnaires des entreprises ; comptable agent commercial ; économiste et autres...* ». L'étudiant formé en Géographie et Aménagement du Territoire peut devenir : « *Ecologiste, Environnementaliste, Géographe de la santé (agent de santé), Météorologue, Climatologue, Aménagiste (plusieurs possibilités d'emploi), Démographe, Géologue, Cartographe, Etc.* ». A l'Institut Régional de Santé Publique (IRSP), il reçoit des formations professionnelles telles que : « *Développement sanitaire, Développement social, Développement humain durable* ». Qu'en est-il des exigences de la réforme LMD en relation avec le système d'orientation universitaire ?

2. Exigences de la réforme LMD et système d'orientation universitaire

Plusieurs préoccupations ont fait l'objet de vérification auprès des personnes ressources, relativement à la présente hypothèse de recherche. Il s'est agi d'abord de constater auprès de celles-ci, d'une part, le processus d'adoption de la réforme LMD et, d'autre part, ses principes et exigences. Ensuite, il a été question de montrer l'importance de la pratique de l'orientation à l'ère de la mise en œuvre du processus

LMD. Enfin, les personnes ressources interrogées ont exposé quelques innovations susceptibles de conduire le plus efficacement possible la réforme de LMD à l'UAC.

2.1 Processus d'adoption du système LMD

L'introduction de la réforme LMD dans les universités béninoises en général, et celle d'Abomey-Calavi en particulier, suit son cours depuis plus d'une décennie. En effet, le système LMD est conçu d'abord par les Américains, ensuite modifié par les Européens à partir de 1998 à Paris puis à la Sorbonne par Claude Allègre, Ministre de l'Enseignement Supérieur de la France. C'est ce que fait constater une personne ressource interrogée lorsqu'il affirme : « *le système LMD est un système des pays anglo-saxons et généralisé dans les pays européens* ». Cependant, plusieurs pays francophones ont décidé de le pratiquer dans leurs universités. Il s'agit donc d' « *un système en global et notre université ne peut pas se mettre en marge de cet évènement en Afrique de l'Ouest et dans les autres pays d'Afrique* » a déclaré une autorité de l'UAC.

Pour une autre, « adopter le LMD, c'est une manière de se mettre dans le processus de globalisation pour ne pas être écarté par le monde et c'est dans cette optique que le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES), qui fait office d'instance supranationale d'homologation et d'accréditation des diplômes, a pris lors de sa 23ème session ordinaire à Libreville au Gabon, la résolution de construire « un espace africain de l'enseignement supérieur désenclavé et harmonisé ». Ceci a conduit alors les pays membres de l'Union Economique et Monétaire Ouest Africaine (UEMOA), dont le Bénin fait partie, à s'accorder « le 14 Juillet 2007, à Dakar, une directive similaire, et mise en place le Projet d'Appui à l'Enseignement Supérieur et à la recherche (PAES), avec pour objectif d'améliorer la pertinence et la qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche dans l'espace ouest-africain ». D'après l'un des responsables étudiants interrogés, le fondement juridique de cette réforme prend appui :

A travers la directive N°03/2007/CM/UEMOA, portant adoption du système LMD dans les universités et établissement d'enseignement supérieur au sein de l'UEMOA. Les

dispositions de cette directive stipulent que les Etats membres de l'UEMOA s'engagent à adopter le système LMD comme cadre de référence des diplômes délivrés dans les universités et établissements d'enseignement supérieur implantés sur le territoire de l'union.

Dans l'espace spécifique de l'Université d'Abomey-Calavi, « c'est depuis 2006, que nous avons commencé dans le cursus universitaire le LMD : la licence (BAC+3), le master (BAC+5) et le doctorat (BAC+8) [...] Le défi était que toutes les universités francophones adoptent le système de 2002 à 2010 » a affirmé un enseignant. Ce défi a été reconnu par une autre personne ressource interrogée lorsqu'elle déclare que « les enseignants ont pour objectif de faire adopter le système par les étudiants d'ici 2010 ». Par ailleurs, elle ajoute que « le système a commencé par parcourir les lèvres à partir de 2007. En 2008 le recteur AWANOUE a décidé de rentrer dans la danse. Mais c'est le recteur SINSIN qui fait un effort de l'appliquer ». La réforme LMD a connu sa phase de généralisation à partir de la rentrée académique 2010 en République du Bénin. Dans les autres universités ouest-africaines de la sous-région, l'une des priorités est « [...] de procéder à la généralisation du LMD en 2011 dans toutes les universités ouest-africaines. L'adhésion au projet européen est donc patente et réaffirmé par le CAMES. Donc en adoptant le LMD, on espère s'inscrire dans une tendance globale ».

L'adoption du processus de Bologne vise à uniformiser les offres de formation dans toutes les universités européennes et par conséquent celles des pays de l'Afrique francophone. La mise en œuvre de ce processus nécessite la prise en compte de certains principes et exigences clairement définis.

2.2. Exigences et principes du système LMD

Tous les acteurs intervenant dans l'enseignement supérieur à l'UAC ont, en grande partie, témoigné de l'application de la réforme LMD. Ainsi, ils reconnaissent également que cette réforme obéit à des principes bien déterminés et nécessite l'existence d'un cadre favorable à son exécution.

Abordant les principes de la réforme LMD, une des personnes ressources approchées déclare que « *le LMD est un système conçu sur une architecture d'étude en 3 grades : Licence, Master et Doctorat. Pour ce qui concerne le LMD, on parle désormais de semestre et les anciennes années scolaires sont divisées en deux semestres* ». De même, un des enseignants interrogés confirme que « *les formations universitaires sont désormais organisées en 3 grades. La licence (BAC+ 3) ; le master (BAC +5) et le doctorat (BAC+8) sont à la fois des grades et des diplômes nationaux ; reconnus dans toutes les universités. Ce sont aussi des paliers d'insertion professionnelle. Car tu peux toutefois sortir du système pour le monde professionnel avec les licences professionnelles ; les brevets de techniciens supérieurs (BTS) et les masters professionnels* ». Selon un autre enseignant, le système LMD présente des particularités qui le différencient de l'ancien système : « *le LMD c'est Licence(L), Master (M), et Doctorat (D), qui remplacent désormais le système DEUG ; licence, maîtrise, DESS, ou DEA, doctorat. Avec comme niveau de diplôme L=bac + 3, M=bac +5, et D=bac+8, logique qui sous-tend le LMD* ». Dans cette logique de la présentation de l'architecture du système LMD, une autorité administrative rencontrée a exposé dans les détails les différents grades :

Premier cycle (c'est la licence) : Il consiste en une formation initiale de 3 ans. C'est un cycle de transition, sanctionné par le grade académique de Licence (ou Bachelor). La Licence est, soit à option Professionnelle, débouchant alors sur un Master Professionnel, soit à option recherche (aussi appelée généraliste) et dans ce cas, elle débouche sur un Master en recherche.

Deuxième cycle (c'est le Master) : il conduit à un Master obtenu en 2 ans. Le Master comporte deux options : une option Professionnelle (dirigée vers l'enseignement ou vers des compétences professionnelles ou artistiques particulières) ; une option approfondie qui prépare à la recherche scientifique.

Dans certains pays comme la Belgique, à l'issue d'un Master en 2 ans, des Masters complémentaires peuvent être acquis en un an

d'étude au moins. Ces formations visent l'acquisition d'une qualification professionnelle spécialisée.

Troisième cycle : il correspond à la formation doctorale et les travaux relatifs à la préparation d'une thèse de doctorat. Sa durée est forfaitairement déterminée à 3 ans. Il est accessible après un Master à option recherche.

La validation de ces niveaux de diplôme « est essentiellement fondé sur trois axes : la semestrialisation, les Unités d'Enseignement (UE) et les Crédits d'Evaluation Capitalisables et Transférables (CECT) » a souligné un enseignant. Ce même enseignant, en évoquant la question de la semestrialisation, fait constater que le semestre « devient ainsi l'unité de temps de base de la formation dans le système LMD. Chaque semestre équivaut à 30 Crédits d'Evaluation Capitalisables et Transférables (CECT) et comporte un nombre fixe de semaines réservées à l'enseignement et aux évaluations (en moyenne 13 semaines pour chaque semestre). Ainsi la Licence = 6 semestres (3ans), le Master = 4 semestres (2ans) et le Doctorat = 6 semestres (3ans) ». Comment alors s'effectue le passage d'un grade à un autre en contexte LMD ?

Selon un acteur du monde professionnel, « la validation des semestres nécessite la capitalisation des crédits affectés à des UE (Unité d'Enseignement) un crédit correspond à la charge de travail de l'étudiant (cours, stages, mémoires, travail personnel). Chaque semestre comporte 30 crédits. Chaque diplôme correspond à la capitalisation de 180 crédits pour la licence ; 120 crédits supplémentaires pour le master ; le doctorat s'obtient après 6 semestres d'études et de recherche + une thèse écrite ».

En ce qui concerne la constitution des unités d'enseignements, les personnes ressources interrogées ont également donné leur point de vue. Selon une parmi elles,

l'Unité d'Enseignement : c'est un ensemble de connaissance formant un tout cohérent sur le plan disciplinaire ou thématique à l'intérieur d'un programme de formation. Elle peut être constituée d'une seule matière ou de plusieurs matières appelées éléments

constitutifs d'unités d'enseignement. Chaque formation se compose en unités d'enseignement (UE) que l'étudiant acquiert une à une et qu'il capitalise (validation définitive). [...] Chaque UE est classée dans l'une des catégories suivantes : UE de connaissances fondamentales, UE de spécialités, UE optionnelles. Toutes UE pour laquelle l'étudiant obtient la moyenne (12/20) est définitivement acquise pour toute la vie et ne peut être repassée en session 2.

Sur ce même point, un autre enseignant confirme l'idée selon laquelle les semestres sont composés de plusieurs UE. Ce dernier déclare également qu' « *un semestre est validé lorsque toutes les unités d'enseignement qui le composent sont validées. On distingue les UE fondamentales qui sont obligatoires et les UE complémentaires choisies par l'étudiant en fonction de son projet de formation personnel et professionnel* ». Dans ce même ordre d'idée et pour une autre personne ressource, elle distingue à la fois les UE selon leur contenu et selon leur importance. Ainsi, elle déclare que: « *selon le contenu nous avons 4 catégories : UE fondamentales, UE de spécialité, UE de méthodologie, UE de culture générale. Selon leur importance nous avons 3 catégories : UE majeures (4-6 CECET, UE mineures (2-3 CECET, UE libres (1CECET)* ».

Par ailleurs, les Crédits d'Evaluation Capitalisables et Transférables (CECT) sont considérés comme unité de mesure dans le système LMD. Ainsi, l'étudiant l'acquiert à la fin de chaque semestre « *grâce aux devoirs de table, les travaux personnels de l'étudiant, les TD, les stages...* », à en croire une autorité administrative. De façon détaillée, à chaque semestre est affecté 30 crédits (ECTS) et sont alloués dans les différentes Unités d'Enseignement en fonction de leur volume et de leur nature. Ainsi, « *s'obtient une licence avec 6 semestres validés soit au total 180 crédits et un master avec 4 semestres validés soit au total 300 crédits. Les diplômés d'un master pourront préparer une thèse de doctorat qui correspond à 480 crédits soit 180 supplémentaires après le master* » nous confie un enseignant de l'UAC. Tout en reconnaissant le principe de la capitalisation de crédits décrit précédemment, un autre enseignant précise qu'avec la réforme LMD, « *nous avons deux masters (un master professionnel*

et l'autre académique ou de recherche) qui tiennent place de la maîtrise et le troisième cycle DEA ou DESS. On s'inscrit en thèse (bac+8) après un master ». A ce sujet, l'un des intervenants conclut que « les crédits sont transférables d'une université à l'autre. Ils sont aussi capitalisables : les crédits sont définitivement acquis quelle que soit la durée du parcours ». Une UE validée est donc acquise pour toute la vie ; elle est capitalisée selon la disponibilité de l'étudiant et transférable partout.

En outre, une des personnes ressources interviewées considère les Crédits d'Evaluation Capitalisables et Transférables (CECT) comme un système qui permet de :

[...] définir un cadre commun de transparence et de comparabilité des diplômes. Il y a plusieurs avantages à savoir : favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants entre les établissements d'enseignement au niveau international ; accroître l'attractivité du système universitaire africain et malgache vis-à-vis des apprenants, garantir une capitalisation de crédits, au sein du parcours-type de formation, et favoriser ainsi des reprises d'études ; promouvoir des passerelles entre cursus ; favoriser la validation des acquis de l'expérience ou plus généralement de compétences ; permettre une meilleure définition de l'offre globale de formation d'une université (en intégrant toutes les compétences).

De même, parlant des avantages du système LMD, l'un des enseignants précise qu'il « permet une meilleure lisibilité et une harmonisation des grades au niveau international. Le corollaire de ce système est bien entendu la culture de l'évaluation, les exigences de pertinence et de qualité, la gestion participative, la primauté de la professionnalisation et la reconnaissance de l'enseignement supérieur comme moteur de tout développement ». A ce niveau, une autorité administrative souligne que « le LMD est conçu pour permettre aux étudiants de circuler librement avec leur diplôme dans le monde. Avec le système classique, nos étudiants ont du mal à faire valoir leur diplôme à l'extérieur, car ce n'est pas le même système. De plus c'est une manière

d'évoluer avec la trame du développement ». Un autre enseignant fait mention de la lisibilité des diplômes dans le système LMD en précisant qu'il offre : « [...] la possibilité pour les étudiants d'effectuer une partie de leur cursus dans un autre pays que le leur, et de le faire valider sans problème. Le système vise plus de souplesse dans le cursus et de lisibilité dans les diplômes ». Que pensent alors les différentes personnes ressources des exigences de la réforme LMD ?

L'adoption du LMD impose aux universités la réunion de plusieurs conditions nécessaires pour sa bonne exécution. A ce sujet et dans le cadre de la présente recherche, nous avons essayé de recueillir auprès de certaines personnes ressources des informations relatives aux exigences de la réforme à l'UAC. Les points de vue recueillis auprès des enquêtés sont diversifiés. En réalité, l'université, pour une meilleure application des principes du système LMD doit être en mesure de remplir entre autres « conditions de base : se doter des centres de recherche bien équipés ; se doter d'assez de salle de cours ; recruter assez d'enseignants ; nouer des partenariats avec les autres universités et des entreprises ; se doter d'une connexion internet pour les étudiants » a expliqué un enseignant.

Toujours dans cette même optique, une autorité administrative, de façon plus explicite a établi les rapports entre les exigences de la réforme avec les différents acteurs du monde universitaire. Ainsi, il distingue d'abord les exigences qui relèvent des enseignants telles que : « conduire des projets pédagogiques en généralisant le travail en équipe des enseignants-chercheurs et des chercheurs, dispenser la méthodologie du travail universitaire, utilisation des TIC (bibliothèques numériques, E -Learning, FAOD), évaluer pour valoriser en tenant compte de la progression de l'apprenant et non pour sanctionner l'apprenant ». Ensuite, selon le même enseignant, cette même réforme souligne que « l'étudiant devient un apprenant actif ; il n'est plus passif comme dans l'ancien système, le travail personnel de l'apprenant est capital et valorisé, l'enseignant ne détient pas seul la connaissance » et une « participation active et continue à la recherche documentaire et à l'investigation scientifique (recherche en bibliothèque numérique, complément de cours...) ». Enfin, il présente les exigences relatives à l'institution même qu'est l'université. Pour lui, elle doit avoir des logiciels performants, un personnel adapté, un environnement adéquat (TIC,

WIFI...), suivre le parcours de chaque apprenant, disposer d'assez d'infrastructures (amphi et autres....) et recruter assez d'enseignants.

Pour un autre « *normalement, dans chaque établissement, nous devons avoir une salle bien équipée en informatique et internet. Dans chaque salle on doit avoir des vidéos disponibles pour les PowerPoint* ». Partant de ce fait, la plupart des personnes approchées ont évoqué dans la réalité les difficultés que rencontre l'UAC dans la mise en œuvre efficace du système LMD. C'est dans cet ordre d'idée qu'une autorité administrative indique « *les conditions qui font défaut pour réaliser un LMD correct : une énergie stable, un réseau internet correct, chaque étudiant avec un ordinateur portable, avec une possibilité de connexion permanente, un nombre suffisant d'enseignant* ». Cela l'amène à conclure que « *ce système est plus adapté aux pays qui ont une réalité sur un minimum des conditions de bases et je pense donc que nous au Bénin, on n'a pas cette condition élémentaire donc on en fait pas du LMD mais du LMD borderline.* »

De plus, certaines personnes ressources ont évoqué le problème des infrastructures et celui des ressources humaines. Sur ce, une des autorités rectORALES interrogées pense qu'en dehors du nombre du personnel enseignant à compléter, « *il faut des infrastructures adéquates, des laboratoires, les ateliers, l'outil informatique et également l'accès à l'internet et tout ce qui concerne l'information. Il nous faut une bibliothèque numérique de taille pour que les gens puissent aller chercher et consulter la documentation* ». Un autre responsable administratif affirme également que l'UAC est confrontée à des difficultés dans le processus de la mise en œuvre du système LMD. Pour lui, « *c'est les ressources humaines et les ressources matérielles : la place de l'enseignant, le nombre d'apprenant qu'il faut avoir par salle et l'équipement matériel en audio-visuel. Un internet permanent et de qualité. Augmentation des offres de formations* ». Un responsable étudiant abonde dans le même sens et confie que « *le LMD demande que l'étudiant soit tout le temps dans les recherches. Mais où sont les bibliothèques numériques, la connexion WIFI, les blogs destinés à la documentation de l'étudiant* ». Selon un responsable administratif, le constat va plus loin : « *les équipements n'existent pas. Et même s'il en existe c'est encore vétuste et limité* ».

En dépit de ces réalités auxquelles l'Université d'Abomey-Calavi fait face, il faut aussi noter la rigidité du partenariat avec les entreprises du secteur privé comme l'exige la réforme. Ici, un acteur du monde professionnel confirme cet état de chose en déclarant que « [...] ce partenariat demeure une problématique. Ce qui rend difficile la collaboration entre entreprise et université, c'est les jeux d'intérêt ». Au regard de ces constats, l'une des personnes ressources interrogées a conclu que « le LMD est conçu pour fermer les portes de l'université aux enfants de parents pauvres ». Comment se pratique alors l'orientation universitaire à l'ère de la mise en œuvre du système LMD à l'Université d'Abomey-Calavi ?

2.3. Place de l'orientation dans le système LMD

Cette thématique vise à recueillir auprès des personnes ressources l'importance de la pratique de l'orientation académique en contexte LMD. En effet, la plupart de ces personnes rencontrées ont montré l'intérêt de la pratique de l'orientation universitaire. Ainsi, selon une autorité de l'administration universitaire,

le LMD exige une orientation pointue aux apprenants afin de leur donner les meilleures possibilités de parcours universitaire, de développement personnel et d'insertion professionnelle la plus adaptée au monde actuel du travail. Cette orientation est très importante dans la conduite des étudiants au monde professionnel. Elle va permettre aux apprenants de ne pas s'inscrire dans des filières sans issue professionnelles. L'orientation reste encore un défi pour les autorités.

De même, l'un des enseignants interrogés a fait savoir que « l'orientation est capitale et chaque étudiant doit être suivi spécialement dans son parcours académique par certaines institutions de l'université qu'il faut créer ».

De plus, les acteurs du monde de travail ont également reconnu la nécessité d'organiser une bonne orientation aux étudiants. Dans ce sens, l'un parmi cette catégorie de personnes ressources interrogées affirme qu' « aujourd'hui l'orientation est primordiale dans la réussite des étudiants, car avant c'est le diplôme qui compte

mais maintenant la formation faite compte plus que tout. L'étudiant doit désormais faire des formations bien pointues et professionnelles. Pour réussir sa vie académique, il se doit d'être orienté ». Un autre, abondant dans le même sens soutient qu' : « *après le BAC, les étudiants sont souvent pressés de commencer l'université et vont s'inscrire dans des filières classiques qui ne répondent plus aux besoins du marché de l'emploi. L'orientation est aujourd'hui très importante pour les étudiants car l'heure de l'emploi est très grave. Il faut orienter les étudiants vers des formations d'avenir* ».

En outre, les différents intervenants rencontrés ont évoqué la question des acteurs impliqués dans la pratique de l'orientation à l'université. Ici, l'institution qu'est l'université se trouve nommer en premier lieu. A cet effet, une autorité administrative a indiqué « *[...] c'est le rôle de la commission universitaire d'orientation. Mais cette CUO doit avoir des points focaux dans chaque faculté et école* ». Mais il est à noter que cette mission ne revient pas uniquement aux institutions universitaires. L'orientation ayant pour visé le choix d'une filière bien définie à l'entame d'une formation et d'un emploi convenable à l'apprenant exige l'intervention à la fois des parents, des enseignants et même des acteurs du monde de travail. De ce fait, un professionnel du monde de travail estime que « *pour réussir ce défi d'orientation, il revient à tout le monde : enseignants, parents, chefs d'entreprises et les gouvernants de s'y mettre. Chaque structure doit se doter des moyens pour suivre chaque apprenant dans le choix de filière. Le même travail revient aux parents à la maison* ». Pour un autre, certes, « *les universités et même certains collèges organisent des séances d'orientation mais ces séances demeurent sommaires car le suivi n'y est pas. [...]Le rôle incombe également aux parents* ».

La mise en œuvre efficace de la réforme LMD oblige non seulement l'administration universitaire mais aussi de façon singulière les responsables de filière à apporter des innovations nécessaires pour s'adapter aux réalités endogènes.

2.4. Initiatives d'accompagnement pour la mise en œuvre du système LMD

Le processus de Bologne est une innovation pédagogique destinée à changer les pratiques pédagogiques au sein des universités faisant partie de la réforme. De ce fait, obligation est faite à ces universités de mettre en application toutes ces exigences dans

le but d'assurer une réelle harmonisation de la réforme dans tout l'espace universitaire du CAMES. Cette uniformisation appelle les différentes universités à internaliser la réforme afin de l'adapter à leurs réalités endogènes. Dans ce sens, il a été question, dans le cadre de la présente recherche, de constater auprès de certaines personnes ressources l'existence et la mise en œuvre de quelques initiatives endogènes susceptibles de faciliter l'application de la réforme LMD à l'Université d'Abomey-Calavi.

Dans l'ensemble, les intervenants approchés sur cette thématique ont reconnu que les initiatives d'accompagnement dans la mise en œuvre du système LMD s'introduisent progressivement dans les pratiques universitaires. Ainsi, une autorité administrative explique que : « *le REESAO "exige enseigner autrement". Ce qui veut dire que l'étudiant est au centre de l'apprentissage. L'enseignant devient un coach et non plus un détenteur de savoir, mais accompagne l'apprenant à accéder à la connaissance et l'acquisition des compétences* ». Cette exigence impose aux enseignants de nouvelles manières de faire dans la conduite de leurs enseignements. L'un des enseignants interrogés souligne à cet effet que « *ce qui est clair est que le système demande à l'enseignant de se cultiver au quotidien pour réactualiser son cours ; une formation continue de l'enseignant* ».

En outre, dans certaines filières, il est remarqué que les nouvelles pratiques recommandées par la réforme deviennent de plus en plus une réalité. C'est ce que rapporte un responsable administratif lorsqu'il affirme « *[...] dans notre domaine c'est l'approche basée sur le vécu par rapport à une expérience clinique qu'on ramène vers le cours par rapport aux projections vidéo* ». Toujours de cette logique de nouvelles pratiques, une autre personne ressource précise que « *le travail personnel de l'étudiant (TPE) est égal à 50 voire 60% dans l'apprentissage. L'étudiant a besoin de 2 heures pour comprendre un cours d'une heure par exemple. Une approche pédagogique variée notamment les supports de cours ("enseigner autrement" ; "apprendre autrement" et "évaluer autrement"). Cela ne peut se faire en grand groupe* ». A une autre d'ajouter que dans sa filière, le « *[...] système des travaux pratiques comptent pour 25% et les travaux personnels pour 75%. En informatique chez nous c'est 50% pour la théorie et 50% pour la pratique* ». Mieux, il est observé avec la mise en œuvre

de la réforme LMD à l'UAC, que la création des formations du second cycle est effective à en croire un responsable académique. Selon lui, « *ce qui est récent chez nous c'est la nutrition et l'odontologie selon le LMD. Il y a des entités qui n'avaient pas le master et que nous avons créées en dehors de la médecine qui existait déjà* ». Il précise qu' « *en réalité ce n'est qu'un master de découpage pour les étudiants de la médecine car le master n'est pas synonyme de doctorat* ».

Par ailleurs, les innovations apportées à l'UAC ne touchent pas seulement les volets institutionnels et de la formation. Les domaines des infrastructures et de la logistique bénéficient également de l'attention des autorités de l'université. C'est ainsi qu' « *à l'échelle de l'EPAC nous avons mis sur pied une salle informatique et l'internet WIFI avec une fibre optique (câble). Au niveau du rectorat, nous pensons à comment mettre en place des cours en ligne pour les étudiants sur internet. Il ya le campus virtuel africain qui s'occupe de l'enregistrement des cours sur CD avec un PowerPoint* » a affirmé une des autorités rectorales approchées.

En conséquence, toutes ces innovations, à entendre les autorités ont un impact direct sur la qualité des prestations fournies aux différents acteurs :

la délibération des résultats sera automatisée ; les relevées de note et attestations seront retirés aussitôt que demandés et c'est ça l'innovation. Le même logiciel gère aussi l'identifiant et le mot de passe dès que l'étudiant finit de remplir les formalités de son inscription. Ceci lui permettra de s'abonner au WIFI du campus. Ainsi avec la plateforme, l'étudiant aura une page dans laquelle il a toutes ses notes depuis la première année. C'est comme un compte facebook. OKAPI est le nom de la plateforme.

En définitive, l'une des personnes ressources rencontrées trouve que l'application actuelle de la réforme LMD à l'UAC présente des limites. Pour lui, « *ce n'est pas encore ça car les enseignants doivent déposer les syllabi quelques mois avant le démarrage effectif d'un enseignement. Cette situation n'est pas encore effective jusqu'à présent dans notre faculté. Il y a défaut de communication* ».

Les initiatives qui accompagnent la mise en œuvre de la réforme LMD ne seront profitables aux étudiants que lorsqu'ils parviennent à opérer convenablement un choix de filière en concordance avec le profil de sortie envisagé.

3. Choix de filières et connaissance des profils de sorties par les étudiants

Généralement, dans une filière de formation dans le système LMD, un modèle type de profil de sortie est élaboré. La réalisation de ce profil de sortie par l'étudiant exige en amont un choix de filière en adéquation avec son projet professionnel et personnel de vie. Au cœur de ce choix apparaissent des facteurs qui peuvent être à la fois internes comme externes à l'étudiant.

3.1. Les facteurs qui interviennent dans les choix des filières

Abordant cette rubrique de la recherche, nous avons voulu vérifier auprès des personnes ressources si les pratiques en orientation actuelle dans le monde universitaire à l'UAC prennent en compte réellement les déterminants du choix des filières. Sur ce, l'ensemble des personnes ressources interrogées ont reconnu et rapporté qu'il existe plusieurs facteurs qui influencent le choix des filières chez les étudiants. Et ceci, du fait de la professionnalisation des offres de formations que la réforme exige. Ainsi, l'une des autorités rectoriales approchées évoque, en premier lieu, la question de l'étude du marché. Il déclare à cet effet qu'« *il faut une étude de marché pour voir quels sont les emplois que le marché demande pour élaborer des curricula en fonction des compétences des étudiants et former aussi des enseignants* ». Dans cette même dynamique, un des enseignants interviewés relève que « *aujourd'hui c'est un défi pour tout aîné d'orienter les bacheliers vers des filières assez prometteuses afin de réduire un peu les carcans de l'emploi* ».

Pour ce faire, il semble important, d'après certaines personnes rencontrées, d'installer une structure capable d'offrir aux étudiants une bonne orientation académique. Un responsable académique affirme à cet effet :

c'est toujours [...] élaborer les différents textes qui régissent ce système et c'est le CPUAQ qui s'en occupe. On doit former normalement les enseignants en charge de la pratique. C'est le

vice-recteur chargé des affaires académiques et de la recherche universitaire qui s'occupe plus de ces aspects. Il y a des structures qui sont mises en place dans chaque établissement qui sont chargées de cela. Dans les facultés, c'est le vice-doyen et les directeurs adjoints qui dans les écoles sont chargés de ce problème.

Une autre autorité administrative ajoute qu'« *actuellement il y a une petite cellule qui gère ce système y compris moi-même avec d'autres enseignants de CPUAQ* ». De même, certaines structures existantes en matière d'orientation semblent fonctionner comme l'indique un responsable : « *nous organisons chez nous au début de l'année des séances d'orientation pour permettre aux apprenants de connaître les issues possibles de leur formation* ».

Par ailleurs, une grande partie des personnes interrogées ont souligné le rôle des parents dans le choix de filières des étudiants. Dès lors, un enseignant du supérieur souligne que « *le rôle des parents est de bien orienter les enfants* ». D'après un autre enseignant, « *pour les parents c'est d'abord de soutenir les apprenants en les inscrivant au niveau de l'administration* ». Pour une autorité administrative, l'intervention des parents « *peut être en termes de moyen financier pour l'accompagnement. Il y a aussi la mise à disposition des moyens pour l'accès à l'internet* ». Toutefois, ces mêmes personnes ont signalé la non implication des parents dans ce processus. C'est ce que constate une des autorités administratives. Il déclare : « *la majorité des parents ne savent pas encore de quoi il s'agit* ». De plus, pour soutenir cet avis un des enseignants rencontrés mentionnent que : « *les parents ne s'y connaissent même pas en majorité. Qui a informé les parents pour qu'ils sachent le contenu de ce système ? A ma connaissance, il n'y a pas de dispositions qui ont été prises pour informer les parents. Ils se perdent même pour s'engager dans une telle responsabilité* ». Un personnel administratif ajoute qu'« *[...] avec le LMD les parents aussi n'ont pas les vraies informations et c'est pareil pour les étudiants* ». Et à un autre encore de conclure qu'« *ils n'ont pas une responsabilité en tant que tel* ».

En quoi le projet professionnel et personnel de vie influence-t-il la concrétisation du profil de sortie ?

3.2. Appréciation de la pratique de l'élaboration de projet professionnel et personnel de vie des étudiants

Dans cette partie, les personnes ressources interviewées au sujet de la thématique du projet professionnel et du projet personnel de vie de l'étudiant ont montré, en grande majorité, l'intérêt pour un étudiant d'élaborer ces projets, gage de sa réussite. Elles ont décrit l'importance de la réalisation desdits projets. C'est dans ce sens qu'une des personnes ressources pense que *« le projet professionnel, c'est le métier que l'apprenant envisage faire dans sa vie depuis qu'il était au cours primaire, le projet professionnel ne saurait se construire sans tenir compte des compétences sociales de l'individu. Chaque apprenant doit l'avoir pour savoir quelle filière choisir »*. Pour un responsable administratif, *« le projet professionnel est une vision anticipative sur la filière ou la formation choisie »*. A une autre de préciser que *« le projet professionnel et de vie est une bonne chose qui permet aux apprenants de donner une orientation à leur vie. Normalement tous les étudiants doivent avoir un projet professionnel et de vie »*. L'un des responsables étudiants a fait savoir à son tour que le projet professionnel *« est une bonne chose car cela permet aux étudiants de donner un sens à leur vie et d'être orientés vers un métier donné en fonction de leur ambition et leur pouvoir d'achat »*. Un acteur du monde professionnel explique que *« le projet professionnel est inclus dans le projet de vie et c'est ce que l'homme décide de faire de sa vie [...] Il faut forcément un projet de vie sinon on navigue à vue durant sa vie. Le projet de vie permet à l'homme de donner un sens à suivre à sa vie. Moi je pense que c'est très important pour les apprenants d'avoir aujourd'hui un projet de vie »*.

Par ailleurs, certaines personnes ressources ont fait remarquer que les échecs répétés ainsi que les changements de filières observés chez les étudiants découlent du déficit d'information lié à l'élaboration aux projets professionnels et personnels de vie car une vie se planifie pour être réussie. Ce dont témoigne un acteur du monde de travail à travers ces propos : *« l'existence est un projet. L'étudiant sans projet va tout droit vers le chômage, car il va errer dans toutes les filières sans se retrouver. C'est très bon d'avoir un projet de vie et professionnel »*. Dans ce même ordre d'idée, un des enseignants questionnés répond à la question de la manière suivante : *« c'est*

primordial pour la réussite de l'enfant. C'est parce que les étudiants n'ont pas un plan de vie c'est pourquoi ils parcourent toutes les filières avant de se retrouver ».

Dans la même logique, une autorité administrative déclare que « les étudiants aujourd'hui dans leur majorité n'ont pas un projet professionnel et c'est pourquoi ils connaissent beaucoup d'échecs dans leur vie [...]. Cela permet aux enfants de suivre une trajectoire professionnelle définie. C'est un choix de destination, de but, de démarche. C'est également une anticipation et la préparation aux différentes épreuves qui jalonnent le chemin, ainsi qu'aux éventualités de replis qui peuvent s'avérer nécessaires le cas échéant ».

En somme, les projets professionnel et personnel de vie constituent des éléments qui organisent et conduisent à l'épanouissement de l'apprenant. C'est ce que résume un acteur du monde de travail en ces termes :

On n'est pas né avec quelque chose. C'est ici nous venons tout concevoir. Pour créer et réussir, il faut forcément un projet de vie et professionnel. C'est indispensable dans la vie d'un étudiant. Mais aujourd'hui les apprenants n'ont pas souvent des projets et c'est après la licence, il se demande ce qu'il faut faire maintenant, or depuis le primaire la trajectoire professionnelle de l'apprenant doit être claire dans sa tête. C'est le rôle des parents et des enseignants des trois ordres de l'enseignement.

Au total, l'ensemble des données récoltées (quantitatives et qualitatives), fait état de ce que, d'abord, la réforme LMD n'est pas un mauvais système en soi mais c'est sa mise en œuvre qui pose problème à l'UAC. Ensuite, la population cible enquêtée dans le cadre de cette recherche s'est penchée sur la question de la place de l'orientation en contexte LMD et déduit que la pratique de l'orientation n'est pas encore une réalité ancrée dans les habitudes dans l'espace universitaire d'Abomey-Calavi. Tous ces résultats recueillis sur le terrain feront objet de discussion dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 6 : DISCUSSION DES RESULTATS

L'adoption de la réforme LMD à l'Université d'Abomey-Calavi implique logiquement une nouvelle manière de faire, bien différente de ce qui se faisait dans l'ancien système. Comme mentionné un peu plus haut, « *il s'agit de légitimer des pratiques propres au système LMD par un balisage subséquent* » (UAC, 2008, p.13). Après les investigations effectuées sur le terrain auprès des acteurs de l'UAC et du milieu professionnel, nous avons procédé à la présentation des différents résultats. Dès lors, les différentes informations restituées méritent un débat scientifique afin d'avoir l'éclairage nécessaire sur la pratique de l'orientation universitaire à l'UAC à l'ère de l'exécution du LMD.

Le présent chapitre vise à rendre compte de manière synthétique et à poser les bases de notre réflexion quant aux différents résultats présentés au chapitre précédent. Cette analyse s'articule d'abord autour de l'efficacité du système d'orientation à l'université ; ensuite, elle met en relation les exigences de la réforme LMD avec le système d'orientation et enfin, elle oriente le débat sur les déterminants du choix de filières et la connaissance des profils de sortie.

1. Efficacité du système d'orientation en milieu universitaire

Selon les grandes idées qui guident les pratiques en orientation universitaire, « *l'étudiant est [...] censé tout savoir de l'université avant d'y entrer, il est supposé tout comprendre et tout maîtriser* » (Houessou, 2013, p. 16). Parvenir à un tel but est tributaire du dynamisme et de l'efficacité du système d'orientation mise en place. Que comprendre alors du dispositif d'orientation à l'Université d'Abomey-Calavi à l'ère de la mise œuvre de la réforme LMD ?

1.1. Perception du système d'orientation à l'UAC

L'adoption et la mise en œuvre de la réforme LMD a permis de découvrir selon la grande majorité des personnes rencontrées, l'inefficacité du système dit classique encore en vigueur. Elle a permis également de prendre conscience que le système n'était plus adapté à la nouvelle mission de l'université : celle de l'orientation (Filakota, 2008, p.1). La nécessité de réinventer l'université (Hazoumê, 2014, p.11) est devenue réelle et doit répondre aux besoins sociaux et immédiats des étudiants

puisque« le système classique est déjà révolu et il faut qu'on explique cela aux étudiants. Il ne sert à rien de lutter contre ce système (LMD) car cela s'impose » (enquête, 2015). De plus, la problématique de l'insertion professionnelle des diplômés sortis de l'université n'est pas prise en compte par l'ancien système. C'est le constat de Ndior à travers ces propos :

vous savez que pendant très longtemps, on a reproché à l'université de former des étudiants qui ont des connaissances seulement, un savoir dire et qui n'avait pas de savoir-faire. Pendant longtemps, on a reproché à l'université de former, comme on dit, des diplômés chômeurs. Et la question de l'adéquation entre la formation et l'emploi s'est toujours posée par intervalles à l'université et tant que l'université avait cette finalité humaniste, la question de l'emploi n'était pas sa problématique, n'était pas son problème. (Ndior, 2013, p.420).

Il est alors impérieux de repenser l'enseignement supérieur et l'adapter aux nouvelles réalités en cette ère de la mondialisation et de la globalisation. Ainsi, la réforme LMD exige la révision des offres de formations ; en d'autres termes, il s'agit de la professionnalisation des études universitaires. Au centre des nombreuses exigences qu'elle impose, s'inscrit en bonne place la pratique de l'orientation conduisant au choix de filières.

En réalité, le système d'orientation répond à une double exigence. Celle de l'information et celle de la pratique de l'orientation. Cette double exigence implique la mise en place de certains mécanismes notamment la création de structures destinées à assurer le soutien et l'accompagnement nécessaires aux étudiants. C'est dans ce contexte qu'il a été créé à l'UAC la Commission Universitaire de l'Orientation (CUO)³⁹. Elle a pour mission d'informer les nouveaux et/ou anciens étudiants sur les différentes offres de formation disponibles à l'UAC.

³⁹Note de service : UNB-82/n°357/CR/R/DAA portant création de la commission universitaire d'Orientation (CUO) et des Conseils Universitaires de Contrôles des Aptitudes (CUCA) du 08 Octobre 1982.

Mais bien après cette commission, il a été créé au sein de l'Université Nationale du Bénin (UNB), actuelle Université d'Abomey-Calavi, une structure en charge de l'orientation des étudiants dénommée Service des Etudes et d'Orientation Universitaire (SEOU). Revenant à la mission de ce service, un personnel du SEOU déclare :

nous apportons l'information. A nos débuts, vers les années 1996, nous avons, en ce qui concerne la question de l'orientation, commencé avec un dépliant que nous donnons contre reçu. En 1997, nous avons commencé avec le guide qui, au départ, était mince puis après est devenu plus consistant. En 2003, nous avons commencé l'expérience de fiches avec des tournées à travers tout le pays. Trois équipes étaient mises sur pied pour la campagne ; les rassemblements se faisaient au niveau des chefs-lieux de département (Mignanwandé P., 2014, p.51).

Actuellement, « *la division des études est bien distincte de celle de l'orientation qui n'a presque jamais fonctionné faute de compétences (personnel qualifié à recruter)* » (Enquête, 2015) a avoué un personnel du service. Les étudiants ont recours à ce service pour raison d'orientation. Ils sont entretenus à cette fin afin de recevoir des éclairages nécessaires. La création de ces structures est la traduction dans les faits de certaines recommandations du séminaire du REESAO qui a porté sur la thématique de « *Gérer autrement* » tenue à l'Université de Bobo-Adjamé en mai 2006. Elle se résume en « *[...] la mise en place de mécanismes d'orientation et de suivi des étudiants, et donc le recours massif au corps des conseillers d'orientation* » (Hounmenou, 2010, p.152). Toujours pour le personnel du SEOU, la situation de l'orientation à l'université ne doit pas être séparée de celle de l'emploi ni aussi de celle de la mission de l'université. Autrement dit, l'université ne devrait pas former des chômeurs. Contre toute attente, les différentes populations cibles rencontrées au cours de notre enquête ont révélé les insuffisances du dispositif d'information et de l'orientation à l'UAC.

De ce fait, les étudiants interrogés ont avoué qu'ils n'ont suivi aucune séance d'orientation avant de s'inscrire à l'UAC. D'ailleurs, l'existence de la pratique de l'orientation reste encore théorique à l'université d'Abomey-Calavi. C'est dire donc

que la pratique de l'orientation en elle-même se fait de façon superficielle : « *Je pense que l'orientation se fait mais pas de façon approfondie et unique* » a déclaré un acteur du monde de travail. Mieux, une personne ressource confirme cette posture en déclarant que « *ce que l'UAC organise n'est pas encore une orientation car l'orientation en LMD se fait de façon continue jusqu'à la réussite de l'apprenant* » (Enquête, 2015). Elle a montré par la suite l'importance de l'orientation en contexte LMD en précisant que : « *nous sommes à l'ère de "qu'est-ce que tu sais faire concrètement ?" donc l'orientation des enfants est très capitale* » (Enquête, 2015). Objectivement, la pratique de l'orientation à l'UAC est encore loin de remplir les conditions exigées pour une bonne exécution de la réforme LMD. C'est que dénonce avec véhémence l'une des personnes ressources interviewées :

L'orientation manque dans nos universités et dans nos collèges. Ça il faut le dire, or le LMD l'exige afin que l'apprenant soit bien positionné dans un domaine qui répond à ses capacités et désirs. Mais malheureusement peu d'universités orientent réellement les étudiants. Orienter ce n'est pas citer les débouchés qu'offre une formation à l'apprenant, mais c'est l'amener à faire une formation qui répond à ses capacités et le suivre jusqu'à ce qu'il réussisse cette formation et trouve un emploi. (Enquête, 2015).

Ces résultats sont à mettre en parallèle avec ceux de Obajtek (2014) qui trouve que si le baccalauréat, premier grade de l'enseignement supérieur, doit continuer « *à donner accès de droit aux universités, on ne peut pas autant accepter que l'orientation à l'Université continue de se faire le plus souvent par « défaut » plutôt dans le cadre d'une démarche positive, éclairée et réellement accompagnée* » (p.47).

En réalité, la mise en place d'un dispositif efficace d'orientation présente des intérêts. C'est ce que justifie Obajtek (2014) :

cela nous paraît un vrai moyen pour tenter de résoudre le paradoxe "étudiants/masse des étudiants"[...] La réussite dépend aussi forcément des personnes ressources des services universitaires d'orientation et de la solidité de leur formation. L'équipe formée

par les personnes ressources des services universitaires d'orientation et les enseignants permet alors la mise en marche de cette méthodologie nouvelle de l'orientation dont les contenus seront apportés par les étudiants eux-mêmes [...] (Solazzi, 1994, p. 7 cité Obajtek, 2014, p.62).

On en déduit alors que le dispositif actuel d'information et d'orientation à l'UAC laisse penser à une « *orientation négative* » (Guichard, 2006) ou une orientation « *par défaut* » (Lemaire, 1998).

1.2 Etat actuel des offres de formations à l'UAC

La réforme LMD recommande la professionnalisation des offres de formation dans toutes les filières à l'université. En s'inscrivant dans la logique de l'harmonisation des principes du processus de Bologne, les universités s'obligent à assurer la finalité économique de la réforme, l'employabilité des étudiants et leur entrée dans le marché du travail à travers la réorganisation des parcours-types de formation. Ainsi dit, les étudiants doivent directement avoir accès, au terme de chaque parcours-type de formation, à une pluralité de débouchés potentiels. C'est dans cette logique que l'Université d'Abomey-Calavi a procédé à un réajustement des parcours de formation en grade (Licence-Master-Doctorat) conformément à l'architecture de ladite réforme. De ce fait, il existe une facilité à accéder à certains débouchés compte tenu du fait que ces filières restent indispensables pour la satisfaction de certains besoins immédiats de la société d'autant plus qu'en médecine, le constat paraît tangible : « *Chez nous théoriquement en médecine, l'étudiant ne chôme pas ; sauf s'il est paresseux* » (Enquête, 2015). De plus, les sciences agronomiques présentent des opportunités encore plus favorables. Par contre, pour d'autres parcours de formation, l'insertion professionnelle demeure problématique : « *les kinésithérapeutes ne sont pas systématiquement recrutés par l'Etat. Nous incitons des structures à recruter ceux-là que nous avons formés* » (Enquête, 2015).

Au total, force est de constater que les débouchés proposés aux étudiants restent encore attachés au modèle classique de l'enseignement supérieur ; ce qui rend rigide les offres de formation en vigueur à l'UAC. Selon Obajtek, (2014, p.251) « *les offres de formations universitaires sont encore inféodées* ». L'Université d'Abomey-Calavi

dispose-t-elle de ressources nécessaires pour mener à bien la pratique de l'orientation en cette ère de la réforme LMD?

2. Exigence de la réforme LMD et système d'orientation universitaire

La problématique du rapport formation/emploi dans les universités publiques a conduit ces dernières, à un processus commun à s'affilier à la réforme de la professionnalisation des études universitaires. Ainsi, il est apparu nécessaire pour ces établissements surtout en Afrique francophone, d'entériner les nouvelles orientations données à l'enseignement supérieur par les pays anglo-saxons, d'où leur alignement au processus de Bologne (Eyébiyi, 2011). Cette réforme, non seulement elle s'est imposée mais aussi et surtout elle s'est montrée très exigeante quant au respect de ses principes de base. C'est dans ce cadre également que la pratique de l'orientation retrouve toute sa raison d'être efficace pour une meilleure application du système LMD.

2.1. Le LMD : une réforme indispensable et exigeante

L'atteinte des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) appelle une forte implication de toutes les couches socioéconomiques et politiques. A cet effet, la contribution de l'université se trouve donc être à la fois déterminante et significative selon les Nations Unies. Ainsi, le rôle et la place de l'université n'est plus à démontrer dans ce processus car « *aujourd'hui, il n'est plus envisageable d'engager des politiques d'envergure de développement sans impliquer l'enseignement supérieur* » (Bologne, 1999). A cette ère de la mondialisation et de la globalisation, la priorité est beaucoup plus accordée à l'économie du marché, mais les universités publiques semblent ne plus assurer de débouchés à leurs diplômés à cause des flux entrant qui s'accroissent au point de vouloir étouffer l'institution elle-même (Akam & Ducasse, 2002). C'est pourquoi logiquement, « *la nouvelle donne de l'économie mondiale et du marché du travail entraîne une vague de recomposition et de reconfiguration des programmes de formation dont les cloisonnements disciplinaires et méthodologiques se voient remis en cause* » (Ndior, 2013, p.258). L'Université d'Abomey-Calavi n'est pas aussi restée en marge de cette vague de réforme mondiale.

En réalité, l'avènement du processus de Bologne en Afrique francophone n'a épargné aucune université qu'elle soit publique ou privée. En ce sens, la ligne directrice susceptible de guider la mise en œuvre du système LMD est toute tracée car,

le préalable à comprendre, est qu'il s'agit d'une mutation profonde de toute la gouvernance universitaire et d'une nouvelle culture académique et de recherche à acquérir. Il ne s'agit pas de faire du neuf avec du vieux. Il ne s'agit pas non plus d'y aller en rangs dispersés, mais sur la base d'une organisation sous- régionale et régionale, en mettant en synergie nos potentialités déjà existantes (Ehilé, 2006, p.19).

C'est ainsi que les universités des Etats de cet espace ont décidé de s'uniformiser dans le cadre du REESAO. Autrement dit,

les acteurs de l'enseignement avaient pris comme objectif d'uniformiser les formations universitaires d'ici 2010, afin de favoriser la mobilité des enseignants et des étudiants. Cette réforme s'articule autour de trois mots qui sont Licence, Master et Doctorat. Ces trois mots sont à la fois des niveaux de formation et en même temps des grades. Selon les concepteurs, le LMD doit forcément répondre au problème d'emploi des étudiants car les produits qui y sortent sont directement utilisables sur le marché de l'emploi. Le système vise également une lisibilité des diplômes et une amélioration de la compétitivité de l'enseignement supérieur (Enquête, 2015).

De même, les différents acteurs de l'UAC reconnaissent unanimement que, la réforme LMD est indispensable même si au fond, ses principes demeurent encore peu saisissables. Les propos de l'une des personnes ressources en disent long : « nous disons que nous sommes dans le LMD depuis 2007-2008, mais la licence de la FASEG n'est même pas reconnue au Canada ; or nous parlons d'uniformisation des diplômes comme avantages du LMD » (Enquête, 2015). En d'autres termes, le principe de la lisibilité des diplômes exigé par la réforme LMD n'est pas encore une réalité.

Plus loin, les résultats récoltés sur le terrain montre d'abord que, les étudiants enquêtés n'ont aucune connaissance du principe de mobilité du système LMD. Ensuite, ces mêmes étudiants ont avoué n'avoir aucune maîtrise des principes de capitalisation et de la lisibilité des diplômes entre autres. Or, le LMD « [...] est un système en global et notre université ne peut pas se mettre en marge de cet évènement en Afrique de l'Ouest et dans les autres pays d'Afrique » (Enquête, 2015). C'est ce qui justifie qu'elle est une réforme d'abord obligatoire et qui s'est imposée par elle-même sans une véritable et préalable connaissance de ses caractéristiques.

De ce fait, les différentes opinions recueillies en ce qui concerne le processus d'adoption de cette réforme corrobore avec les résultats des travaux de Ndior (2013) au Sénégal dans lesquels il explique qu' « en fait la principale raison, c'est que nous n'avons pas le choix. Le LMD c'est une réforme mondiale qui s'impose à tous les pays » (p.415). Dès lors, le caractère international de la réforme reste l'un des mobiles ayant conduit les universités à mettre en œuvre le LMD d'autant plus que « d'abord il s'agit de se mettre au diapason de ce qui se passe ailleurs et éviter que l'université africaine soit en marge. Beaucoup d'universités ont adopté la réforme et l'université de Dakar ne doit pas faire exception à la règle » (Ndior, 2013, p.416). De même, « en France, la réforme est ressentie comme une fatalité : "ça nous tombe sur la tête", "il faut faire avec", "il n'y a pas de choix", "c'est une réforme comme toutes les autres" » (Serbanescu-Lestrade, 2007, p.162). Ce sentiment de fatalité s'explique par l'absence d'une certaine marge de manœuvre susceptible de permettre à chaque université, sous-région ou région d'internaliser la réforme.

En outre, ce même sentiment semble caractériser l'ensemble des personnes ressources rencontrées dans le cadre de cette recherche en ce sens qu'ils reconnaissent et dénoncent la précipitation avec laquelle l'UAC a enclenché le processus d'adoption du LMD. Dans son essence,

le LMD n'est pas un mauvais système mais ce sont les conditions de son application qui posent problème. Jusqu'à présent, les universités publiques continuent à fonctionner de façon fermée. Les entreprises ne sont pas associées à l'offre de formation et les étudiants continuent à prendre les mêmes cours dans les mêmes

conditions. On a commencé par parler de cette histoire depuis 2012, donc les choses doivent normalement avancer pour permettre à l'étudiant de jouir pleinement de ce système (Enquête, 2015).

De façon concrète, les acteurs du monde universitaire d'Abomey-Calavi ont confirmé que cette université souffre d'un manque ressources aussi bien humaines, matérielles que logistiques pour une mise en œuvre efficace de la réforme LMD. Et pour preuve, l'une des personnes ressources interrogées résume les difficultés actuelles des universités africaines en général et de l'UAC en particulier en ces termes :

Si la mise en œuvre devient problématique dans les universités africaines c'est l'absence de ces conditions. Vous remarquez avec moi que l'enseignant à un cours a, devant lui, plus de 500 étudiants dans nos facultés et comme ça quel avenir nous réservons au LMD. Même l'étudiant ne sait pas qu'il est en LMD et qu'il doit poser certains actes comme les TPA (Travaux Personnels de l'Apprenant) (Enquête, 2015).

En somme, pour réussir l'application de la réforme LMD, il urge d'adapter ses conditions et principes aux réalités endogènes étant donné que « [...] le LMD n'est pas du prêt-à-porter car il n'en existe pas un modèle universel. A chacun donc son LMD ! » (Ehilé, 2006, p.19). Dans la réalité, la réforme de la professionnalisation des études universitaires confère une place de choix à la pratique de l'orientation universitaire.

2.2. Orientation universitaire à l'UAC : importance et initiatives d'accompagnement dans le système LMD

La question de l'orientation occupe une place centrale dans le passage au système LMD. C'est une réforme professionnalisante ayant pour finalité l'amélioration de la qualité et du rendement de l'établissement universitaire (UAC, 2008). Dans cette logique, l'étudiant doit être informé des exigences qu'il aura de façon à lui permettre de s'y préparer correctement. En clair, l'orientation, dans l'esprit du LMD, consiste essentiellement à éveiller l'étudiant à une meilleure préparation de lui-même, de manière responsable, en vue de son insertion professionnelle. C'est justement pourquoi

Filakota clame que: « *le processus de l'orientation n'atteint ses objectifs que lorsqu'il parvient à préparer les étudiants à prendre des responsabilités et à s'insérer dans une vie professionnelle* » (2008, p.1). Autrement dit, la professionnalisation en contexte LMD suppose la mise en place des filières à finalité professionnalisante et par conséquent une adéquation des curricula à ces nouvelles offres de formation. Pour Colet et Berthiaume, « *le défi de la qualité passe par des modifications substantielles sur le plan curriculaire et une amélioration des pratiques enseignantes, [...]* » (2009, p.142). En d'autres termes,

[...]il faut : définir les objectifs en termes de compétences, étudier les besoins réels du marché de l'emploi, envisager que l'étudiant puisse être un créateur d'emploi (il ne doit pas attendre d'être recruté à sa sortie de l'université), associer à la conception de l'offre les agences de création d'entreprises ou d'emplois, établir des relations pérennes avec le secteur utilisateur puis créer et dynamiser une structure relationnelle chargée des stages » (UAC, 2008).

En Europe, la pratique de l'orientation à l'ère de la réforme LMD trouve son fondement dans le décret 2002-482 du 8 avril 2002. Ce décret, en son article 3, indique qu'une des missions du système européen LMD est de « *faciliter l'amélioration de la qualité pédagogique, de l'information, de l'orientation et de l'accompagnement de l'étudiant* » (Debouzie, 2002, p.1). De plus, ce même décret en son article 19 précise clairement que « *chaque étudiant doit bénéficier d'un dispositif d'accueil, de tutorat d'accompagnement et de soutien pour faciliter son orientation et son éventuelle réorientation, assurer la cohérence pédagogique tout au long de son parcours de formation et favoriser la réussite de son projet de formation* » (Debouzie, 2002, p.1).

Dans le contexte de l'Afrique francophone, le REESAO fait de l'accompagnement des étudiants, une des conditions sine qua non pour la réussite de réforme LMD. Selon cette organisation sous régionale, le LMD exige « *l'accompagnement des étudiants par l'accueil, l'information, l'orientation, l'aide à la définition de leur parcours et de leur projet professionnel* » (Hounmenou, 2010, p.152 ; REESAO, 2005, p.42). En

d'autres termes, l'orientation à l'université est donc une exigence du système LMD. Le renouvellement du modèle de formation universitaire est alors en lien étroit avec l'orientation. Selon Obajtek (2014), elle constitue « *un des marqueurs institutionnels central de ces dernières années* » (p.38) qui prend en compte plusieurs domaines. A cet effet, la professionnalisation, les finalités universitaires, les contenus de formation, les apprentissages et les possibilités de réorientation (Annoot, 2011) composent les cinq (05) dimensions de l'empreinte du processus de Bologne en matière d'orientation universitaire (Obajtek, 2014, p.38).

Par ailleurs, dans l'exécution de la réforme LMD, l'existence d'un système d'information efficace et en permanence actualisé devient obligatoire pour une meilleure visibilité des offres de formation ; la vraie information étant la base même d'une orientation de qualité. Ainsi, Bomda explique cette réalité en ces termes : « *l'information et l'orientation scolaires et professionnelles me paraissent être le meilleur moyen pour donner à chacun la chance de se connaître, de connaître son milieu (scolaire et professionnel) pour mieux se définir un projet de vie qui s'adapte aux réalités et aux urgences de son temps et de son milieu* » (2011). De ce fait, la réforme recommande le développement et le renforcement des structures d'information et d'orientation. Celles-ci, dans leur mission, doivent aller à la rencontre du monde professionnel afin d'identifier les besoins en métier. Dès lors, les étudiants pourront être guidés vers ces métiers en fonction de leur projet. On comprend alors que « *l'orientation est une aide valide à offrir à l'enfant afin qu'il puisse bien choisir une filière de formation et entreprendre une brillante carrière professionnelle* » (Houedenou, 2009, p.19).

Seulement, la réalité de la pratique de l'orientation à l'UAC en cette ère de la réforme LMD est toute autre. Les informations recueillies à l'issue de l'enquête de terrain sont très indicatives. Les étudiants approchés ont déclaré qu'ils n'ont reçu aucune information sur l'orientation académique en dehors de la séance qu'ils ont suivie et organisée par la DGES. C'est dire donc qu'à l'UAC, « *l'orientation reste encore un défi pour les autorités* » (Enquête, 2015). Dans ce contexte, les étudiants de l'UAC sont alors livrés à eux-mêmes dans le choix des filières. Ils se trouvent d'autres

substituts pour combler la défaillance du système d'information et d'orientation malgré tous les risques d'une « *orientation négative* » (Guichard, 2006) que cela comporte. C'est ce que confirme les étudiants ayant reçu d'informations relatives à l'orientation académique. Selon Filakota,

le déficit structurel au niveau de l'orientation est souvent comblé de manière informelle par les étudiants, qui livrés à eux-mêmes, font le choix des filières qui les intéressent sans se soucier de savoir si ces filières ont des passerelles ou pas. Ils s'engagent dans ces formations sans savoir s'ils ont les aptitudes requises pour décrocher une qualification ou pour aller jusqu'au diplôme. Il en résulte des étudiants qui s'inscrivent dans des cycles longs, alors qu'ils n'ont même pas les moyens financiers pour supporter leurs études. D'autres se complaisent dans les cycles courts alors qu'ils ont les aptitudes et les moyens pour faire de longues études. Ces étudiants ignorent le plus souvent les changements qui s'opèrent à grande vitesse dans le monde du travail et qui nécessitent un réajustement permanent des aptitudes.

Outre ces lacunes, certains étudiants nouveaux demandent facilement des conseils auprès de leurs camarades plus anciens qui ne sont pas forcément de bonne référence en matière d'orientation (Filakota, 2008).

On retient alors que le système d'orientation à l'UAC, à l'état actuel ne favorise guère aux étudiants le choix de filière en adéquation avec leur projet professionnel. De même, le suivi des étudiants le long de leur formation tel que l'exige le système LMD reste encore problématique. Il est alors impérieux que l'Université d'Abomey-Calavi trouve des mécanismes idoines afin d'adapter à ses réalités les exigences de la réforme à travers la création et la mise en œuvre des initiatives d'accompagnement.

Pour rester dans la logique des principes de la réforme LMD, il est important de rompre avec les pratiques de l'ancien système. Pour ainsi dire, il va falloir opérer des innovations afin de rendre plus perceptible cette réforme et l'adapter aux réalités de

l'UAC. A ce sujet, les différentes innovations susceptibles d'être apportées pour une mise en œuvre efficace du système LMD à l'UAC sont relatives dans la plupart du temps à l'application des différentes exigences dudit système. De façon précise, il s'agit d'apprendre autrement, d'enseigner autrement, d'évaluer autrement et de gérer autrement (REESAO, 2006 ; UAC, 2008).

En termes clairs, les initiatives à apporter pour favoriser au maximum la réussite des étudiants en LMD consiste d'abord, en la multiplication des structures d'information et d'orientation, ensuite, à la mise en place des structures d'aide et de soutien par l'intermédiaire de conseillers académiques, et enfin à la planification des enseignements de remise à niveau à l'intention des étudiants qui connaîtront des difficultés dans divers domaines de formation (ADEA/REESAO, 2008, p.24). De plus, la mise en œuvre de ces initiatives favorisera la gestion des flux d'étudiants de par les conditions d'admission et de validation des cursus (Hounmenou, 2010, p.140).

Quant aux volets « *enseigner et évaluer autrement* », il s'agit, selon le bilan du REESAO de 2006 de s'appuyer « *sur l'usage des techniques pédagogiques modernes utilisant les ressources technologiques actuelles et prenant les apprenants comme des acteurs adultes, responsables de leur formation* » (p.24). Abordant le principe de « *évaluer autrement* », il est question de porter un jugement pour valoriser l'étudiant et non pour procéder à une sélection voire pour sanctionner. Sur ce, il est préconisé alors de « *revoir tout le système d'évaluation et particulièrement, multiplier la palette des outils d'évaluation* » (ADEA/REESAO, 2008, p.24). Qu'en est-il alors du principe « *gérer autrement* » ?

Ce principe suppose une nouvelle façon d'administrer les affaires universitaires. Autrement dit, il s'agit d'instaurer une nouvelle gouvernance dans la gestion et l'administration universitaire. Gérer autrement, selon le REESAO veut dire :

procéder à une réorganisation de la gestion et de l'administration universitaire par le traitement en amont des problèmes de gestion et de logistique des universités ; la prise en considération des coûts de la mise en place du LMD ; la réorganisation des services

d'information, d'accueil et d'orientation des étudiants ; l'organisation d'un service de suivi du parcours individuel des étudiants ; la mise en place de structure de gestion au niveau du département mais aussi du domaine de formation ; la formation du personnel de gestion et d'administration (2008, p.25).

Dans la réalité, pour certaines filières de l'UAC, les méthodes pédagogiques d'enseignement/apprentissage connaissent de légères mutations. Ce que confirme un enseignant à travers ces propos : « *nous sommes une école professionnelle et nous n'utilisons plus la craie à l'ENEAM. C'est les marqueurs et les vidéos projecteurs* » (Enquête, 2015). Par contre, la grande majorité des filières sont encore loin de disposer de ces matériels :

les vidéo projecteurs avec PowerPoint [...] ne sont pas disponibles partout. Il faut de la sonorisation pour que les étudiants entendent bien, mais nous n'avons pas tout ça partout. Normalement, dans chaque établissement, nous devons avoir une salle bien équipée en informatique et internet. Dans chaque salle on doit avoir des vidéos disponibles pour les PowerPoint (Enquête, 2015).

Par ailleurs, les enseignants n'arrivent pas toujours à adapter leurs méthodes d'enseignement aux nouvelles exigences de la réforme LMD. Mieux, les supports de cours ne sont pas très souvent actualisés ; dans le meilleur des cas, ils sont conçus en retard. Logiquement, « *[...] l'enseignant doit déposer son syllabus à la fin de l'année pour l'année prochaine ou au début de l'année en cours auprès du service scolarité* ». La conception de ces supports de cours soulève une autre préoccupation que les étudiants dénoncent avec ténacité. Pour eux, « *[...] le système appauvrit l'étudiant béninois, car au nom du LMD, les documents de cours sont mis à des prix exorbitants* » (Enquête, 2015).

En ce qui concerne la tenue des évaluations, l'Université d'Abomey-Calavi est encore en déphasage par rapport aux prescriptions de la réforme LMD. Les évaluations de rattrapage ne sont pas souvent prises en compte par les autorités administratives. Les

propos des étudiants recueillis à ce sujet en disent long : « *si nous parlons de la session unique, c'est au nom du LMD. Or le LMD demande même des contrôles de table et des médiations, mais on ne prend pas ça en compte parce qu'on veut vite finir et passer à autre chose* » (Enquête, 2015).

En définitive, à l'état actuel de la mise en œuvre de la réforme LMD à l'UAC, même s'il est reconnu unanimement qu'il faut trouver des mesures d'accompagnement susceptibles de faciliter l'application de la réforme, il n'en demeure pas moins que « *les équipements n'existent pas. Et même s'il en existe c'est encore vétuste et limité* ». De plus, le dispositif d'information et d'orientation actuel de l'UAC ne favorise pas la mobilité des étudiants.

Ces différentes observations permettent-elles d'opérer un choix de filière en adéquation avec le profil de sortie désiré ?

3. Déterminants du choix de filières et connaissance des profils de sortie

L'entrée à l'université de tout étudiant nécessite une prise de connaissance sur les différentes offres de formation disponibles ainsi que les profils de sortie y afférents. A cet effet, plusieurs facteurs influencent le choix de filière. Ce choix doit répondre aux projets professionnel et personnel de vie de l'étudiant minutieusement élaborés.

3.1. Les facteurs qui interviennent dans le choix des filières

La pratique de l'orientation dans le monde universitaire actuel doit conduire l'étudiant à un bon choix de sa filière de formation. Il s'agit donc d'un processus dont la réalisation dépend d'un certain nombre d'éléments essentiels. Pour Huteau,

trois grands facteurs interviennent dans le choix avisé d'une vocation professionnelle : (1) une compréhension claire de vous-mêmes, de vos aptitudes, de vos capacités, de vos intérêts, de vos ambitions, de vos atouts, de vos limites et de leurs causes ; (2) une connaissance des exigences et des conditions de succès, des avantages et des inconvénients, des rémunérations, des opportunités et des perspectives d'avenir de différents types d'activité ; (3) un raisonnement juste sur les relations entre ces

deux grands faits ». (Parsons, 1909, p.5, cité par Huteau M. 2006, p.34).

D'ailleurs, selon Rousset (2011) plusieurs autres facteurs tels que l'origine scolaire, l'origine sociale et même le genre interviennent dans le choix d'orientation à l'Université (p.47). Mieux, le monde socioprofessionnel apparaît aujourd'hui comme un véritable déterminant en matière de choix de filière puisque la réforme de la professionnalisation des études universitaires recommande une adéquation entre la formation et l'emploi. Autrement dit, le choix de filière opéré par l'étudiant avec les offres de formation disponibles doivent être en harmonie avec les besoins du marché du travail.

Dans le cas de l'espace universitaire d'Abomey-Calavi, plusieurs facteurs sont évoqués par les personnes rencontrées comme déterminants dans la décision de s'inscrire dans une filière donnée. Ainsi, la réussite d'un ami qui a fait la même filière est un principal facteur en matière d'orientation à l'Université. Selon certains étudiants l'influence des parents est un élément qui détermine le choix de la filière. Pour le reste des étudiants d'autres facteurs susceptibles de guider le choix d'une filière à l'Université. Il s'agit, des moyens financiers, de la capacité intellectuelle de l'étudiant et de la vocation.

En outre, les parents sont également mis à contribution dans le processus du choix de filières des étudiants. La plupart des personnes rencontrées dans le cadre de cette recherche ont confirmé ce fait : « [...] *cette tâche ne revient pas seulement aux institutions universitaires, mais c'est aussi le rôle des parents qui doivent aider les enfants dans le choix d'une filière qui promet* » (Enquête, 2015). Pour d'autres encore, l'expérience personnelle peut aussi être prégnante dans l'orientation d'autant plus que tout comme l'éducation ou encore l'école, l'orientation fait partie intégrante de tout un chacun : « *chacun peut, à sa manière parler de l'orientation, chacun a son expérience singulière de l'orientation* » (Obajtek, 2014, p.163). C'est dans cette logique que Boutinet (2009) avance que « *l'expérience existentielle peut valoir formation* ».

Au total, l'Université a un grand rôle à jouer dans le processus d'orientation des étudiants. C'est pourquoi elle doit créer des conditions idoines pour limiter la pratique

d'une orientation fondée sur certains facteurs extérieurs très subjectifs (l'admiration d'une filière et la réussite d'un ami ayant fait la même filière etc.) mais plutôt sur la capacité réelle des étudiants et les besoins du marché de l'emploi : « *il ne s'agit pas de faire de l'Université un domaine réservé mais d'organiser scientifiquement la répartition des élèves dans les différentes filières selon les capacités et les dispositions naturelles de chacun* » (Hazoumê, 2014, p.136).

3.2. Appréciation de la pratique de l'élaboration du projet professionnel et personnel de vie des étudiants

La problématique de l'élaboration du projet professionnel et personnel de l'étudiant est devenue désormais plus perceptible surtout avec l'avènement de la réforme LMD. Ainsi, en faisant de la pratique de l'orientation une de ses exigences, la réforme de la professionnalisation des études universitaires fait nécessairement appel à la conception et à la mise en œuvre par l'étudiant d'une vision claire relative à sa formation et donc à son insertion professionnelle ultérieure. Dès lors, l'orientation académique et professionnelle reste indissociable du projet professionnel et personnel de l'apprenant. Son importance n'est donc plus à démontrer.

En réalité, pour un apprenant, définir une intention d'avenir est synonyme de déterminer une ligne directrice susceptible de le conduire non seulement à la réussite de ses apprentissages mais aussi et surtout à son épanouissement social et professionnel. Pour Guichard et Huteau (2007), « [...] *le fait pour un élève de définir certains projets d'avenir (notamment professionnels) au regard desquels ses apprentissages scolaires actuels trouveraient un sens pourrait accroître sa motivation pour l'école et, de manière consécutive, sa réussite* » (p.351). De ce fait, en préconisant l'élaboration d'un projet personnel et professionnel, le système d'orientation vise simplement une insertion professionnelle harmonieuse de l'étudiant. C'est ce que confirme Débouzie (2002) en précisant que « *le processus de l'orientation atteint ses objectifs que lorsqu'il parvient à préparer les étudiants à prendre des responsabilités et à s'insérer dans une vie professionnelle* » (p. 1). De plus, la place du projet professionnel dans le contexte LMD est aussi démontré à travers les déclarations de certaines personnes ressources rencontrées en ce sens que l'une affirme que « *pour*

créer et réussir, il faut forcément un projet de vie et professionnel. C'est indispensable dans la vie d'un étudiant » (Enquête, 2015). Et une autre ajoute que *« le projet de vie permet à l'homme de donner un sens à suivre à sa vie »* (Enquête, 2015).

Cependant, il convient de notifier que le projet professionnel et le projet personnel de vie présentent quelques particularités comme le souligne Boutinet (1993). A cet effet, cet auteur distingue trois (03) sortes de projets : le projet à court terme, le projet à moyen terme et le projet à long terme. Selon lui, *« le projet à court terme renvoie au projet d'orientation : le sujet se positionne par rapport au type d'études qu'il souhaite poursuivre »* (Boutinet, 1993 cité par Rousset, 2011). Il précise également que le projet à moyen terme fait référence au projet d'insertion professionnelle alors que le projet à long terme constitue le véritable projet de vie.

Dans la pratique, les informations recueillies par rapport à l'élaboration d'un projet personnel et professionnel par les étudiants de l'UAC sont très expressives quant à la connaissance et à la maîtrise de ce projet. D'ailleurs, la majorité des étudiants ont avoué leur incapacité à décrire et à expliquer un projet professionnel certains ont apporté quelques tentatives de réponses alors que d'autres ont confié ne pas pouvoir y répondre. Mieux, sur l'ensemble des étudiants interrogés, la plupart ont déclaré être incapables d'élaborer un projet professionnel et personnel. De même, précisons que les tendances sont restées identiques au niveau des parents d'étudiants également.

A la lumière de ces données, il est alors clair que le projet, qu'il soit professionnel ou de vie, demeure encore une notion étrangère d'autant plus qu' *« [...] aujourd'hui les apprenants n'ont pas souvent des projets et c'est après la licence, ils se demandent ce qu'il faut faire maintenant »* (Enquête, 2015). C'est aussi l'avis d'une personne ressource interrogée : *« moi j'ai remarqué que peu sont les étudiants qui ont un projet professionnel et c'est parce qu'ils ne sont pas formés pour ces genres de choses »* (Enquête, 2015). Dès lors, l'absence d'un projet professionnel et personnel sérieux de la part d'un apprenant est pour la plupart du temps explicative d'un mauvais choix de filière découlant sur des échecs répétés et des réorientations sans succès.

Rousset (2011), au terme de ses travaux a abouti aux mêmes résultats. Elle conclut que chez certains étudiants interrogés, le projet professionnel existe et se présente sous une

forme plus ou moins nette dans leur esprit. Ces étudiants sont moins nombreux que leurs condisciples (46, 93 %) qui n'arrivent pas à concevoir de projet professionnel (53,06 %). Il n'y a pas non plus de débouchés possibles pour eux à l'issue de leur cursus universitaire. *In fine*, elle conclut en déclarant que « *souvent, ceux qui ne réussissent pas leurs études ont un projet professionnel flou, ou pas de projet du tout* ». L'ignorance de l'importance de l'élaboration d'un projet professionnel est également dénoncée par Guichard et Huteau (2006). Selon ces auteurs, « *la plupart des adolescents ne semblent donc pas adopter spontanément une attitude réfléchie en matière d'intention d'avenir* » (p.350). Ils suggèrent en conséquence d'« *éduquer à l'orientation en vue d'aider les jeunes à construire leurs projets d'avenir* » (p.350).

En somme, à l'Université d'Abomey-Calavi, la pratique de l'orientation tout le long de ce processus de mise en œuvre de la réforme LMD n'est pas encore une réalité. Non seulement les conditions indispensables à l'application du système ne sont pas réunies, mais aussi le système d'information et d'orientation dans son ensemble n'assure pas, en tout cas pour l'heure, la mission à lui assignée. Ce qui fait donc que les étudiants sont livrés à eux-mêmes sans repère ni boussole (absence de projet professionnel et personnel) conduisant la grande masse à une insertion professionnelle difficile. La défaillance du système d'orientation qui plus est, constitue un marqueur institutionnel du système LMD à l'université permet d'affirmer clairement que l'UAC demeure encore dans l'application du système dit classique. Or, *l'école est faite pour apprendre à trouver des solutions concrètes aux problèmes de développement de l'individu et de la collectivité* » (Kabou, 1991, p. 146). Faute de l'être, elle devient une organisation peu efficace qui « *aboutit à une proportion élevée de non-diplômés, un accroissement des travailleurs pauvres, une limitation du bien-être collectif, une réduction de la cohésion sociale et, dans la sphère économique, une perte de productivité et de croissance* » (Bomda, 2011 cité par Merle, 2012, p. 4). Alors, il importe d'avoir une vision claire du profil d'entrée des nouveaux étudiants surtout à travers la mise en œuvre d'un dispositif spécifique. Pour Hounmenou (2010), « *un tel dispositif, qui vise à assurer l'adéquation entre le profil de l'étudiant et les exigences de la formation éviterait de voir certaines facultés se gonfler d'étudiants mal préparés, rendant*

impossible une formation de qualité, et mettant sur le marché de l'emploi des personnes mal formées, voire déformées » (pp.151-152). Que conclure alors au terme de cette recherche ?

CONCLUSION

L'implémentation du système LMD au Bénin, a entre autres, pour objectif de développer la professionnalisation des études supérieures, de répondre aux besoins de formation continue et diplômante, tout ceci en relation avec les milieux socioéconomiques. C'est donc une réforme qui a engendré des changements dans le système universitaire par une « *métamorphose des perspectives de la formation* » (Chambon & Cardi, 1997). De ce fait, l'Université se trouve aujourd'hui au cœur d'un impératif socioéconomique et économique qui consiste en la formation des citoyens capables de s'insérer de manière durable sur le marché du travail, d'évoluer et de participer de façon très active aux besoins de l'économie. Cette nouvelle mission conférée à l'Université (Filakota, 2008) conduit à une évolution structurelle du métier (Perrenoud, 1993) qui est fortement soutenu par les pouvoirs économique et politique. Pour réussir cette nouvelle mission, il est alors exigé à l'Université, un changement de paradigmes dans l'élaboration des offres de formation. C'est ce que caricature Gibbon M. lorsqu'il parle du passage des universités du « mode 1 » au « mode 2 » (Gibbons et al., 1994). En d'autres termes, il s'agit du passage d'une Université de formation exclusivement académique à une Université de formation académique et d'expertise professionnelle (N'dior, 2013, p.464).

Dans cette logique, un nouveau défi s'impose à l'Université, celui de l'orientation. En effet, pour rester coller à l'esprit de la réforme de la professionnalisation des études universitaires, l'institution universitaire doit faciliter aux étudiants le choix de filière en adéquation avec leur projet pour une meilleure insertion professionnelle. Pour aboutir à une bonne insertion professionnelle, il faut qu'en amont, l'Université dispose d'un système d'information et d'orientation efficace. Le rôle assigné à cette structure est de conduire l'étudiant aussi bien à l'entrée à l'Université qu'au cours de sa formation à concrétiser son profil de sortie.

L'objectif de cette recherche était d'analyser l'efficacité du dispositif d'orientation universitaire en cours à l'ère de la mise œuvre de la réforme LMD à l'UAC. De façon spécifique, il était question de :

- présenter le dispositif d'orientation universitaire avant et dans la mise œuvre du système LMD ;
- évaluer ce dispositif d'orientation au regard des exigences du système LMD ;
- apprécier l'efficacité de ce dispositif d'orientation à l'UAC.

Ces objectifs ont permis de projeter globalement qu'en l'état actuel de la mise en œuvre de la réforme LMD à l'UAC, les structures en charge de l'orientation universitaire ne sont pas suffisamment perceptibles et semblent constituer un frein à son efficacité. Autrement dit, il s'est agi de vérifier que :

- le système d'information en orientation universitaire en cours ne fournit pas aux étudiants une vision claire des offres de formation disponibles ;
- le dispositif d'orientation universitaire actuel limite la mobilité des étudiants et des possibilités qu'offre la réforme ;
- la problématique de l'orientation progressive des apprenants et la rigidité des mobilités dans le contexte béninois constituent un obstacle à la concrétisation du profil de sortie des apprenants.

Dans le cadre du présent travail, notre recherche a été d'abord descriptive, car elle a consisté à documenter l'expérience des acteurs face au LMD et surtout à en faire son historique. Ensuite, elle a été explicative, non pour développer une théorie ou un modèle explicatif, prédictif, ou prescriptif, mais plutôt pour décrire qualitativement une expérience, dévoilant des apprentissages avec la pratique d'orientation. Étant donné que ces démarches sont mises en œuvre dans le cadre du système international LMD, il est important d'analyser ce système à travers lequel les acteurs en charge de l'éducation nationale définissent et mettent en œuvre des stratégies éducatives à l'échelle de leurs territoires. Une telle analyse doit se faire à travers une approche qualitative pour comprendre la logique des pratiques et des actions.

Toutefois, le sujet traité a porté sur les déterminants de l'orientation universitaire ; le nouvel objet de recherche prend en compte le vécu des étudiants en cette matière. Une telle option implique la généralisation de certaines données qui invite alors à adopter une démarche quantitative de recherche. Quels sont alors les résultats auxquels avons-nous abouti ?

L'enquête qui a été menée sur le terrain a permis dans un premier temps de prendre connaissance des points de vue des différents acteurs du monde universitaire quant à l'efficacité du système d'information et d'orientation à l'UAC. De ce fait, 78,21 % des étudiants interrogés ont avoué qu'ils n'ont suivi aucune séance d'orientation avant de s'inscrire à l'UAC. Certaines personnes ressources ont confirmé cette tendance. C'est dire donc que le système d'information et d'orientation en cours à l'Université d'Abomey-Calavi n'est pas suffisamment perceptible. En d'autres termes, la pratique de l'orientation demeure encore théorique et superficielle. De plus, le constat fait sur le terrain indique que les offres de formation proposées aux étudiants restent encore, pour la plupart, attachées à l'ancien système. Elles ne répondent donc pas encore aux exigences de la réforme LMD.

Dans un second temps, les résultats de la présente recherche, en ce qui concerne la relation entre les exigences de la réforme LMD et le système d'orientation universitaire, ont été très révélateurs. Ainsi, 73,39 % des étudiants enquêtés n'ont aucune connaissance du principe de mobilité du système LMD. Ensuite, respectivement 59,82 % et 65,33 % ont avoué n'avoir aucune maîtrise des principes de capitalisation et de la lisibilité des diplômes entre autres. Or, le système LMD repose sur ces principes fondamentaux qui, ici, sont encore loin d'être maîtrisés et appliqués par les différents acteurs de l'Université. Autrement dit, la mise en application des principes de la mobilité, de la lisibilité des diplômes et de la capitalisation des acquis demeure encore rigide du fait que la priorité n'est pas accordée aux opportunités favorisant au maximum la réussite des étudiants. En réalité, pour atteindre cet objectif, l'université devrait prendre la peine de multiplier les structures d'information et d'orientation à l'intention des étudiants, leur proposer d'être guidé avec l'aide d'un Conseiller académique et puis, prévoir des enseignements de remise à niveau pour les étudiants en difficulté dans n'importe quel domaine (ADEA/REESAO (module 2), 2008, p. 5).

En outre, la réalité de la pratique de l'orientation à l'UAC en cette ère de la réforme LMD est tout autre. Les informations recueillies à l'issue de l'enquête de terrain sont très indicatives. Les étudiants approchés ont répondu à 78,93 % qu'ils n'ont reçu aucune information sur l'orientation académique en dehors de la séance qu'ils ont

suivie et organisée par la DGES. Par contre, 21,07% ont déclaré être informés des séances d'orientation académique organisée après leur inscription. Ceux-ci ont évoqué plusieurs sources d'information en la matière. Ainsi, 33,90 % des étudiants ont déclaré avoir reçu cette information grâce aux conseils d'un aîné, puis 18,64 % parmi eux se sont fait informer lors de salons sur les études et les métiers. Ensuite, pour 15,25 %, les rencontres et forum de jeunes constituent leur source d'information alors que 14,41 % ont accédé à ces informations à travers les publications et annonces dans la presse, les revues et magazines. En termes clairs, les différentes personnes rencontrées ont reconnu l'importance de la pratique de l'orientation dans la mise en œuvre de la réforme LMD, mais également elles ont exprimé le triste constat que les structures officielles en charge de l'orientation à l'UAC ne sont pas visibles. Cet état de chose a entraîné la création et l'augmentation de structures informelles telles que les associations et regroupements estudiantins. L'étudiant n'est donc pas soumis à des procédures d'orientation au sens strict du terme ; procédures impliquant la présence de Conseillers en orientation qualifiés et en mesure d'aider et accompagner l'étudiant jusqu'à la concrétisation de son profil de sortie. C'est ce que confirme d'ailleurs le ROCARE au terme de la recherche menée sur l'orientation dans les universités publiques du Bénin. Selon cette étude « *dans leur orientation, les étudiants ont très peu recours à des conseillers en orientation* » (ROCARE, 2011, p.44). C'est ce qui explique la nécessité de définir les mesures d'accompagnement pour une application réussie de la réforme LMD.

Par ailleurs, dans le cadre de cette recherche, nous avons enfin vérifié les différents facteurs susceptibles d'influencer le choix de filière de la part d'un étudiant puis sa connaissance de l'élaboration des profils de sortie au niveau de chaque offre de formation. Dès lors, à l'Université d'Abomey-Calavi, plusieurs facteurs sont évoqués par les personnes rencontrées comme déterminant dans la décision de s'inscrire dans une filière donnée. A cet effet, selon 53,04 %, la réussite d'un ami qui a fait la même filière a été un principal facteur en matière d'orientation à l'Université, 26,07 % parmi les étudiants ont affirmé que l'influence des parents a été un élément qui a déterminé leur choix de la filière à l'entrée à l'Université. Le reste des étudiants ont énuméré d'autres facteurs susceptibles de guider le choix d'une filière à l'Université. Il s'agit

entre autres, des moyens financiers limités (13,04 %), de la capacité intellectuelle de l'étudiant (4,82 %) et de la vocation (3,04 %). Ce résultat permet de confirmer que le choix de filière à l'entame des études universitaires est dans une très large mesure fondé sur des facteurs externes subjectifs. Dans ce contexte, pour le ROCARE par exemple, « *l'entourage familial joue un rôle prépondérant dans le choix opéré par les étudiants. Cette influence a cours depuis la fin du premier cycle du secondaire et se poursuit jusqu'à l'Université* » (ROCARE, 2011, p.44). En conséquence, les étudiants laissés à eux-mêmes opèrent des choix de filière conduisant à des échecs répétés qui d'ailleurs, prend de l'ampleur depuis quelques années. Dans le meilleur des cas, certains sont contraints de se réorienter vers d'autres filières sans grande conviction parce qu'aucun projet professionnel ou de vie n'est élaboré en amont.

A ce sujet et dans la pratique, les informations recueillies par rapport à l'élaboration d'un projet personnel et professionnel par les étudiants de l'UAC sont très expressives de la non connaissance et de la faible maîtrise de ce concept. D'ailleurs, 72,50 % parmi les étudiants ont avoué leur incapacité à décrire et à expliquer un projet professionnel contre 16,25 % qui ont apporté quelques tentatives de réponses alors que 11,25 % ont confié ne pas pouvoir y répondre. Mieux, sur l'ensemble des étudiants interrogés, 73,75 % ont déclaré être incapables d'élaborer un projet professionnel et personnel pendant que 26,25 % ont affirmé le contraire. Les mêmes tendances sont aussi maintenues au niveau des parents d'étudiants interrogés. Pour certaines personnes ressources, l'importance de l'élaboration du projet professionnel et personnel de vie à l'entame des études universitaires n'est plus à démontrer. Seulement que, comme les autres populations cibles enquêtées, elles ont fait savoir que le concept de projet professionnel et personnel de l'étudiant demeure encore théorique et dans l'idéalité. A cet sujet, Ayélo suggère que « *l'école s'organise dans ce sens pour permettre aux apprenants d'apprendre à avoir une vision, à concevoir un projet, à le réaliser et pouvoir in fine s'auto-employer* » (2015, p.210).

Ce travail de recherche présente plusieurs intérêts. D'abord, il a permis d'exposer l'ensemble du dispositif existant à l'UAC en matière d'orientation des étudiants. Ensuite, il a tenté de revisiter toute la réforme LMD à travers ses exigences et principes d'adoption en montrant que la pratique de l'orientation et l'Université sont

désormais indissociables de l'acte éducatif d'autant plus que l'orientation est au cœur de la professionnalisation des études universitaires et constitue une exigence clé de cette nouvelle réforme. Enfin, cette recherche a permis de mieux comprendre les déterminants des choix de filières à l'entrée de l'université d'une part et d'autre part, de rendre compte de l'importance de l'élaboration d'un projet professionnel et personnel de vie par tout étudiant, gage d'une meilleure insertion professionnelle.

Si notre travail de recherche présente des intérêts précédemment évoqués, il comporte également des limites. Ainsi, sur le plan méthodologique, cette recherche reste exploratoire car elle n'a pas pu prendre en compte l'ensemble des Universités publiques de la République du Bénin.

Au regard des apports et limites qui découlent de la présente recherche, il convient de proposer quelques perspectives pour une amélioration du système d'information et d'orientation à l'UAC. Sur ce, il importe donc de former et de mettre en place des conseillers d'orientation puis, mettre en symbiose les différents acteurs du processus d'orientation que sont : les étudiants, les enseignants, les parents d'étudiants et les différentes structures en charge d'orientation. En d'autres termes, il s'agit de la professionnalisation des conseillers en orientation à travers des formations qualifiantes et diplômantes à l'intérieur de l'Université. Il faut également rentabiliser et rendre plus efficient le dispositif de l'orientation à l'UAC. Il est aussi nécessaire que la politique éducative actuelle prenne en considération la pratique de l'orientation depuis le primaire jusqu'à l'Université. Aussi, il est à souligner que le système d'orientation paraît de plus en plus une préoccupation mineure des syndicats de l'éducation, des hommes politiques, des représentants du monde économique et du travail et même des Associations des Parents d'Elèves/Étudiants (APE). Ces acteurs nationaux impliqués dans l'éducation défendent très peu la question de l'orientation des apprenants. Toutefois, l'espoir renaît avec l'avènement de l'actuel Chef de l'Etat qui annonce dans son discours d'investiture une phrase forte : *"Je m'attacherai à reconstruire le système éducatif afin d'assurer son adéquation avec les ambitions économiques de notre pays. Dans cet ordre d'idée, la restructuration du Conseil national de l'éducation et la création de la zone franche du savoir et de l'innovation constitueront les principaux leviers de l'action gouvernementale dans ce secteur"*.

REFERENCES

Actes des Etats Généraux de l'Education. (1990). CNPMS. Porto-Novo.

Actes du séminaire interuniversitaire de pilotage sur le système LMD. Lomé. 10-12 octobre 2005.

ADEA/ REESAO. (2008). *Guide de formation du LMD à l'usage des institutions d'enseignement supérieur d'Afrique Francophone*. (Accra Septembre 2008 ISBN 978-99-8858-949-2). <http://www.ADEAnet.org>. Consulté le 22 avril 2016.

Adomou P.C. (2007). *L'orientation Professionnelle après le BAC : Réflexions et exercices pratiques pour bien s'orientation*, Cotonou. L'Imprimerie Minute.

Afouda A. (2007). *Taux élevé d'échec à l'université d'Abomey-Calavi: Les conditions qui entravent l'émergence de l'étudiant béninois*. Article publié sur le Blog de Benoît ILLASSA.

Agulhon C., Convert B., Jakubowski S., Gugenheim F. (2012). *La professionnalisation : pour une Université « utile » ?* Paris. L'Harmattan.

Ahonnon A. (2014). *Impact de l'utilisation des TICE sur l'ingénierie pédagogique des universités nationales du Bénin à l'ère du système Licence-Master-Doctorat*. Abomey-Calavi. Université d'Abomey-Calavi. Thèse de doctorat.

Akam N. & Ducasse R. (2002). *Quelle université pour l'Afrique ?* Pessac. MSHA. (Ouvrage collectif).

Amable B. (2001). *Systèmes d'innovation*.
Users/Xavier/Downloads/LES%20SYSTEMES%20D'INNIVATION.pdf

Amable B. (2003). *Systèmes d'innovation*. in: P. Mustar & H. Pénan (dir.), *Encyclopédie de l'innovation*. Paris. Economica, p. 367-382.

Amable B. *et al.* (1997). *Les systèmes d'innovation à l'ère de la globalisation*. Paris. Economica.

Amable B. & Boyer R. (1992). *The R and D-productivity relationship in the context of new growth theories: some recent applied research*. The evolution of the impact of R & D program: relevance and limits of economics quantitative methods. CEE. Bruxelles.

Amable B. & Petit P. (2002). *La diversité des systèmes sociaux d'innovation et de production dans les années 90*. in : J.P. Touffut (dir.). Innovation et institution. Paris. Albin Michel.

Amable B. & Petit P. (2001). *The diversity of social systems of innovation and production during the 1990s*. CEPREMAP Working Papers.

Ambrosio T. & Lerbret-Serini. (2007). *Les sciences de l'éducation à la croisée des chemins*. Paris. L'Harmattan.

Anceaux F. & Sockeel P. (2006). *Mise en place d'une méthodologie expérimentale : hypothèses et variables* : Recherche en soins infirmiers 2006/1 (N° 84). p. 66-83. DOI 10.3917/rsi.084.0066.

André G. (2012). *L'orientation scolaire ; Héritages sociaux et jugements professoraux*. 1^{er} édition. Paris. Presses Universitaires de France.

Andreani F. & Lartigue P. (2006). *L'orientation des élèves. Comment concilier son caractère individuel et sa dimension sociale*. Paris. Armand Colin.

Annot E. (2011). *Les missions d'orientation et d'insertion professionnelle et la recomposition des métiers de l'université*. Communication lors des journées nationales Universitaires de l'orientation et de l'insertion professionnelle. <http://interfacescompétences.fr/?p.919e><http://www.univeangers.fr/fr/formation/orientation-formation/suioip/actualités/interview-eiannoot>. Consulté le 23/06/2016.

Attanasso M-O. (2010). *Benin: Prestation Efficace des Services Publics de l'Éducation*. Report for AfriMAP and the Open Society Initiative for West Africa.

Attias-Donfut C. & Wolff C. (2009). *Les destinées des enfants d'immigrés*. Stock. septembre 2009. [324 p.].

Ayélo C. J. (2015). *Historique et mise en application de l'Approche Par Compétences au primaire en République du Bénin : du Béninois nouveau prôné au type d'homme formé*. Abomey-Calavi. Université d'Abomey-Calavi. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education.

Bakyono/Nabaloum R. (2005). *Les chemins de l'orientation universitaire : des vœux d'orientations à l'orientation effective* in Annales. nouvelle Série. Vol. 003. Série A

(Lettres, Sciences Humaines et Sociales). Paris. Presses Universitaires de Ouagadougou. 171-199.

Barbusse B. & Glaymann D. (2005). *La Sociologie en fiches*. Paris. Ellipses Edition Marketing S.A. 32, rue Bargue 75740 cedex 15.

Basdevant C. (1983). *Les Carrières scolaires. Etude comparative de la trajectoire scolaire d'adolescents français et immigrés*. in *Annales de Vaucresson*. n°20.

Beaud M. (1996). *L'art de la thèse*. Paris XIIIèed. La découverte. 9 bis rue Abel Hovelacque.

Bédard M. (2012). *Informational Contagion and the Entrepreneurial Production of Informational Remedies*. CAE Working Papers 96. Aix-Marseille.

Ben Ayed C. & Broccholichi S. (2009). *Les inégalités sociospatiales d'accès aux savoirs*. In Duru-Bellat M., Van Zanten (dir.). *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*. Paris. PUF. pp.113-130 (Cit. pp.115-116).

Berbaum J. (1984). *Apprentissage et formation*. Edition PUF. 108 boulevard Saint germain. 75006 Paris. 128p.

Béret P. & Fournier C. (2002). *La formation continue des hommes et des femmes salariés*. In A.-M. Daune-Richard, P. Bér&Dupray A., C. Fournier & Moullet S. *Les disparités de carrières des hommes etdes femmes : accès à l'emploi, mobilité et salaires, rapport final, ministère de l'Emploi et de la Solidarité/DARES*. décembre.

Bertier N. (2010). *Les techniques d'enquête : méthodes et exercices corrigés*. Paris. Armand Colin.

Blundo G. & Olivier de Sardan J.-P. (eds) (2003). *Pratiques de la description*. Paris. Éditions de l'EHESS (Enquête, vol. 3).

Bogniaho A. & Akpo C. (2009). *Ateliers de formation pédagogique continue à l'UAC (208-2009)*. Cotonou. Presses d'Intergraphic.

Boko G. (2009). *Psychologie et guidance en milieu africain. Introduction à une relation éducation plus réussie entre éducateurs parents et enfants africains*. Cotonou. CAAREC éditions.

- Boko G. (2011). *Méthodologie de la recherche en sciences humaines*. Abomey-Calavi. Université d'Abomey-Calavi.
- Bomda J. (2008a). *Orientation-conseil scolaire, universitaire et professionnelle au Cameroun : L'urgence d'une remédiation*. Paris. L'Harmattan.
- Bomda J. (2008b). *Le conseiller d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle au Cameroun: un luxe, une sinécure*. Yaoundé. CEPER.
- Bomda J. (2013a). *Les paradoxes de l'éducation formelle et de l'orientation scolaire et professionnelle en Afrique subsaharienne*. Paris. Edilivre.
- Bomda J. (2013b). *Droits à l'éducation et à l'orientation scolaire et professionnelle. Analyse d'une discrimination constante. L'exemple camerounais*. Manuscrit non achevé. Yaoundé.
- Bomda J., Sovet L., Ouedraogo A. & Atitsogbé. K. A. (2013). *Démocratisation de l'éducation en Afrique noir francophone : Quelle place pour l'orientation scolaire et professionnelle ?* Communication orale. CIOM. Paris. France.
- Bourcier D. (1989). *Analyse des standards de la police municipale : approche décisionnelle*. Lille 3 : ANRT. 1989.
- Bourdieu P. & Passeron J-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris. Editions de Minuit.
- Bourdieu P. (1989). *La noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris. Minuit
- Boutinet J-P. (2001b). *L'éducation à l'orientation prise au jeu des nouvelles temporalités : L'orientation scolaire et professionnelle*, 30. pp.71-84.
- Boutinet J-P. (2005). *Anthropologie du projet*. Paris. PUF. Collection quadrige manuls.
- Bru M. & Not L. (1991). *Où va la pédagogie du projet ?* Toulouse. Deuxième Editions Universitaires du Sud.

Calicchio V. & Mabilon-Bonfils B. (2004). *Le conseil de classe est-il un lieu du politique ? Pour une analyse des rapports de pouvoir dans l'institution scolaire*. Paris. L'Harmattan. 148 pages.

Chambon A. & Cardi F. (1997). *Métamorphose de la formation alternance, développement local*. Paris. L'Harmattan. 231 pages.

Chatelin C. (2005). *Epistémologie et méthodologie en sciences de gestion : réflexion sur l'étude de cas*. Orléans, Cedex 2. [<http://www.univ-orleans.fr/log/Doc-Rech/Textes-PDF/2005-1.pdf> consulté, le 08/04/2016].

Chitou I. (2011). *L'enseignement supérieur et la recherche dans la problématique du développement du Togo : Une orientation vers la gestion entrepreneuriale*. Management & Avenir. 45. 126-143.

Colet N. & Berthiaum D. (2009). *Savoir ou être. Savoir et identité professionnelle chez les enseignants universitaires*. In Hofette R. & Schneuwly B. *Savoir en transformation en cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. pp 137-162. De Boeck. Bruxelles.

Conseil Economique, Social et Environnemental Régional- Nord Pas-de-Calais. (2009). Rapport du CESER Aquitaine. *Education, formation, emploi et insertion : premier état des lieux et principaux enjeux aquitains*.

Conseil National de l'Education. (2011). *Bilan du système éducatif national 2010*. Cotonou.

Conseil Supérieur de l'Education (CSE). (2006). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation (2004-2005)*. Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation. Une clé pour la réussite. Québec.

Copans J. (2001). *Afrique noire: un État sans fonctionnaires*. Autrepart. 20. 11-26.

Coulon A. (1993). *Ethnométhodologique et éducation*. Paris. PUF.

Coulon A. (1997). *Le métier d'étudiant*. Paris. PUF.

Cuisinier J-F., Mac Carty J., Loven A. & al. (2004). *L'orientation en Europe : des approches différentes pour une question commune – 2 avril 2004*. DESCO. Direction de l'enseignement scolaire/ Paris. mai 2004. 41 p.

Dakpo et al. (2011). *L'orientation à l'université : Politique, pratiques et effets sur la dynamique académique dans les universités publiques du Bénin*. ROCARE. Bénin. 56p.

Dansou G. A. (2011). *Mise en œuvre du système LMD dans l'enseignement supérieur au Bénin, des débuts oscillants pour l'UAC*. Dans Education Tribune. Cotonou.

Danvers F. (1988). *Le conseil en orientation en France de 1914 à nos jours*. Les EAP. Issy-les-Moulineaux.

Danvers F. (1992). *700 mots clefs pour l'éducation*. Lille. PUL.

Danvers F. (2001). *Mai 68 ou la désorientation scolaire et universitaire*. Cahiers Alfred Binet. 4.37-50.

Danvers F. (2009a). *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ?* In Essai anthropologique de la formation. Villeneuve d'Ascq presses universitaires du septentrion.

Danvers F. (2012). *S'orienter dans la vie : la sérendipité au travail ?* In Essai anthropologique de la formation. Villeneuve d'Ascq presses universitaires du septentrion.

De Landsheere G. (1982). *La investigación experimental en educación*. Paris. France. UNESCO.

De Ketele J-M et al. (1995). *Guide du formateur*. 2^{ème} édition. De Boeck Université. Paris.

Debouzie D. (2002). *Crédits et approche pédagogique*. In AMUE séminaire construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Déclinaison française. mardi 05 Novembre. pp. 1-7.

Deslaurier J-P. (1982). *Guide de recherche qualitative*. Bulletin de recherche n°62 Sherbrooke. Université de Sherbrooke.

Djadji I. N. (2003). *Conférence internationale sur l'enseignement supérieur : Pour une université au service du développement*. In Sud Quotidien 31 Octobre 2003.

Doré F-Y. & Mercier P. (1992). *Les fondements de l'apprentissage et de la cognition*. Presse universitaire de Nill, France.

DOSS & ADK. (2011). *Le guide du bachelier : s'informer pour bien s'orienter à l'université*. DOSS & ADK Editions. Cotonou.

Dramé A. (2005). *La perception des enseignants sur l'introduction du système LMD à l'UGB : cas des responsables de structures de recherche*. Saint Louis. Université Gaston Berger de Saint-Louis. Mémoire de DEA.

Dubar C. & Tripier P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris. Armand Colin. 256 p.

Dubois J-M. (2005). *La rédaction scientifique. Mémoires et thèses : formes régulières et par articles*. Paris. Editions estem. AUF.

Dussaix A-M. (2009). *La qualité dans les enquêtes*. In revue *MODULAD*. n°39. PP. 137-171.

Edquist C. (1997). *Systems of Innovation: Technologies, Institutions and Organisations*.

Ehilé E. E. (2006). *Aperçu de la réforme Licence-Master-Doctorat (LMD)*. Université d'Abobo-Adjamé, de Bouaké et de Cocodi. Côte d'Ivoire.

Eliry-Antheaume E. (1995). *L'élaboration de nouvelles politiques éducatives au Togo. Réalité ou virtualité ?* Cahier des Sciences Humaines. 31. 719-737.

Etienne R. (2013). *Définir une problématique, poser des hypothèses*. Dans D. Groux (dir.) *La fabrique de la recherche en éducation*. L'Harmattan. Paris. pp.45-62.

Eyébiyi P. E. (2013). *L'alignement de l'enseignement supérieur Ouest africain*. In cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs. Hors-série n°03. p.43-59.

Fanon F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Paris.Seuil.

Filakota R. (2008). *L'orientation dans l'enseignement supérieur à l'ère Du LMD*. Communication sur le Thème de la table ronde organisée par l'Agence Universitaire de la Francophonie à l'occasion de la Journée Internationale de le Francophonie, le 20 mars 2008 à Yaoundé /CAMEROUN. Direction de l'Orientation Universitaire et de l'Insertion socioprofessionnelle/Ministère de l'Enseignement

Supérieur.file:///C:/Users/Xavier/Downloads/osp-2401-39-1-construire-sa-vie-life-designing-un-paradigme-pour-l-orientation-au-21e-siecle1.pdf. Consulté le 23 juin 2016.

Fredriksen (2003). *Amélioration de l'Enseignement supérieur en Afrique subsaharienne : Ce qui marche!* (22 au 25 Septembre 2003). Accra, Ghana.in siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPEIA/Resources/final-fr.pdf.

Gibbons et al. (1994). *The new production of knowledg*. The dynamics of sciences and research. In contemporary societies.London, SAGE Publications.

Gnities M-L. & Lambert M. (1^{er} trimestre 2013). *Bien s'orienter après la 3ème* Imprimerie Darantiere.

Goupil G. & Lusignan G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Gaétan Morin. Paris.

Grawitz M. (1986). *Méthodes des sciences sociales*. Paris. Dalloz. 7^{ème} édition.

Guichard J. &Huteau M. (2006). *Psychologie de l'orientation*.Dunod 2^{ème} édition. Belgique.

Guichard J. & Huteau M. (2005).*L'orientation Scolaire et Professionnelle* Paris.Dunod.

Guichard J. &Huteau M. (2006). *Psychologie de l'orientation*. 2^{ème} Edition. Paris.Dunod.

Guichard J. & Huteau M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle 75 concepts clés*. Paris. Dunod.

Guichard J. & Huteau M. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris. Dunod. ISBN 2 10 048516 4. 120 pages.

Guth S. (1990). *L'école en Afrique noire francophone: une appropriation institutionnelle. Note de synthèse*. Revue française de pédagogie. 90. 71-97.

Hamidou N. (2010). *Langues nationales et politiques d'éducation au Mali : analyse des contraintes sociolinguistiques et pédagogiques de l'enseignement en dogon*.

Havalock & Huberman M.A. (1980). *Innovation et problèmes de l'éducation*. UNESCO. Paris.

Hazoumê M-L. (2014). *Réinventer l'Université : approches de solutions pour l'emploi des jeunes au Bénin*. L'Harmatan. Paris.

Hodder I. (1994). *The interpretation of documents and material culture*. Dans: Nezin NK. Lincoln YS. (eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks CA. Sage. pp. 393-402.

Hodkinson P. (1997). *Careership : a sociological theory of career decision making*. In *British Journal of Sociology of Education*. pp 24-44.

Houedenou F. (2009). *L'art de se réaliser*. Cotonou. Star Editions.

Houessou P. (2007). *Déterminants de l'échec à l'Université d'Abomey-Calavi (Bénin) : état des lieux, analyses et perspectives*. Mons. Presses Universitaires de Mons. Thèse de doctorat.

Houessou P. (2013). *Comprendre l'échec universitaire au Bénin*. Centre des Publications Universitaires. UAC. Cotonou.

Hounmenou J-C. (2010). *La gestion des flux d'étudiants par les conditions d'inscription et de validation du cursus*. In Ben-Géo. Vol. 7, pp.109-117.

Hounmenou J-C. (2010). *Le passage du primaire au collège comme source d'inadaptation et d'échec*. In Langage et Devenir. Vol.16, pp.109-117.

Hounmenou J-C. (2011). *Pratiques motivationnelle des maîtres et rendement des apprenants dans les écoles primaires au Bénin*. In Langage et Devenir. Vol.18, pp.163-174.

Hounmenou J-C. (2012). *Mixité et non mixité : quel type d'environnement scolaire pour une éducation plus efficace des filles ?* In IMO-IRIKISI. Revue des Humanistes du Bénin. Vol.4, 2, pp.217-220.

http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2011/2782/pdf/dp96_6.pdf. Consulté le 24/06/2016.

<http://mecatronique-lmd.newgoo.net/t3-toutes-les-questions-posees-sur-le-lmd-c-est-quoi-le-lmd> consulté le 24/03/2016.

http://www.Chenelière.info/cfiles/complementaire_ch/fichier/coll_uni/probleo.
Consulté en Novembre 2012.

<http://www.Edition.cenarestgabon.com/sciencesud/ouedraogossd3.pdf>. Consulté en Novembre 2012.

http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/bpsp/documents/Bibliographie_APA_F_13doi.pdf. Consulté en 2012.

<http://www.Unescodoc.unesco.org/images/0012/001257/125740f.pdf>. Consulté en Novembre 2012.

http://www.univlida.dz/index.php?option=com_content&view=article&id=183&Itemid=564. Consulté le 24/03/2016.

<https://interventionseconomiques.revues.org/1283>. consulté le 23/06/2016.

<https://www.google.bj/webhp?sourceid=chromeinstant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=chambon%20et%20cardi%201997>, consulté en Novembre 2012.

Huberman, M.A. & Miles, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles. De Boeck-Wesmael.

Huberman, M.A. (1973). *Comment s'opèrent les changements en éducation : contribution à l'étude de l'innovation*. Expérience et innovation en éducation no. 4. Unesco. BIE.

Hugon P. (1970). *Intégration de l'enseignement africain au développement*. Tiers-Monde. 11. 17-46.

Huisman, D. (1971). *Psychologie et Pédagogie*, Ed. Fernand Nathan.

Javeau C. (1990). *L'enquête par questionnaire*. 4^e édition revue. Editions de l'Université de Bruxelles. Bruxelles. Belgique.

Josso M.-C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne. L'Age d'Homme.

Kabou. A. (1991). *Et si l'Afrique refusait le développement?* Paris. Le Harmattan.

Kasséa R. (2009). *Programme Orientation et Conseil pour le Développement de la Jeunesse Africaine (POC)*. Présenté à Colloque international. La recherche en éducation dans les pratiques et politiques éducatives en Afrique. Bamako. Mali.

Kelly T. L. (1929). *Scientific method*. Columbus, Ohio, State University.

Kitabgi S. (2008). *Choix d'orientation : Jeux de hasard, stratégies ou processus bien préparé ?* Centre d'orientation de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris. BIOP. 81p.

Krou A. V. (2012). *La réforme LMD en COTE D'IVOIRE : Mise en œuvre et enjeux Abidjan* : Direction Général de l'Enseignement Supérieur.

Kuhn T. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. France. Éditions Champs Flammarion.

Lapostolle G. (2005). *L'orientation au collège depuis les années 1980 : un problème de choix politique entre deux formes de démocratisation*. L'Orientation Scolaire et Professionnelle. 34. 415-438.

Le Moigne J-L. (1984). *La théorie du système général*. PUF.

Le Robert. (2013). *Synonymes et nuances*. Maury-Imprimeur. France.

Lemaire S. (1998). *Que deviennent les lycéens après leur bac ?* Note d'information de la DPD N° 98-05. Paris.

Lemaire S. (2004). *Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ?* in Evolutions 1996-2002. Note d'information de MEN. Paris.

Lemoine C. (2005). *Se former au bilan de compétences*. Paris. Dunod.

Lent R.W. (2008). *Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques*. In *L'orientation scolaire et professionnelle*. Mis en ligne le 15 mars 2011. URL : <http://osp.revues.org/1597> ; DOI : 10.4000/osp.1597.

Lévi-Strauss C. (1964). *Le cru et cuit*. Paris. Plon.

Lhotellier A. (2001). *Tenir conseil. Délibéré pour agir*. Paris. SeliArslan.

Loi n°2003-17 du 11 novembre 2003 portant orientation de l'éducation nationale en République du Bénin.

Loi n°90-032 du 11 décembre 1990 portant Constitution de la République du Bénin. London. Pinter.

Lorraine S. (2007). *Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ?* Recherche qualitative. (5). pp 99-101.

Lundvall B. *et al.* (2002). *National systems of production, innovation and competencebuilding*. Research Policy. 23: 213-231.

Lundvall, B-A. (editor). (1992). *National Systems of Innovation: Towards a Theory of Innovation and Interactive learning*. London. Pinter.

Malinowski, B. (1944). *Une théorie scientifique de la culture*. Seuil.

Manuel d'orientation professionnelle. Guide pratique pour la mise en place, la gestion et l'évaluation de services d'orientation professionnelle dans les établissements d'enseignement supérieur.

Mayer, R. & Ouellet F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal. Gaëtan Morin.

Merton, R. (1996). *On social structure and science*. University of Chicago Press.

Mialaret, G. (2004). *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*. Paris. PUF. Collection Que sais-je?

Mialaret, G. (2010). *Le nouvel esprit scientifique et les sciences de l'éducation. Essai pour établir un pont entre les sciences de la nature et les sciences de l'homme*. Paris. PUF.

Michelat, G. (1975). *Sur l'utilisation de l'entretien non-directif en sociologie*. In revue française de sociologie. Volume 16.

Mignanwandé H. (1983). *Projet d'orientation scolaire cumulative de l'élève et République populaire du Bénin*. Cotonou.

Mignanwandé, P. (2014). *Les déterminants de l'orientation académique en première année dans les facultés de l'UAC: cas des primo-inscrits du DPSE (2012-2013)*. Abomey-Calavi. Université d'Abomey-Calavi. Mémoire de DEA.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Sage. Londres.

Minni, C. Martinelli, D. & INSEE. (2013). *Dossier de presse « Formations et Emploi »*. Édition 2013 - Fiche Vue d'ensemble «Face à la crise, le diplôme protège du chômage et favorise l'accès à la formation continue», http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/FORMEMP13_a_Diplome_chomage.pdf. Consulté le 03 mars 2015 à 11h 36min.

Moscovici S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris. PUF.

Moumoula I. (2007). *L'orientation scolaire et professionnelle au Burkina Faso*. in *Revue Science et Technique, Lettres, Sciences sociales et humaines*. Vol. 24. n° 2. pp 29-37.

Munoz-Sastre M. T. (1994). *La théorie de Gottfredson : exposé critique*. In *L'orientation scolaire et professionnelle*. Juin, vol.23. n°2. INETOP. Paris. pp 233-251.

Mutumbuka D. (2003). *Financement de l'Université : La Banque Mondiale prête à s'engager*. In Walfadjri 1^{er} Octobre 2003.

Naville, P. (1945). *Théorie de l'orientation professionnelle*. Paris. Gallimard.

Naville, P. (1948). *La formation professionnelle et l'école*. Paris. PUF.

Ndior, B. (2013). *Les universités publiques à la l'épreuve de la professionnalisation des études dans la réforme LMD : le cas de Sénégal*. Université Starsbourg. Strasbourg. Thèse de doctorat.

Nguema E. G. (2003). *Orientation Scolaire au sortir de la classe de troisième de l'Enseignement Secondaire Générale Publique au Gabon*. Thèse de Doctorat.

Obajtek S. (2013). *L'orientation active à l'Université : acteurs, représentations, pratiques, Symposium Apprendre et s'orienter en transversalité*. AREF. Montpellier. 30 août.

- Obajtek S. (2014). *L'orientation active à l'université : mystification pédagogique ou travail éducatif ?* Lille. Université Lille- Nord de France. Thèse de doctorat.
- Odry D. (2006). *L'orientation, c'est l'affaire de tous*. Les enjeux. Amiens : Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) de l'académie d'Amiens.
- Okéné R. (2009). *Défis et perspectives de l'orientation-conseil au Cameroun*. Paris. L'Harmattan.
- Parsons T. (1951). *The social system*. Routledge.
- Parsons T. (1971). *Le système des sociétés modernes*. Dunod.
- Patton MQ. (1986). *Utilization-focused Evaluation*. Sage. Londres.
- Pegnyemb D. (2008). *Éléments de politique de l'orientation dans l'enseignement supérieur*. Communication sur le Thème de la table ronde organisée par l'Agence Universitaire de la Francophonie à l'occasion de la Journée Internationale de la Francophonie, le 20 mars 2008. Yaoundé CAMEROUN : Direction de l'Orientation Universitaire et de l'Insertion socioprofessionnelle/Ministère de l'Enseignement supérieur.
- Perrenoud Ph. (1993). *Former les maîtres primaires à l'université : modernisation anodine ou pas décisif vers la professionnalisation ?* in Henseler H. (Dir.) la recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ? Sherbrooke : éditions du CRP. pp. 111-132.
- Persons F. (1909). *Choosing a vocation*. Houghton Mifflin. Boston.
- Piper E. & Kasséa R. (2004). *Guidance, counseling and youth development programme in africa*. In evaluation report. Genève. UNESCO.
- Pires A. (1997). *Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique*. In la recherche qualitative. Enjeu épistémologique et méthodologique. Montréal. Géatan Morin. Canada.
- Poupart J. (1997). *La recherche qualitative: Enjeu épistémologique et méthodologique*. Montréal. Géatan Morin. Canada. 405 pages.

- Pourtois & Desmet. (2007). *Epistémologie et documentation en science humaine et sociale*. Paris. Broché. 3^e édition.
- Rectorat-UAC. (2013). *Annuaire des statistiques de l'année académique 2011-2012*. Abomey-Calavi. Rectorat
- Rectorat-UAC. (2013). *Rapport de gestion académique exercice 2012*. Document disponible sur le site web de l'UAC : www.uac.bj. Abomey-Calavi. Rectorat.
- Rectorat-UAC. (2013). *Rapport de la recherche universitaire d'Abomey-Calavi*. Rectorat.
- Rectorat-UAC. (2014). *Annuaire des statistiques de l'année académique 2012-2013*. Abomey-Calavi. Rectorat.
- Rectorat-UAC. (2014). *Rapport de gestion académique exercice 2013*. Document disponible sur le site web de l'UAC : www.uac.bj. Abomey-Calavi : Rectorat.
- Rectorat-UAC. (2014). *Rapport de gestion académique exercice 2014*. Document disponible sur le site web de l'UAC : www.uac.bj. Abomey-Calavi : Rectorat.
- Rectorat-UAC. (2014). *Rapport : Bilan de gestion académique 2012-2014*. Abomey-Calavi. Rectorat.
- Rectorat-UAC. (2015). *Annuaire des statistiques de l'année académique 2013-2014*. Abomey-Calavi. Rectorat.
- Redriksen B. (2003). *Amélioration de l'Enseignement supérieur en Afrique subsaharienne : Ce qui marche! (22 au 25 Septembre 2003)*. Accra, Ghana. In siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPTEIA/Resources/final-fr.pdf
- Rémi Y. (1988). *Les jeunes et l'orientation*. Paris. Syros-Alternative.
- Reuchlin M. (1972). *Individual orientation in education*. English edition by Martinus Nijhoff. The Hague. Netherlands.
- ROCARE (2014). *La réforme LMD : une solution pour le développement durable*. Bamako.
- Romainville M. (2000). *L'échec dans l'Université de Masse*. Paris. L'Harmattan.

- Rontopoulou J. Lamour (1994). *L'Université africaine à la croisée des chemins*. In : *Afrique Contemporaine. Crises de l'éducation en Afrique. Numéro spécial Octobre-Décembre*. Paris. La Documentation Française.
- Rose G. (1982). *Deciphering Sociological Research*, Londres. McMillan Press.
- Roubaud F., Cogneau D., & Herrera J. (1994). *La dévaluation de FCFA au Cameroun : bilan et perspective*. ORSTM-OM-CESD-EUROSTAT. Yaoundé. Cameroun.
- Rousset F. (2011). *Effet du rapport au savoir sur le choix de formation et la poursuite des études dans l'enseignement supérieur*. Toulouse. Université de Toulouse II-le mirail. Thèse de doctorat.
- Sagbo B. (1985-1986). *Les Problèmes de l'Orientation Scolaire dans les Séries de l'Enseignement Moyen Général*. Mémoire de fin de cycle (CAPES). Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo. République Populaire du Bénin.
- Savickas L. M. (2006). www.vocopher.com/frenchMCS/construction_carrière-savickas2006Pdf, consulté le 22-10-2015.
- Seck I. (1993). *La stratégie dans la conception et l'organisation des secteurs*. Paris. Le Harmattan.
- Serbanescu-lestrade. (2007). *La mise en œuvre du processus de Bologne en France et en Allemagne*. Université Paris X Nanterre. Paris. Thèse de Doctorat.
- Simon-Ledoux E. (2002). *Sociologie (mise à niveau)*. LINEALE.
- Sirota R. (2003). *Entrée à l'université et tutorat méthodologique*. Recherche et formation. 43,5-15. Repéré à http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition_electronique/recherche-et-formation/RR043-01.pdf.
- Snyders G. (1973). *Où vont les pédagogies non-directives ?* Paris. PUF.
- Solaux G. (2005). *Orientation : acte administré ou acte pédagogique ?* Dans F. Danvers. *L'orientation progressive et prospective à l'université. Quelles compétences développer ? Les actes des journées nationales des SCUIO* (pp. 15-29). Villeneuve d'Ascq.

- Solazzi R. (1994). *Complexité et paradoxe en orientation*. In l'indécis n°43.
- Sonko A. (1997). *Davantage de professionnalisation pour l'enseignement supérieur en Afrique francophone*. In revue des Sciences de Gestion n°163 pages 7-14.
- Sovet L., Atitsogbe, A. K., & Pari P. (2013). *Effects of perceived educational and career supports on academic outcomes among Togolese college students: An exploratory study*. Larios. Conférence, 20-22 June 2013. Padova.Italy.Suivi de la Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur (Paris 5-9 Octobre 1998). Publié en 2002. ED-2002/WS-09.
- Tchamégnon, Y. (1991). *Evolution des dépenses publiques d'éducation au Togo et l'influence des déperditions scolaires sur les coûts unitaires dans l'enseignement général du troisième degré*. Université de Laval. Canada. Centre d'Etudes et de Documentation sur le Développement de l'Education en Afrique.
- Teulade N. (2007). *Influences et facteurs de choix dans l'orientation vers l'enseignement supérieur : Comparaisons entre des étudiants réorientés et non-réorientés*. Ecole de Psychologues Praticiens, Université Catholique de Paris. 23, rue du Montparnasse.75006 Paris. 140p.
- Thiombiano T. (1990). *Les conséquences d'une absence de libertés académiques sur la formation et la recherche scientifique*. In *Symposium sur liberté académique, Recherche et Responsabilité sociale de l'intellectuel en Afrique*. 26- 29 Juin, 10.
- TsalaTsala J-P. (2007). *Formation et pratique de l'orientation scolaire et professionnelle au Cameroun*. Annales de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines. 1, 121-158.
- UAC. (2008). *Concevoir les offres de formation dans le système LMD à l'UAC : Document de synthèse pour la restitution dans les Etablissements d'Enseignement Supérieur*. ARHES. Cotonou.
- UNESCO. (1970). *Rapport sur la place et le rôle de l'orientation et du conseil dans l'éducation permanente*. Bratislava. 30 novembre.
- Vygoski L. S. (1985). *Langage et pensée*. Paris. Messidor.

Willis E. O. (1979). *The composition of avian communities in remanescent woodlots in Southern Brazil*. *Papéis Avulsos de Zoologia* 33:1-25.

Willis P. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. London: Saxon House.

ANNEXES

ANNEXE I

QUESTIONNAIRES AVANT PRE-TEST

Questionnaire adresse aux étudiants

SECTION 1. IDENTIFICATION

N° DU QUESTIONNAIRE (A NE PAS REMPLIR)	_____ / __ / __ / __ /
FACULTE OU ECOLE	_____ / __ / __ /
DÉPARTEMENT OU FILIERE	_____ / __ / __ /
ANNEE D'ETUDE	_____ / __ / __ /
DATE D'INTERVIEW	/ __ / __ / __ / __ /
HEURE DE DEBUT	H. / __ / __ / M. / __ / __ /
	HEURE DE FIN
H. / __ / __ / M. / __ / __ /	

CONTROLE PAR :	_____ | __ |
SAISI PAR :	_____ | __ |

Bonjour M./Mme, Mon nom est _____,

Je travaille pour un chercheur dans le cadre d'une thèse de doctorat en Sciences de l'Education à l'Université d'Abomey-Calavi. La présente opération de collecte de données est réalisée dans le cadre de ses travaux de recherche en vue de la rédaction d'une thèse de doctorat en Sciences de l'Education option Orientation. Ce questionnaire est élaboré en vue d'obtenir des informations utiles sur «l'orientation universitaire dans le contexte du système LMD».

Les renseignements individuels contenus dans ce questionnaire sont confidentiels. Ils sont couverts par le secret statistique. Les résultats seront publiés sous forme anonyme conformément à l'article 25 de la loi 99-014 du 29-01-1999 portant création, organisation et fonctionnement du Conseil National de la

MERCI D'AVOIR ACCEPTE !

N°	QUESTIONS	REPONSES	CODES	SAUT
SECTION 2. CARACTERISTIQUES SOCIO DEMOGRAPHIQUES ET EUDCATIVES DE L'ENQUETE				
Q101	Nom et Prénom de l'enquêté (e)			
Q102	Etes-vous un nouveau bachelier	Oui Non	1 2	
Q103	Sexe	Masculin Féminin	1 2	
Q104	Age	/__/_/__/ ans		
Q105	Quel Bac avez-vous obtenu ?	A B C D E G1 ; G2 et G3 F1 ; F2 ; F3 et F4 Autre _____	1 2 3 4 5 6 7 8	
Q106	Avec qui vivez-vous ?	Parents propres Parents autres Parents adoptés Tuteurs Seul Avec conjoint et enfants Autre _____	1 2 3 4 5 6 8	

N°	QUESTIONS	REPONSES	CODES	SAUT
Q107	Qui prend en charge vos dépenses académiques (Fournitures, restauration, déplacement,...)?	Parents propres Parents autres Parents adoptés Tuteurs Moi même Moi-même et conjoint Autre _____	1 2 3 4 5 6 8	
Q108	Quelle est la principale activité de celui qui finance vos études ?	_____ _____ _____		
Q109	Niveau d'étude le plus élevé de votre père ou du tuteur?	Aucun Primaire Secondaire Supérieur Alphabétisé	1 2 3 4 5	
Q110	Niveau le plus élevé de la mère ou de la tutrice ?	Aucun Primaire Secondaire Supérieur Alphabétisé	1 2 3 4 5	
Q111	êtes-vous alphabétisé dans une quelconque langue ?	Oui Non	1 2	Si 2 Aller à Q 112
Q111 _j	Si oui laquelle ?	..... .....	

N°	QUESTIONS	REPONSES	CODES	SAUT
Q112	Situation matrimoniale	Célibataire Marié monogamique Marié polygamique	1 2 3	
Q113	Quelle est votre religion ?	Catholique Protestante Musulmane Traditionnelle Autre chrétien Aucune Evangélique Autre _____	1 2 3 4 5 6 7 8	

SECTION 3. CONNAISSANCE DES APPRENANTS DES ENJEUX DE L'ORIENTATION

Q201	Après l'obtention du BAC, avez-vous assisté à une séance d'orientation avant votre inscription à l'UAC ?	Oui Non	1 2	Si 2 Aller à Q 204
Q202	Si oui, cette séance a-t-elle été utile ?	Oui Non	1 2	
Q203	Quelles sont vos impressions sur cette séance ? Justifiez vos réponses	_____ _____ _____		

N°	QUESTIONS	REPONSES	CODES	SAUT
Q204	En dehors de cette séance, avez-vous des informations sur l'orientation académique?	Oui Non	1 2	Si 2 Aller à Q 206
Q205	Si oui, où les avez-vous eu ?			Si répons e ici Aller à Q 207
Q206	Si non pourquoi ?			
Q207	Selon vous,, est-il important d'orienter un nouveau bachelier pour ses études universitaires en vue de sa réussite ?	Oui Non	1 2	
Q207 _j	Justifiez-votre réponse !			
Q208	Si Q207= 2 aller Q209 et Si Q207=1 Posez la question suivante : Alors quand est-il important d'orienter le nouveau bachelier?	Au début de votre formation Durant tout le temps de votre formation universitaire Pendant le choix de votre filière Autres.....	1 2 3 8	

N°	QUESTIONS	REPONSES	CODES	SAUT
Q208 -j	Justifiez votre réponse ?	_____ _____ _____ _____		
Q209	Avez-vous cherché vous-même des informations sur votre filière actuelle ?	Oui Non	1 2	Si 2 Aller à Q 210
Q209 -j	Si oui, comment l'avez-vous fait ?	_____ _____ _____ _____ _____		
Q210	Qui vous a aidé dans le choix de votre filière ? (Indiquez la personne si c'est quelqu'un)	Personne Quelqu'un (qui ?.....)	1 2	Si 1 Aller à Q 212
Q211	L'avis de cette personne a-t-il été..... ?	Imposant Décisif et encourageant Facultatif et consultatif Informatif Autres.....	1 2 3 4 8	
Q212	Qu'est-ce qui a motivé concrètement le choix de votre filière ?	_____ _____ _____ _____		

N°	QUESTIONS	REPONSES	CODES	SAUT
Q213	Etes-vous satisfait de ce choix aujourd'hui? Justifiez !			
Q214	En dehors de cette filière, avez-vous une autre ?	Oui Non	1 2	Si 2 Aller à Q 216
Q215	Laquelle et pourquoi ?			
Q216	Avez-vous échoué une fois depuis votre première année d'inscription universitaire ?	Oui Non	1 2	Si 2 Aller à Q 301
Q217	Combien de fois ?	..... .....	
Q218	A quel niveau d'études universitaires avez-vous échoué ?	Première année Deuxième année Troisième année Quatrième année Cinquième année Autres.....	OUI NON 1 2 1 2 1 2 1 2 1 2 1 2 1 2	

N°	QUESTIONS	REPONSES	CODES	SAUT
SECTION 5. DETERMINANTS DU CHOIX DE FILIERES ET CONNAISSANCE DES PROFILS DE SORTIES				
Q401	Avant votre inscription dans votre filière avez-vous eu des informations sur celle-ci?	Oui Non	1 2	Si 2 Aller à Q 403
Q402	Comment appréciez-vous votre niveau d'information sur votre future profession au début de la formation ?	Nul Faible Moyen Elevé Ne sais pas	0 1 2 3 4	
Q403	Quels sont les facteurs selon vous qui déterminent le choix des filières ?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		
Q404	Aujourd'hui, quelles sont, selon vous, les facteurs qui influencent le plus les jeunes et leur famille dans le choix des filières académiques ?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		

N°	QUESTIONS	REPONSES	CODES	SAUT
Q405	Selon vous, est-ce que l'université et les enseignants appuient les étudiants à bien choisir leur filière ?	Oui Non	1 2	Si 2 Aller à Q 406
Q405 _j	Comment ils le font ?			
Q406	Selon vous, que suggérez-vous pour une bonne orientation académique des étudiants ?			
Q407	Connaissez-vous les débouchés/métiers qui s'offrent aux étudiants formés dans votre filière ?	Oui Non	1 2	Si 2 Aller à Q 501
Q408	Citer ces débouchés/métiers			

N°	QUESTIONS	REPONSES	CODES		SAUT
SECTION 6. ELABORATION DU PROJET PROFESSIONNEL ET PERSONNEL DE VIE					
Q501	Qu'est-ce qui justifie le choix d'une filière selon vous ?	a) reproduire la profession des parents b) vos préférences ; c) vos aptitudes ; d) vos capacités	OUI 1 1 1 1	NON 2 2 2 2	
Q502	Quel métier aimerez-vous choisir dans votre vie future?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>			
Q503	Est-il en adéquation avec votre filière ?	Oui Non	1 2		
Q504	Avez-vous élaboré un projet professionnel avant le début de votre formation ?	Oui Non	1 2		
Q505	Justifiez votre réponse	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>			
Q506	Savez-vous qu'un métier se choisit ?	Avant toute inscription académique Avant tout choix de filière Avant toute décision	OUI 1 1 1	NON 2 2 2	

N°	QUESTIONS	REPONSES	CODES	SAUT
Q507	Avez-vous élaboré un projet personnel de vie?	Oui Non	1 2	
Q508	Pourquoi ?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		
Q509	Pouvez-vous décrire ou expliquer un projet personnel	Oui Non Ne sait pas	1 2 9	
Q510	Selon vous quel est l'avantage ou l'utilité d'un projet professionnel pour un apprenant ?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		

Autres suggestions ou observations

--

Merci de votre collaboration !

Questionnaire adresse aux parents d'étudiants

SECTION 1 : IDENTIFICATION

N°	QUESTIONS	REPONSES	CODES
Q001	Numéro d'identification du questionnaire (NE PAS REMPLIR)		/___/___/___/
Q002	Nom de l'enquêteur _____		/___/___/
Q003	Date :	/___/___/___/___/___1___/	___4___/
Q004	Heure de début de l'interview /___/___/___/___/___/MM		
	Heure de fin de l'interview /___/___/___/___/___/MM		
Q005	Localité (commune et arrondissement et quartier.....)		
Q006	Secteur d'activité.....		/___/

CONTROLE PAR : _____|___|

SAISI PAR : _____|___|

Bonjour M./Mme, Mon nom est _____,

Je travaille pour un chercheur dans le cadre d'une thèse de doctorat en Sciences de l'Education à l'Université d'Abomey-Calavi. La présente opération de collecte de données est réalisée dans le cadre de nos travaux de recherche en vue de la rédaction de cette thèse de doctorat en Sciences de l'Education option orientation. Ce questionnaire est élaboré en vue d'obtenir des informations utiles sur «l'orientation universitaire dans le contexte du système LMD».

Les renseignements individuels contenus dans ce questionnaire sont confidentiels. Ils sont couverts par le secret statistique. Les résultats seront publiés sous forme anonyme conformément à l'article 25 de la loi 99-014 du 29-01-1999 portant création, organisation et fonctionnement du Conseil National de la

MERCI D'AVOIR ACCEPTE !

**SECTION2: CARACTERISTIQUES SOCIODEMOGRAPHIQUES ET DISCUSSIONS
SUR LE SYSTEME EDUCATIF**

N°	QUESTIONS	REPONSES	CODES	SAUT
Q101	Tranche d'âge des enfants du ménage	Enfant de 0 à 10 ans Enfant de 10 à 18 ans Enfant de 19 à 24 ans Enfant de 24 et plus Toutes les catégories	1 2 3 4 5	
Q102	Nom et Prénom de l'enquêté (e)			
Q103	Sexe de l'enquêté	Masculin Féminin	1 2	
Q104	Quel niveau scolaire avez-vous atteint ?	Aucun Primaire Secondaire I Secondaire II Supérieur	1 2 3 4 5	
Q105	Quel est votre situation matrimoniale ?	Célibataire Mariée Séparée/Divorcée Veuve Union libre	1 2 3 4 5	

N°	QUESTIONS	REPOSES	CODES	SAUT
Q106	Quelle est votre religion?	Catholique Protestante Musulmane Traditionnelle Autre chrétien Aucune Autre _____	1 2 3 4 5 6 8	
Q107	Quelle est votre principale occupation ?	Sans emploi Ménagère Étudiant/Élève Apprenti Artisan Salarié Commerçant/Revendeur Agriculteur/Pêcheur Autre _____	10 11 12 13 14 15 16 17 88	
Q108	Type de ménage	Ménage monoparental Ménage biparental Ménage polygame Ménage recomposé Autres.....	1 2 3 4 8	
Q109	Avez-vous un étudiant parmi les enfants qui sont rattachés à vous ?	Oui Non	1 2	Si 2 Aller à Q 113

N°	QUESTIONS	REPOSES	CODES	SAUT
Q109 _j	Si oui combien ?	..... .....	
Q110	Fréquentent-il (s) ou elle (s) une école ou une faculté	Facultés classique Ecoles Les deux catégories	1 2 3	
Q111	Cet enfant ou ces enfants vivent avec qui ?	Moi-même Autre parents Seul Avec leur conjoint	Oui Non 1 2 1 2 1 2 1 2	
Q112	Qui prend en charge les dépenses de cet ou ces enfants ?	Parents propres Parents autres Parents adoptés Tuteurs Eux- mêmes eux-mêmes et conjoints Autre _____	1 2 3 4 5 6 8	
Q113	Quelles sont les difficultés capitales que vous avez rencontrées avec l'inscription universitaire de votre enfant ?	..... ..... ..... ..... .....	

N°	QUESTIONS	REPOSES	CODES	SAUT
Q114	Pensez-vous que c'est bien de mettre en œuvre le LMD au Bénin ?	..... ..... ..... ..... ..... ..... .....	
Q114 -j	Pourquoi ?	..... ..... ..... .....	
SECTION 3: CONNAISSANCE DES APPRENANTS DES ENJEUX DE L'ORIENTATION				
Q201	Après l'obtention de son Bac, avez-vous participé à l'orientation académique actuelle de votre enfant/jeune frère/Neveu/cousin/Ami et autres ?	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> Oui Non </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> 1 2 </div>	Si 2 Aller à Q 203
Q202	Si oui, comment..... ?	..... ..... ..... ..... .....		Si Réponse ici aller Q 204
Q203	Si non pourquoi ?	..... ..... ..... ..... .....	

N°	QUESTIONS	REPOSES	CODES	SAUT
Q204	Selon vous, est-il important d'orienter un nouveau bachelier pour ces études universitaires ?	Oui Non	1 2	Si 2 Aller à Q 206
Q205	Si oui quand devrait-on le faire ?	Au début de leur formation Durant tout le temps de sa formation au moment du choix de leur filière Autres, précisez _____	Oui No 1 n 1 0 1 0 1 0 1 0	
Q206	Justifiez votre réponse	..... ..... ..... ..... .....	
Q207	Selon vous, qu'est-ce qu'une orientation académique réussie ?	..... ..... ..... ..... ..... ..... .....	
Q208	Savez-vous qu'il est organisé pour les nouveaux bacheliers des séances d'orientations académiques universitaires ?	Oui Non	1 2	
Q209	Selon vous, ces séances d'orientations sont-elles utiles ?	Oui Non	1 2	

N°	QUESTIONS	REPONSES	CODES	SAUT
Q210	Donnez vos impressions sur ces séances d'orientations universitaires ?	..... ..... ..... ..... .....	
Q211	Qui a aidé vos enfants (neveu, cousin,...) à choisir leur filière ? Pourquoi ?	..... ..... .....	
Q212	Etes-vous satisfait de ce choix ?	Oui Non	1 2	
Q212 -j	Justifiez votre réponse !	..... ..... ..... .....	
SECTION 3: CONNAISSANCES DES PARENTS SUR LE SYSTEME LMD				
Q301	Avez-vous, eu des informations sur le système LMD ?	Oui Non	1 2	Si 2 Aller à Q 303

N°	QUESTIONS	REPOSES	CODES		SAUT
Q302	Si oui, quels ont été vos sources d'informations ?	Radio/Télé Presses de la ville Presses universitaire Autorités rectorale Parents et amis Sensibilisation et note d'information Enseignants Rumeurs Gouvernements et Ministère en charge de l'éducation enfants Ne sait pas Autres.....	OUI 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1	NO N 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2 2	
Q303	Qu'est-ce que selon vous le Système éducatif LMD ?	..... ..... ..... ..... ..... ..... .....		
Q304	Quelles sont selon vous les exigences du LMD ?	..... ..... ..... ..... ..... .....		

N°	QUESTIONS	REPOSES	CODES	SAUT
Q305	Etes-vous informés des opportunités qu'offre le LMD ?	Oui Non	1 2	
Q306	Quels sont les avantages que vous offre le LMD ?	..... ..... ..... ..... .....	
Q307	Quelles vos impressions sur le système LMD ?	..... ..... ..... ..... .....	

SECTION 5. DETERMINANTS DU CHOIX DE FILIERES ET CONNAISSANCE DES PROFILS DE SORTIES

Q401	Avant l'inscription de vos enfants (neveu,...) dans une filière avez-vous eu des informations sur la filière choisie?	Oui Non	1 2	
Q402	Si oui, quelle sont les débouchés de cette filière ?	..... ..... ..... .....	
Q403	Quel est rôle des parents dans le choix des filières des apprenants,	_____ _____ _____ _____		

Q404	Quels sont les facteurs qui déterminent le choix de la filière des jeunes ?	..... ..... ..... ..... .....
Q405	Aujourd'hui, quelles sont, selon vous, les facteurs qui influencent le plus les jeunes et leur famille dans le choix des filières académiques ?	_____ _____ _____ _____	
Q406	Selon vous, est-ce que les parents appuient-ils les apprenants à bien choisir leur filière ?	<p style="text-align: right;">Oui</p> <p style="text-align: right;">Non</p>	<p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;">2</p>
Q407	Justifiez	votre réponse ! _____ _____ _____	
Q408	Selon vous, que suggérez-vous pour une bonne orientation académique des étudiants ?	_____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	

SECTION 6. ELABORATION DU PROJET PROFESSIONNEL ET PERSONNEL DE VIE

			OUI	NO	
Q501	Qu'est-ce qui justifie le choix d'une filière selon vous ?	a) reproduire la profession des parents b) vos préférences ; c) vos aptitudes ; d) vos capacités	1 1 1 1	N 2 2 2 2	
Q502	Quel métier préférez-vous pour votre enfant?	..... ..... .....		
Q503	Est-il en adéquation avec le choix de l'enfant ?	Oui Non	1 2		
Q504	Ce métier est-il en adéquation avec sa filière de formation ?	Oui Non	1 2		
Q505	Justifiez votre réponse	..... ..... ..... .....		
Q506	Quel est le rôle des parents dans l'élaboration d'un projet professionnel d'un apprenant ?	..... ..... ..... .....		
Q507	Avez-vous élaboré un projet personnel de vie pour votre enfant?	Oui Non	1 2		
Q508	Pourquoi ?	..... ..... .....		

Q509	Avez-vous aidé l'enfant à élaborer son projet professionnel ?	Oui	1	
		Non	2	
Q510	Selon vous quel est l'avantage ou l'utilité d'un projet professionnel pour un apprenant ?	..... ..... ..... .....	

Autres suggestions ou observations

<hr/> <hr/>

Merci de votre collaboration !

Grille d'entretien avec les personnes ressources

La présente opération de collecte de données est réalisée dans le cadre de nos travaux de recherche en vue de la rédaction d'une thèse de doctorat en Sciences de l'Education option orientation. Ce questionnaire est élaboré en vue d'obtenir des informations utiles sur «l'orientation universitaire dans le contexte du système LMD».

SECTION 0 : IDENTIFICATION DU REpondANT

01 : Nom du répondant

02 Sexe

03 Département /Service/ Ecole

04 Poste ou responsabilité

05 Date de l'entretien

THEME 1 : PERCEPTION ET CONNAISSANCE DU SYSTEME LMD

.Perception du système

.Connaissance du système LMD ;

.Logique d'adoption

• Possibilités d'adoption du LMD ;

• THEME 2 : MISE EN ŒUVRE DU SYSTEME LMD

.Processus d'adoption du LMD ;

.Gouvernance et gestion du système

.Outils et mobilisation pour l'adoption du LMD

.Difficultés inhérentes à l'adoption du LMD ;

. Réalisation de l'enseignement

.Appréciation de la mise en œuvre

• Innovation dans votre structure pour accompagner la mise en œuvre du LMD.

THEME 3 : LMD ET VECU ES ETUDIANTS

. Pratique de l'enseignement dans le système LMD

.Capacités et équipements pour l'enseignement

.Qualité des enseignants et formateurs

.Difficultés des étudiants face aux exigences du LMD

.Avantages et désavantage pour les étudiants

.Parents d'étudiants et responsabilités face à la mise en œuvre du LMD

THEME 4 : DETERMINANTS DU CHOIX DE FILIERES ET

CONNAISSANCE DES PROFILS DE SORTIES DES ETUDIANTS

. Pratique LMD et enjeu de l'orientation des étudiants

.Conditions d'orientation

.Débouchés/métiers qui s'offrent aux étudiants formés dans votre filière

. Appréciation de la pratique de l'élaboration du projet professionnel et personnel de vie des étudiants

THEME 5 : AUTRES ASPECTS ET SUGGESTIONS

MERCI POUR VOTRE COLLABORATION !

ANNEXE II

QUESTIONNAIRES APRES PRE-TEST

Questionnaire adresse aux étudiants

IDENTIFICATION

N° DU QUESTIONNAIRE (A NE PAS REMPLIR)	_____ / __ / __ / __ /
FACULTE OU ECOLE	_____ / __ / __ /
DÉPARTEMENT OU FILIERE	_____ / __ / __ /
ANNEE D'ETUDE	_____ / __ / __ /
DATE D'INTERVIEW	/ __ / __ / __ / __ /
HEURE DE DEBUT	H. / __ / __ / M. / __ / __ /
HEURE DE FIN	H. / __ / __ / M. / __ / __ /

SAISI PAR :	_____ |__|
CONTROLE PAR :	_____ |__|

Bonjour M. /Mme,

La présente opération de collecte de données est réalisée dans le cadre des travaux de recherche en vue de la rédaction d'une thèse de doctorat en Sciences de l'Education option Orientation. Nous avons élaboré ce questionnaire en vue d'obtenir des informations utiles sur « *les pratiques d'orientation universitaire à l'ère de la mise en œuvre de la réforme LMD à l'UAC* ».

Les renseignements individuels contenus dans ce questionnaire sont confidentiels. Ils sont couverts par le secret statistique. Les résultats seront publiés sous forme anonyme conformément à l'article 25 de la loi 99-014 du 29-01-1999 portant création, organisation et fonctionnement du Conseil National de la

MERCI D'AVOIR ACCEPTE !

**SECTION 1. CARACTERISTIQUES SOCIO DEMOGRAPHIQUES ET
EDCATIVES DE L'ENQUETE**

N°	QUESTIONS	REPONSES	CODES	SAUT
Q101	Sexe	Masculin Féminin	1 2	
Q102	Age	/__/_/___/ ans		
Q103	Avec qui vivez-vous ?	Parents propres Parents autres Tuteurs Seul	1 2 3 4	
Q104	Qui prend en charge vos dépenses académiques (Fournitures, restauration, déplacement,...)?	Parents propres Parents autres Parents adoptés Tuteurs Moi même Moi-même Autre _____	1 2 3 4 5 6 8	
Q105	Quelle est la principale activité de celui qui finance vos études ?	_____		
Q106	Niveau d'étude le plus élevé de votre père ou du tuteur?	Non scolarité Primaire Secondaire Supérieur Alphabétisé	1 2 3 4 5	

Q107	Niveau d'étude le plus élevé de la mère ou de la tutrice ?	Non scolarisé Primaire Secondaire Supérieur Alphabétisé	1 2 3 4 5	
Q108	Situation matrimoniale de l'étudiant	Célibataire Marié monogamique Marié polygamique	1 2 3	
SECTION 2. EFFICACITE DU SYSTEME D'INFORMATION EN ORIENTATION UNIVERSITAIRE				
Q201	Quand avez-vous obtenu le BAC ?	En 2015 Avant 2015	1 2	
Q202	Quel Bac avez-vous obtenu ?	A B C D E G1 ; G2 et G3 F1 ; F2 ; F3 et F4 Autre _____	1 2 3 4 5 6 7 8	
Q203	Après l'obtention du BAC, avez-vous assisté à une séance d'orientation avant votre inscription à l'UAC ?	Oui Non	1 2	Si 2 Aller à Q 204

Q203	Si oui, donnez l'utilité de la séance ?	A permis de connaître les différentes filières A aidé à obtenir des informations sur l'orientation N'a pas été utile	1 2 3	
Q204	Quelles sont vos impressions sur cette séance ? Justifiez vos réponses			
Q205	En dehors de cette séance, avez-vous eu des informations sur l'orientation académique?	Oui Non	1 2	Si 2 Aller à Q 206
Q205	Si oui, où les avez-vous eu ?		Oui Non	
	a) Salon sur les études, les métiers		1 0	
	b) Rencontre et forum de jeunes		1 0	
	c) Information sur internet		1 0	
	d) Séances organisées par ANPE		1 0	
	e) Presse, Revues/magazines		1 0	
	f) Conseil d'un aîné		1 0	
	g) Autre		1 0	
Q206	Avant votre inscription dans votre filière avez-vous eu des informations sur celle-ci?	Oui Non	1 2	

Q207	Avez-vous cherché vous-même des informations sur votre filière actuelle ?	Oui Non	1 2	Si 2 Aller à Q 208
Q207	Si oui, comment avez-vous _j procédé ?			
Q208	Qui vous a aidé dans le choix de votre filière ?			
Q209	L'avis de cette personne a-t-il été..... ?	Imposant Décisif et encourageant Facultatif et consultatif Informatif Autres.....	1 2 3 4 8	
Q210	Qu'est-ce qui a motivé concrètement le choix de votre filière ?	Réussite d'un ami qui a fait la même filière Mes résultats scolaires Possibilités d'insertion professionnelle Conseil d'un aîné ou d'un parent	1 2 3 4	
Q211	Etes-vous satisfait de ce choix aujourd'hui? Justifiez !			
Q212	En dehors de cette filière, avez-vous une autre ?	Oui Non	1 2	

Q212 -j	Si oui, laquelle et pourquoi ?			
SECTION 3. EXIGENCES DE LA REFORME LMD ET LE SYSTEME D'ORIENTATION UNIVERSITAIRE				
Q301	Selon vous, est-ce que l'université et les enseignants appuient les étudiants à bien choisir leur filière ?	Oui Non	1 2	
Q302	Avez-vous élaboré un projet professionnel avant le début de votre formation ?	Oui Non	1 2	
Q303	Pouvez-vous décrire ou expliquer un projet personnel de vie ?	Oui Non Ne sait pas	1 2 9	
Q304	Selon vous quel est l'avantage ou l'utilité d'un projet professionnel pour un apprenant ?			
Q305	Avez-vous connaissance de la possibilité qu'a l'étudiant de construire son projet professionnel en complétant sa formation au sein d'un même établissement ou d'un établissement à un autre ?	Oui Non	1 2	Si 2 allez à Q306

Q305 _j	Si oui parlez-nous de sa mise en œuvre dans votre établissement.			
Q306	Le système LMD offre-t-il la possibilité à l'étudiant de changer d'établissement sans perdre ses acquis en crédits?	Oui Non	1 2	
Q306 _j	Si oui, les diplômes délivrés dans votre établissement sont-ils reconnus comme tels dans les autres universités ou pays ?	Oui Non	1 2	
SECTION 4. DETERMINANTS DU CHOIX DE FILIERES ET CONNAISSANCE DES PROFILS DE SORTIES				
Q401	Comment appréciez-vous votre niveau d'information sur votre future profession au début de la formation ?	Très suffisant Assez suffisant suffisant peu suffisant pas du tout suffisant	0 1 2 3 4	
Q402	Quels sont les facteurs, selon vous, qui interviennent dans le choix des filières ?	Vocation Réussite d'un ami qui a fait la même filière Moyens financiers limités Influence des parents Capacité intellectuelle	0 1 2 3 4	

Q403	Aujourd'hui, qu'est-ce qui justifie le plus le choix des filières académiques par les étudiants ?	Admiration pour la filière	0	
		Réussite d'un ami qui a fait la même filière	1	
		La reproduction de la profession des parents	2	
		Les débouchés	3	
		Moyens financiers	4	
Q404	Quel métier aimerez-vous choisir dans votre vie future?	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		
Q405	Est-il en adéquation avec votre filière ?	Oui Non		
Q406	Connaissez-vous les débouchés/métiers qui s'offrent aux étudiants formés dans votre filière ?	Oui	1	
		Non	2	
Q407	Citer ces débouchés/métiers	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>		
Q408	Selon vous, que suggérez-vous pour une bonne orientation académique des étudiants ?	<hr/> <hr/> <hr/>		

Autres suggestions ou observations

--

Merci de votre collaboration !

Questionnaire adresse aux parents d'étudiants

IDENTIFICATION

<p>N° DU QUESTIONNAIRE (A NE PAS REMPLIR) _____ / _ / _ / _ /</p> <p>DATE D'INTERVIEW / _ / _ / _ /</p> <p>HEURE DE DEBUT H. / _ / _ / M. / _ / _ /</p> <p>HEURE DE FIN H. / _ / _ / M. / _ / _ /</p>
--

<p>SAISI PAR : _____ | _ |</p><p>CONTROLE PAR : _____ | _ |</p>
--

Bonjour M. /Mme,

La présente opération de collecte de données est réalisée dans le cadre des travaux de recherche en vue de la rédaction d'une thèse de doctorat en Sciences de l'Education option Orientation. Nous avons élaboré ce questionnaire en vue d'obtenir des informations utiles sur « *les pratiques d'orientation universitaire à l'ère de la mise en œuvre de la réforme LMD à l'UAC* ».

<p>Les renseignements individuels contenus dans ce questionnaire sont confidentiels. Ils sont couverts par le secret statistique. Les résultats seront publiés sous forme anonyme conformément à l'article 25 de la loi 99-014 du 29-01-1999 portant création, organisation et fonctionnement du Conseil National de la</p>

MERCI D'AVOIR ACCEPTE !

**SECTION 1. CARACTERISTIQUES SOCIO DEMOGRAPHIQUES ET
EDCATIVES DE L'ENQUETE**

N°	QUESTIONS	REPONSES	CODES	SAUT
Q101	Sexe	Masculin Féminin	1 2	
Q102	Age	/__/_/___/ ans		
Q103	Tranche d'âge des enfants du ménage	Enfant de 0 à 10 ans Enfant de 10 à 18 ans Enfant de 19 à 24 ans Enfant de 24 et plus	1 2 3 4	
Q104	Quel niveau scolaire avez-vous atteint ?	Non scolarisé Primaire Secondaire I Secondaire II Supérieur	1 2 3 4 5	
Q105	Quelle est la principale activité ?			
Q106	Type de ménage	Ménage monoparental Ménage biparental Ménage polygame Ménage recomposé	1 2 3 4	

Q107	Avez-vous un étudiant parmi les enfants à votre charge ?	Oui Non	1 2	Si 2 Aller à Q 110
Q108	Fréquentent-il (s) ou elle (s) une école ou une faculté ?	Facultés classique Ecoles Les deux catégories	1 2 3	
Q109	Qui prend en charge les dépenses de cet ou ces enfants ?	Moi-même L'étudiant lui-même Autre _____	1 2 3	
Q110	Quelles sont les difficultés capitales que vous avez rencontrées avec l'inscription universitaire de votre enfant ?	<hr/> <hr/> <hr/>		
SECTION 2. EFFICACITE DU SYSTEME D'INFORMATION EN ORIENTATION UNIVERSITAIRE				
Q201	Après l'obtention de son Bac, avez-vous participé à l'orientation académique actuelle de votre enfant ?	Oui Non	1 2	Si 2 Aller à Q 203
Q202	Si oui, comment..... ?	<hr/> <hr/> <hr/>		
Q203	Si non pourquoi ?	<hr/> <hr/> <hr/>		

Q204	Votre avis sur le choix de la filière de votre enfant a-t-il été..... ?	Imposant Décisif et encourageant Facultatif et consultatif Informatif Autres.....	1 2 3 4 8	
Q205	A quel moment devrait-on orienter l'étudiant ?	Au début sa formation Durant tout le temps de sa formation Autres, précisez.....	1 2 3	
Q206	Savez-vous qu'il est organisé pour les nouveaux bacheliers des séances d'orientations académiques universitaires ?	Oui Non	1 2	
Q207	Si oui, donnez l'utilité de la séance ?	A permis de connaître les différentes filières A aidé à obtenir des informations sur l'orientation N'a pas été utile	1 2 3	
Q208	Qui a aidé vos enfants (neveu, cousin,...) à choisir leur filière ? Pourquoi ?	_____ _____ _____		
Q209	Etes-vous satisfait de ce choix ?	Oui Non	1 2	

SECTION 3. EXIGENCES DE LA REFORME LMD ET LE SYSTEME D'ORIENTATION UNIVERSITAIRE

Q301	Avez-vous eu des informations sur le système LMD ?	Oui Non	1 2	Si 2 Aller à Q 303
Q302	Si oui, quels ont été vos sources d'informations ?	Radio/Télé Presses universitaire Parents et amis Rumeurs enfants Autres_____	OUI NON 1 1 2 2 3 3 4 4 5 5 6 6	
Q303	Parlez-nous du système LMD ?	_____ _____ _____ _____		
Q304	Pouvez-vous décrire ou expliquer un projet personnel de vie d'un étudiant ?	Oui Non	1 2	
Q305	Selon vous quel est l'avantage ou l'utilité d'un projet professionnel pour un apprenant ?	_____ _____ _____ _____ _____		

Q306	Le système LMD offre-t-il la possibilité à l'étudiant de changer d'établissement sans perdre ses acquis ?	Oui Non Ne sais pas	1 2 3	
Q306 _j	Si oui, les diplômes délivrés dans leur établissement sont-ils reconnus comme tels dans les autres universités ou pays ?	Oui Non Ne sais pas	1 2 3	
SECTION 4. DETERMINANTS DU CHOIX DE FILIERES ET CONNAISSANCE DES PROFILS DE SORTIES				
Q401	Comment appréciez-vous votre niveau d'information sur leur future profession au début de la formation ?	Très suffisant Assez suffisant suffisant peu suffisant pas du tout suffisant	0 1 2 3 4	
Q402	Quels sont les facteurs, selon vous, qui interviennent dans le choix des filières ?	Vocation Réussite d'un ami qui a fait la même filière Moyens financiers limités Influence des parents Capacité intellectuelle	0 1 2 3 4	
Q403	Aujourd'hui, qu'est-ce qui justifie le plus le choix des filières académiques par les étudiants ?	Admiration pour la filière Réussite d'un ami qui a fait la même filière La reproduction de la profession des parents Les débouchés Moyens financiers	0 1 2 3 4	

Q404	Quel métier désirez-vous que votre enfant exerce dans sa vie future?			
Q405	Est-il en adéquation avec sa filière ?	Oui	1	
		Non	2	
		Ne sais pas	3	
Q406	Connaissez-vous les débouchés/métiers qui s'offrent aux étudiants formés dans sa filière ?	Oui	1	
		Non	2	
		Ne sais pas	3	
Q407	Citer ces débouchés/métiers			
Q408	Selon vous, que suggérez-vous pour une bonne orientation académique des étudiants ?			

Autres suggestions ou observations

<hr/> <hr/>

Merci de votre collaboration !

Grille d'entretien avec les personnes ressources

Bonjour M. /Mme,

La présente opération de collecte de données est réalisée dans le cadre des travaux de recherche en vue de la rédaction d'une thèse de doctorat en Sciences de l'Education option Orientation. Nous avons élaboré ce questionnaire en vue d'obtenir des informations utiles sur « *les pratiques d'orientation universitaire à l'ère de la mise en œuvre de la réforme LMD à l'UAC* ».

Les renseignements individuels contenus dans ce questionnaire sont confidentiels. Ils sont couverts par le secret statistique. Les résultats seront publiés sous forme anonyme conformément à l'article 25 de la loi 99-014 du 29-01-1999 portant création, organisation et fonctionnement du Conseil National de la

MERCI D'AVOIR ACCEPTE !

IDENTIFICATION DU REpondANT

01 Sexe _____

02 Département /Service/ Ecole _____

03 Poste ou responsabilité _____

04 Date de l'entretien _____

SECTION 1. EFFICACITE DU SYSTEME D'INFORMATION ETD'ORIENTATION UNIVERSITAIRE

- ❖ Perception du système d'orientation à l'UAC.
- ❖ Débouchés/métiers qui s'offrent aux étudiants formés dans votre filière.

SECTION 2. EXIGENCES DE LA REFORME LMD ET LE SYSTEME D'ORIENTATION UNIVERSITAIRE

- *Parlez-nous du système LMD.
- *Processus d'adoption du système LMD.
- *Exigences et principes du système LMD.
- *Place de l'orientation dans le système LMD.
- *Initiatives d'accompagnement dans la mise en œuvre du système LMD.

SECTION 3. DETERMINANTS DU CHOIX DE FILIERES ET CONNAISSANCE DES PROFILS DE SORTIES

1. Les facteurs qui interviennent dans le choix des filières.
2. Appréciation de la pratique de l'élaboration du projet professionnel et personnel de vie des étudiants.

1. Autres suggestions ou observations

<hr/> <hr/> <hr/>

Merci de votre collaboration !

ANNEXE III

RESULTATS D'ENQUETE

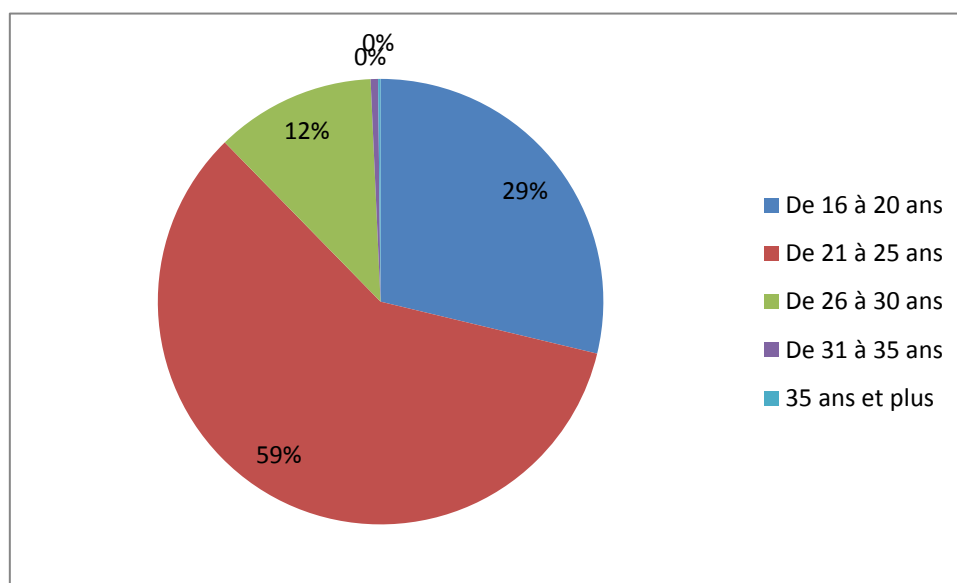
Questionnaire adresse aux étudiants

IDENTIFICATION

Sexe des étudiants

Sexe des étudiants	Effectifs	Pourcentage
Masculin	402	71,78
Féminin	158	28,21
Total	560	100,0

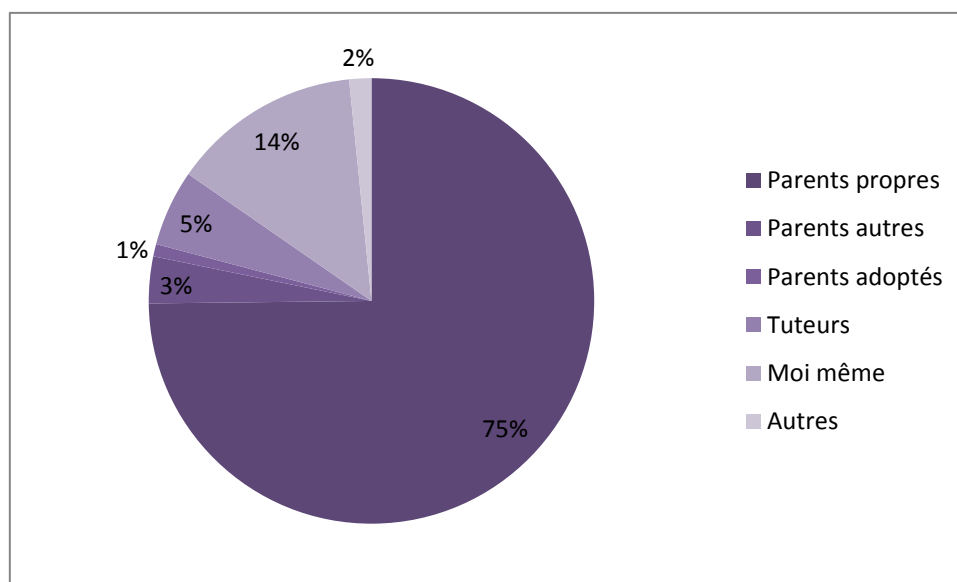
Age des étudiants



Lieu de résidence des étudiants

Résidence des étudiants chez	Effectifs	Pourcentage
Parents propres	266	47,50
Parents autres	41	7,32
Parents adoptés	5	0,9
Tuteurs	33	5,9
Seul	171	30,53
Avec conjoint et enfants	4	0,71
Autres	40	7,1
Total	560	100,0

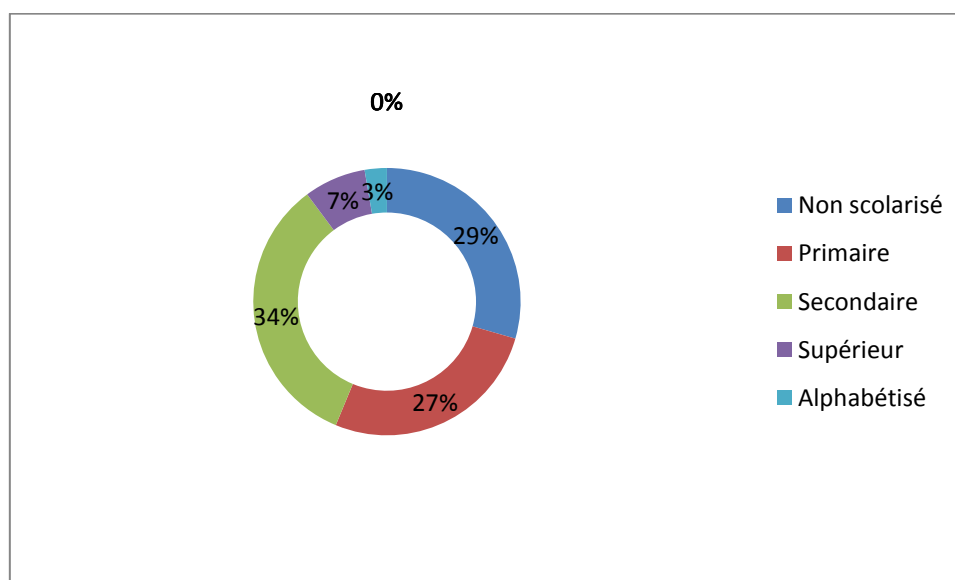
Personne qui prend en charge les dépenses académiques



Niveau d'étude le plus élevé du père ou du tuteur

Niveau d'étude le plus élevé du père ou du tuteur	Effectifs	Pourcentage
Non scolarisé	194	34,64
Primaire	110	19,64
Secondaire	192	34,18
Supérieur	56	10
Alphabétisé	8	1,41
Total	560	100,0

Niveau d'étude le plus élevé de la mère ou de la tutrice



La situation matrimoniale des étudiants

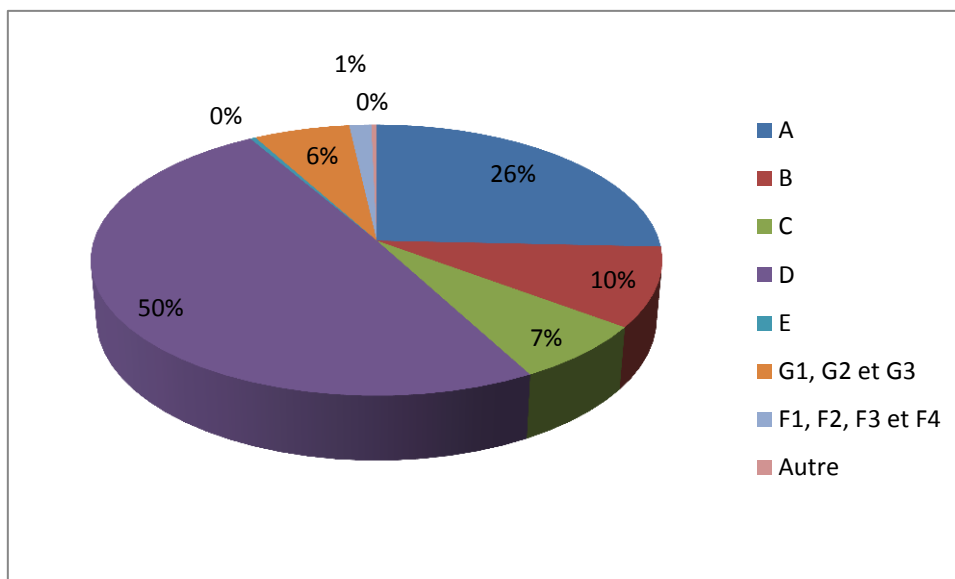
Situation matrimoniale des étudiants	Effectifs	Pourcentage
Célibataire	536	95,71
Marié monogamique	22	3,92
Marié polygamique	2	0,35
Total	560	100,0

SECTION 2. EFFICACITE DU SYSTEME D'INFORMATION EN ORIENTATION UNIVERSITAIRE

Nouveau Bachelier parmi les étudiants

Année d'obtention du BAC	Effectifs	Pourcentage
En 2015	177	31,6
Avant 2015	383	68,39
Total	560	100,0

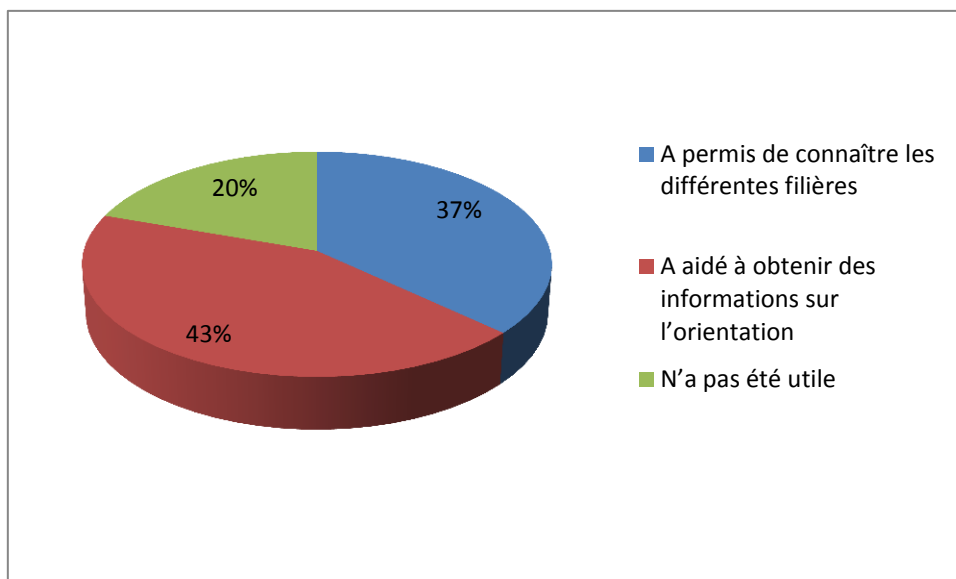
Type de BAC obtenu



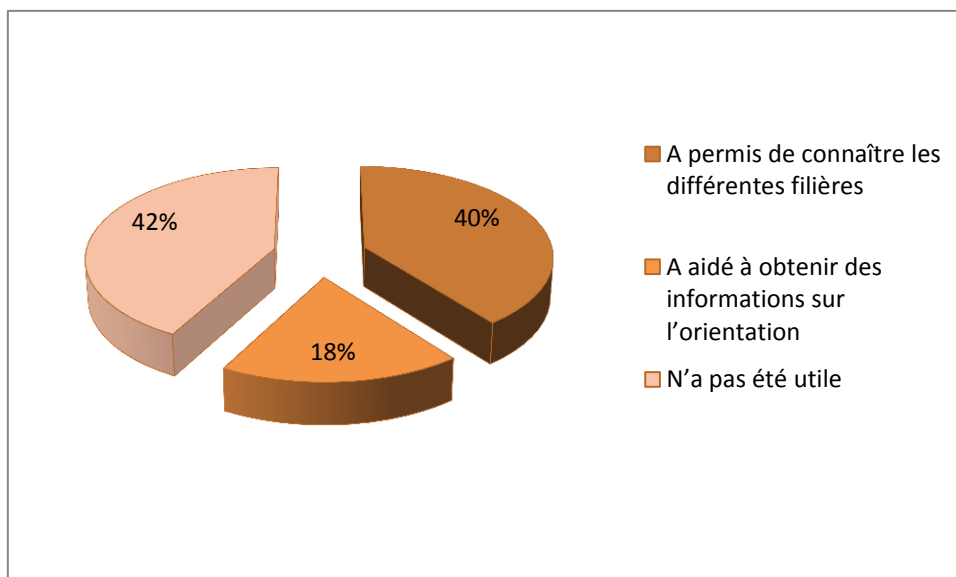
Participation à une séance d'orientation après le BAC et avant l'inscription à l'UAC

Participation à une séance d'orientation	Effectifs	Pourcentage
Oui j'y ai participé	122	21,78
Non je n'y ai pas participé	438	78,21
Total	560	100,0

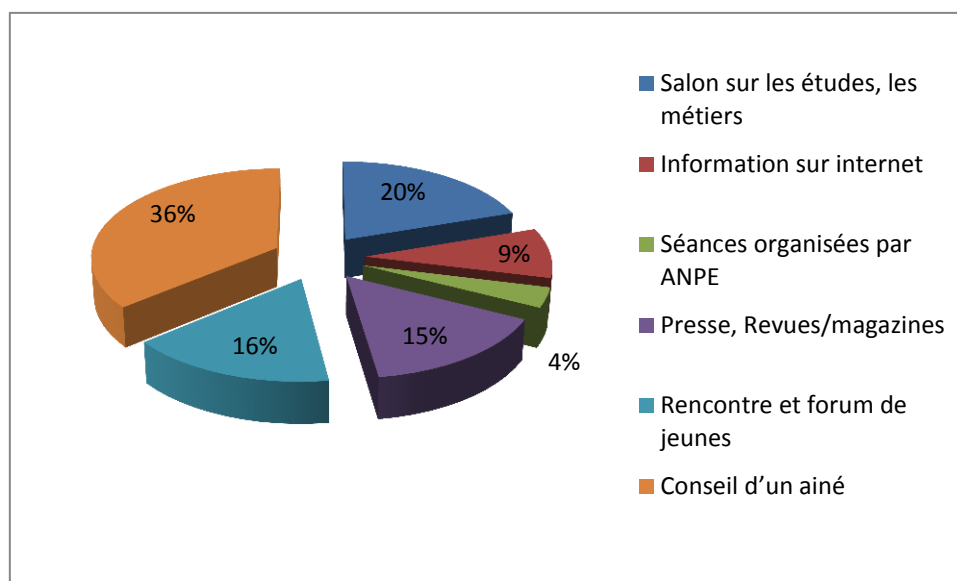
Utilité de la séance d'orientation suivie



Informations sur l'orientation académique en dehors de la séance suivie



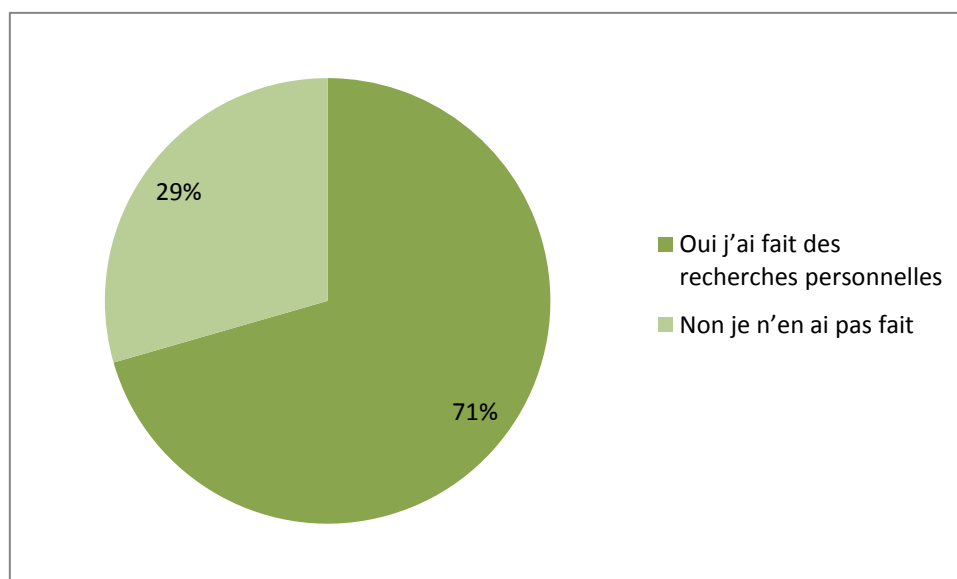
Sources d'informations sur l'orientation académique



Informations sur la filière avant votre inscription

Informations sur la filière avant votre inscription	Effectifs	Pourcentage
Oui j'ai eu des informations	152	27,14
Non je n'en ai pas eu	408	72,86
Total	560	100,0

Recherche d'informations personnelles sur votre filière actuelle par vous-même



Qualité de l'avis de cette personne qui vous a aidé dans le choix de votre filière

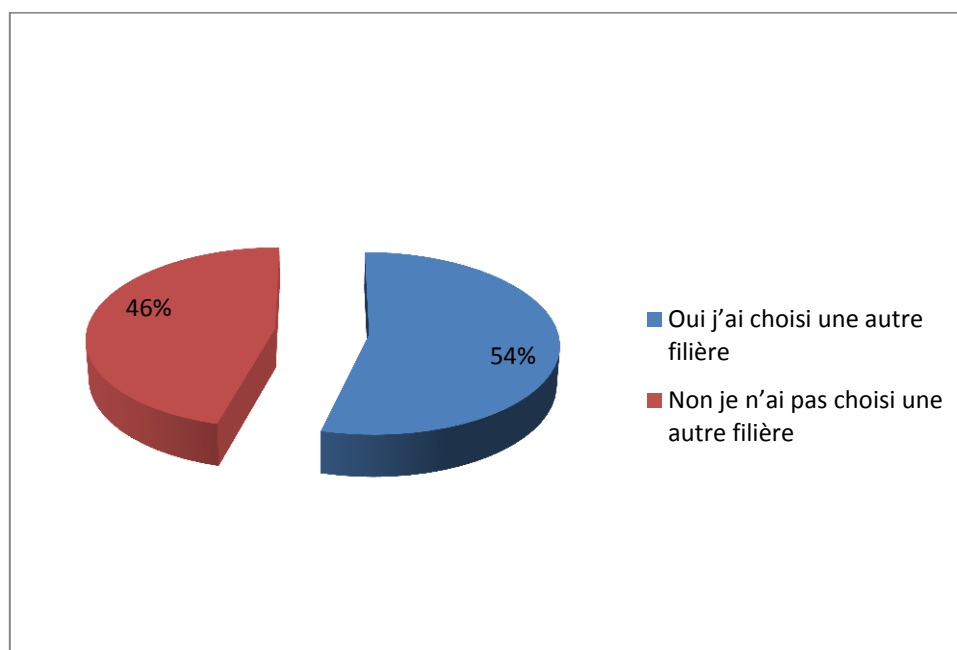
Etudiants

Qualité de l'avis de cette personne	Effectifs	Pourcentage
Imposant	88	15,71
Décisif et encourageant	130	23,21
Facultatif et consultatif	148	26,43
Informatif	187	33,4
Autres	7	1,25
Total	560	100,0

Source de motivation du choix de la filière

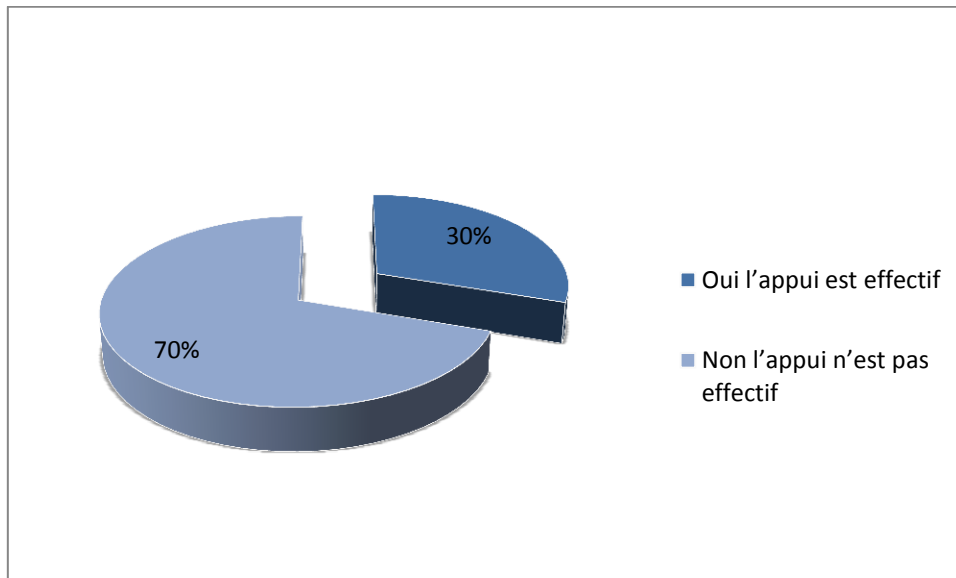
Source de motivation du choix de la filière	Effectifs	Pourcentage
Réussite d'un ami qui a fait la même filière	149	26,61
Mes résultats scolaires	186	33,21
Possibilités d'insertion professionnelle	81	14,46
Conseil d'un aîné ou d'un parent	144	25,72
Total	560	100,0

Autre choix de filière

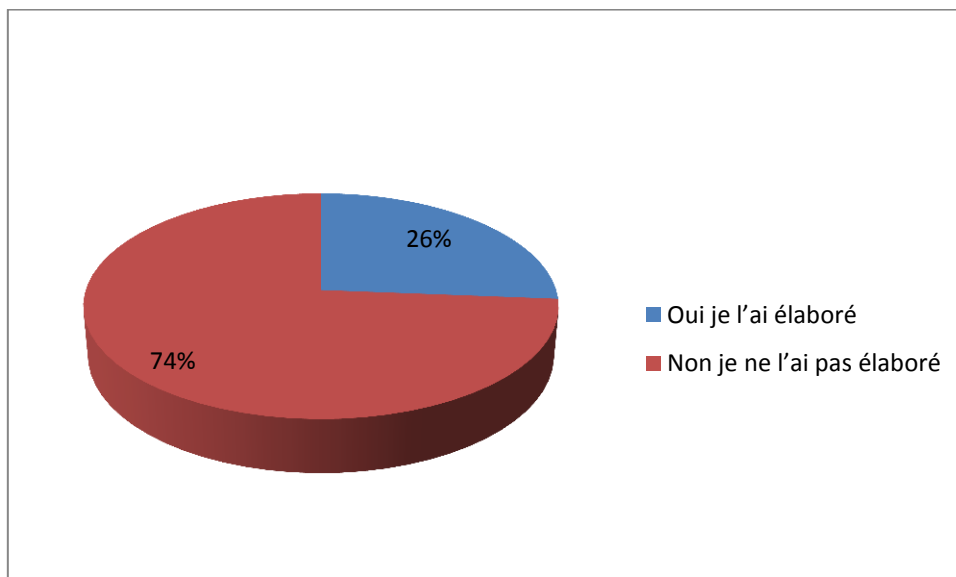


SECTION 3. EXIGENCES DE LA REFORME LMD ET LE SYSTEME D'ORIENTATION UNIVERSITAIRE

Appui de l'université et des enseignants aux étudiants à bien choisir leur filière selon l'étudiant



Elaboration d'un projet professionnel avant le début de votre formation



Possibilité de description d'un projet personnel selon l'étudiant

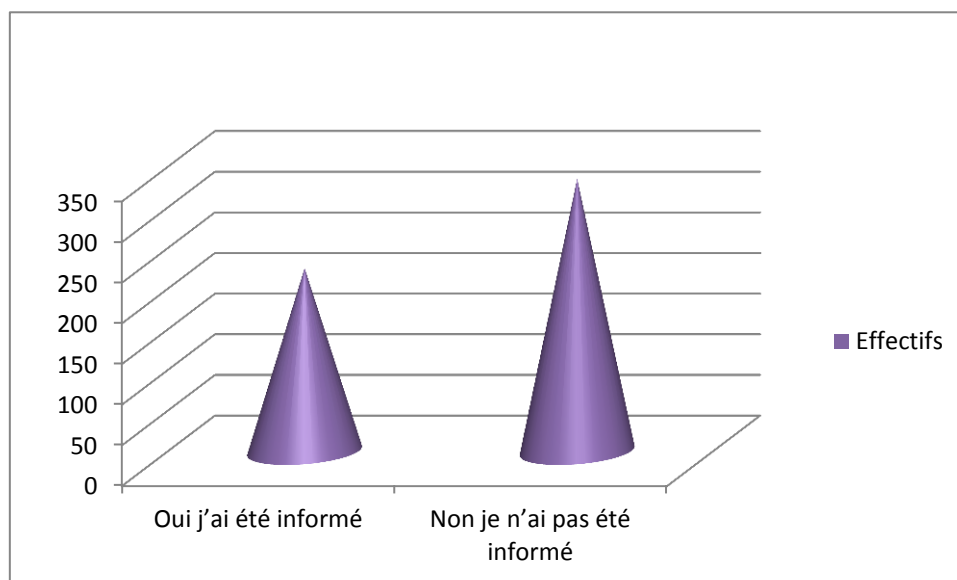
Etudiants

Possibilité de description d'un projet personnel	Effectifs	Pourcentage
Oui je peux le décrire	91	16,25
Non je ne peux le décrire	406	72,50
Ne sait pas le décrire	63	11,25
Total	560	100,0

Informations sur le principe de mobilité dans le contexte LMD

Informations sur le principe de mobilité dans le contexte LMD	Effectifs	Pourcentage
Oui j'ai eu des informations	411	73,39
Non je n'en ai pas eu	149	26,61
Total	560	100,0

Possibilité de changer d'établissement sans perdre ses acquis en crédits dans le système LMD



Informations sur la capitalisation des acquis

Etudiants

Informations sur la capitalisation des acquis	Effectifs	Pourcentage
Oui j'ai été informé	225	40,18
Non je n'ai pas été informé	335	59,82
Total	560	100,0

Lisibilité des diplômes délivrés par votre établissement

Lisibilité des diplômes délivrés	Effectifs	Pourcentage
Oui j'ai été informé	78	34,67
Non je n'ai pas été informé	147	65,33
Total	225	100,0

SECTION 4. DETERMINANTS DU CHOIX DE FILIERES ET CONNAISSANCE DES PROFILS DE SORTIES

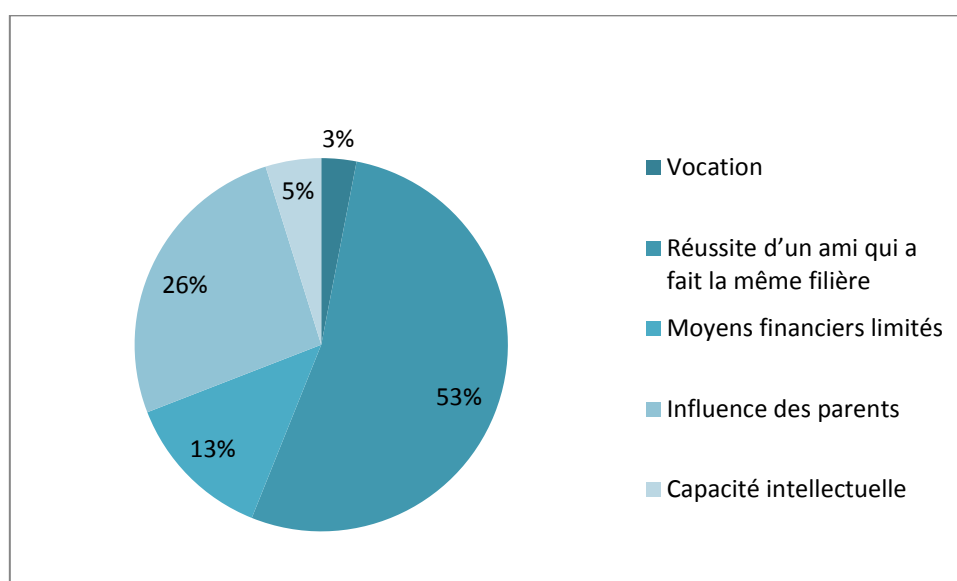
Appréciation de votre niveau d'information sur votre future profession au début de la formation

Etudiants

Appréciation de votre niveau d'information	Effectifs	Pourcentage
Très suffisant	5	0,9
Assez suffisant	94	16,79
Suffisant	140	25,0
Peu suffisant	317	56,61
Pas suffisant	4	0,7
Total	560	100,0

Les principaux déterminants du choix de filière

Etudiants



Les raisons précises du choix de filières académiques à l'UAC

Etudiants

Raisons précises du choix de filières académiques à l'UAC	Effectifs	Pourcentage
Admiration pour la filière	203	36,25
Réussite d'un ami qui a fait la même filière	215	38,39
La reproduction de la profession des parents	38	6,79
Les débouchés	27	4,82
Moyens financiers	77	13,75
Total	560	100,0

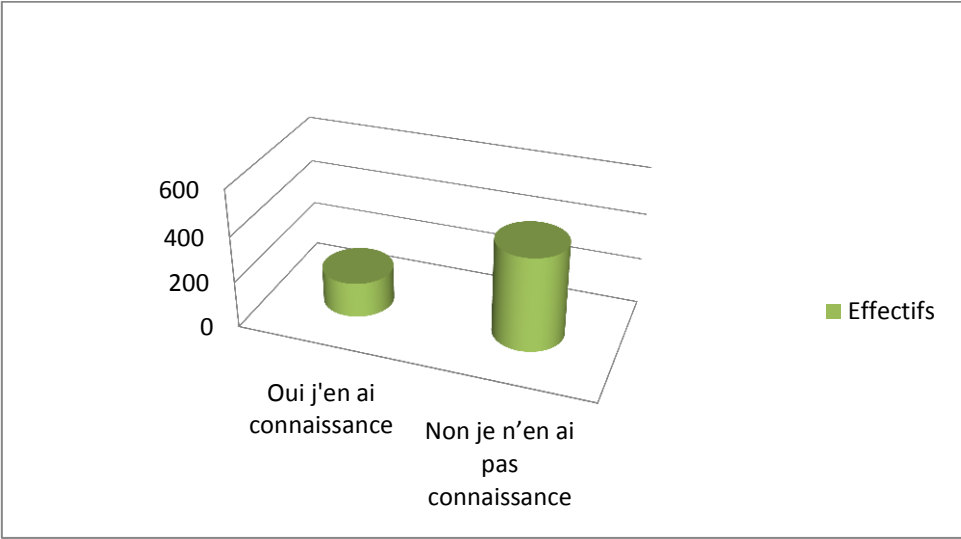
Adéquation de métier futur avec votre filière

Etudiants

Adéquation de métier futur avec votre filière	Effectifs	Pourcentage
Oui c'est en adéquation	222	40,0
Non ce n'est pas en adéquation	338	60,0
Total	560	100,0

Connaissance des débouchés qui s'offrent aux étudiants formés dans votre filière

Etudiants



Questionnaire des parents d'étudiants

IDENTIFICATION

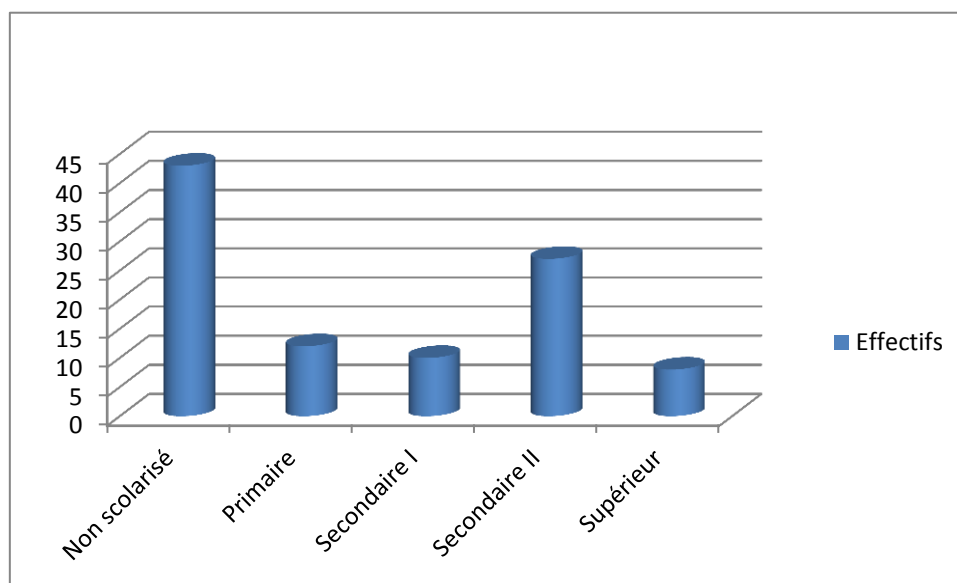
Sexe des parents d'apprenants

Sexe des parents	Effectifs	Pourcentage
Masculin	69	69
Féminin	31	31
Total	100	100,0

Tranche d'âge des enfants chez les parents d'apprenant

Tranches d'âge	Effectifs	Pourcentage
Enfants de 0 à 10 ans	13	13,0
Enfants de 10 à 18 ans	32	32,0
Enfants de 19 à 24 ans	43	43,0
Enfants de 24 ans et plus	12	12,0
Total	100	100,0

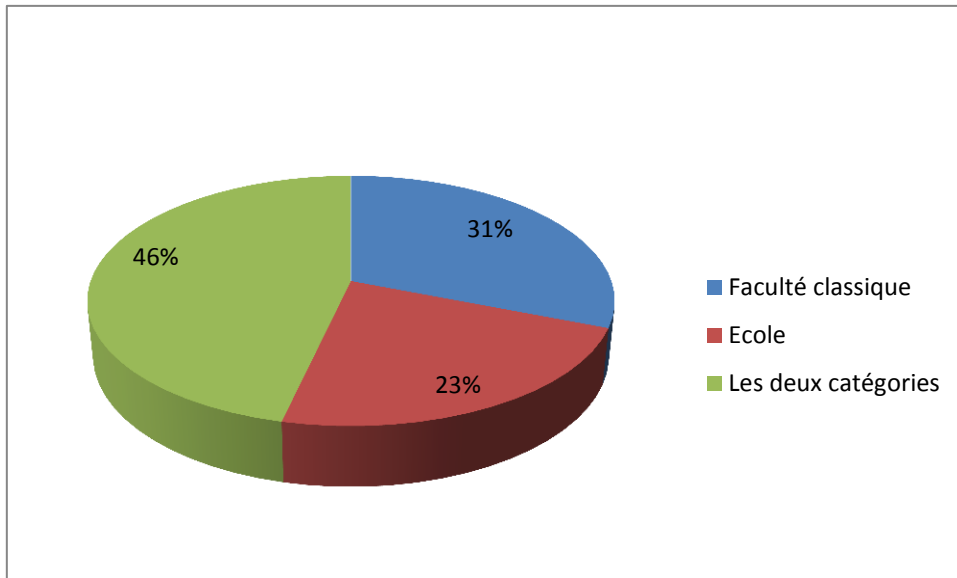
Niveau scolaire des parents d'apprenants



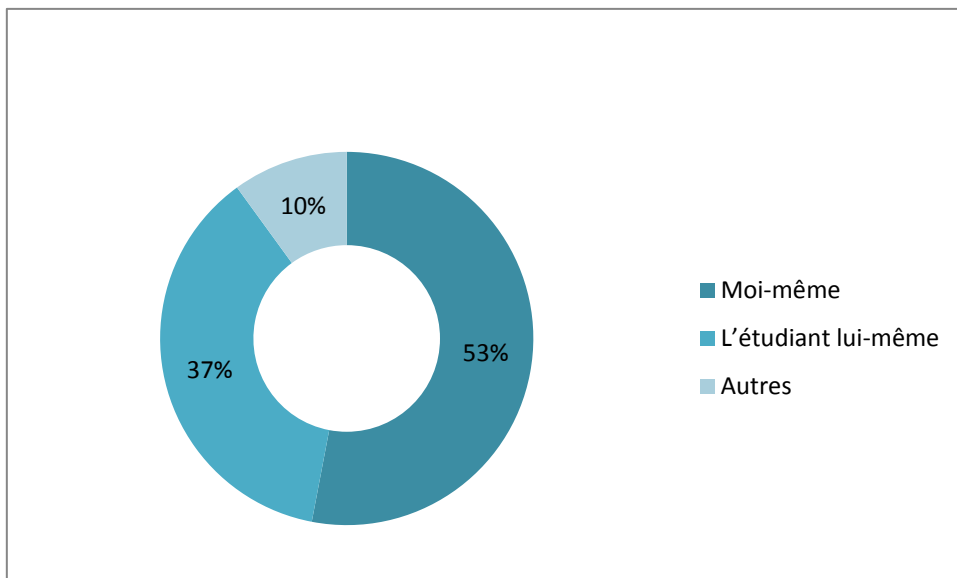
Présence d'étudiant parmi les enfants

Enfant étudiant	Effectifs	Pourcentage
Un enfant étudiant	97	97,0
Pas d'enfant étudiant	3	3,0
Total	100	100,0

Lieu de fréquentation des étudiants pour leurs études académiques



Prise en charge des dépenses par les parents d'apprenant

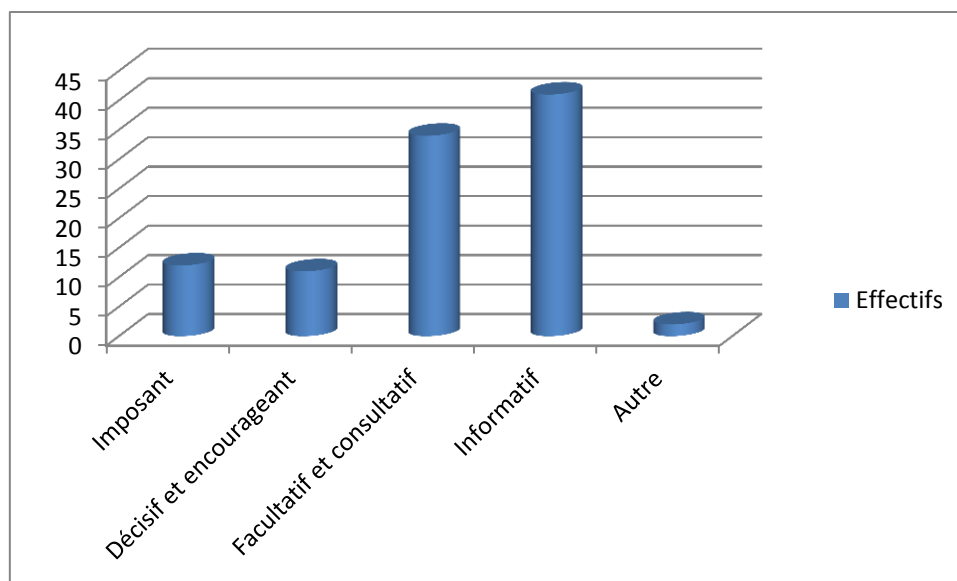


SECTION 2. EFFICACITE DU SYSTEME D'INFORMATION EN ORIENTATION UNIVERSITAIRE

Participation aux choix de filière par les parents d'apprenant

Participation aux choix de la filière	Effectifs	Pourcentage
Oui j'y ai participé	27	27,0
Non je n'y ai pas participé	73	73,0
Total	100	100,0

Avis des parents sur l'orientation du nouveau bachelier



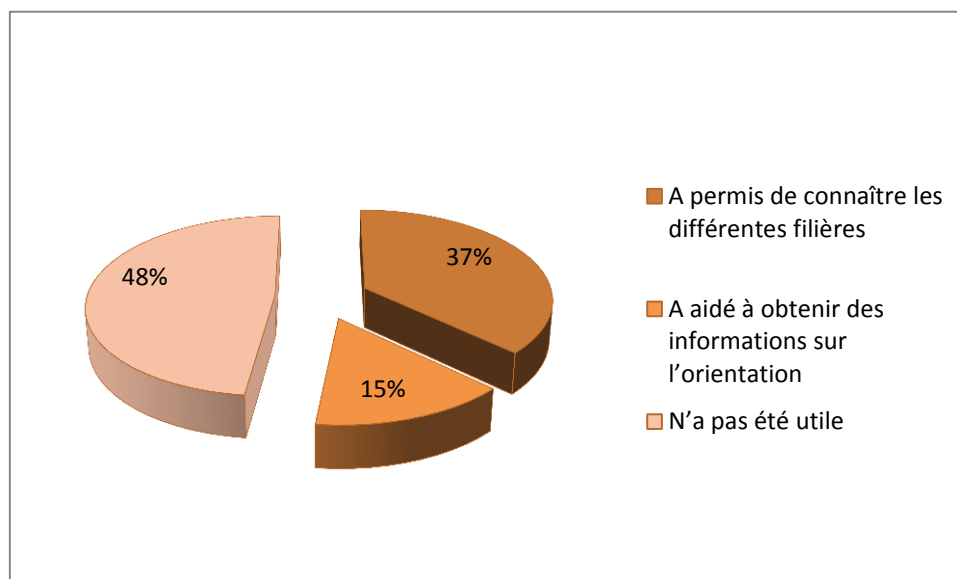
Moment de l'orientation des bacheliers selon les parents

Moment de l'orientation	de	Effectifs	Pourcentage
Au début de leur formation		84	84,0
Durant tout le temps de sa formation		9	9,0
Autres		7	7,0
Total		100	100,0

Connaissance des séances d'orientation par les parents d'apprenant

Connaissance des séances d'orientation	des	Effectifs	Pourcentage
Oui j'ai connaissance		38	38,0
Non je n'ai pas connaissance		72	72,0
Total		100	100,0

Utilité des séances d'orientation pour les parents d'apprenant



Satisfaction du choix de filière des apprenants des parents

Satisfaction du choix de l'apprenant	Effectifs	Pourcentage
Oui je suis satisfait	92	92,0
Non je ne suis pas satisfait	8	8,0
Total	100	100,0

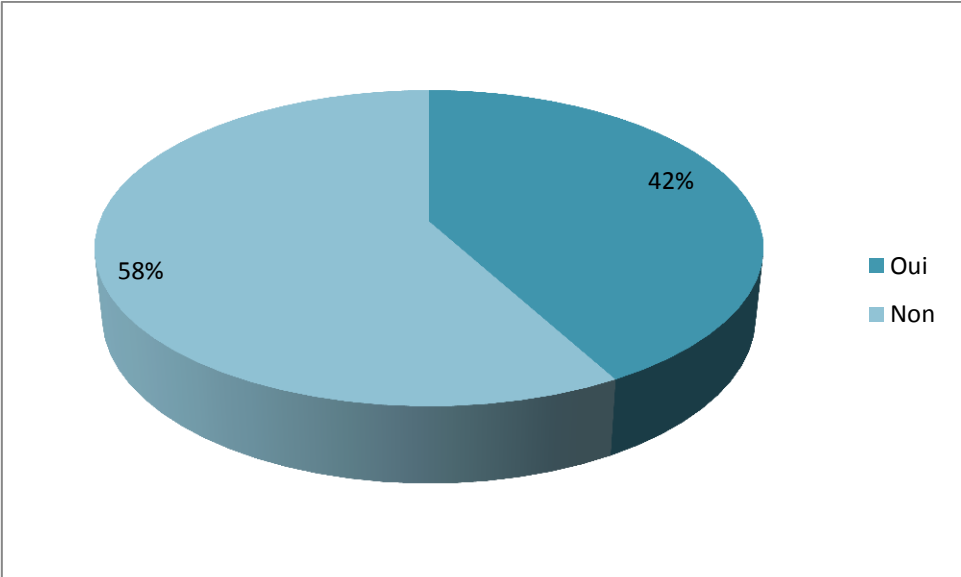
Informations sur le LMD au niveau des parents d'apprenant

Informations sur le LMD	Effectifs	Pourcentage
Oui	34	34,0
Non	66	66,0
Total	100	100,0

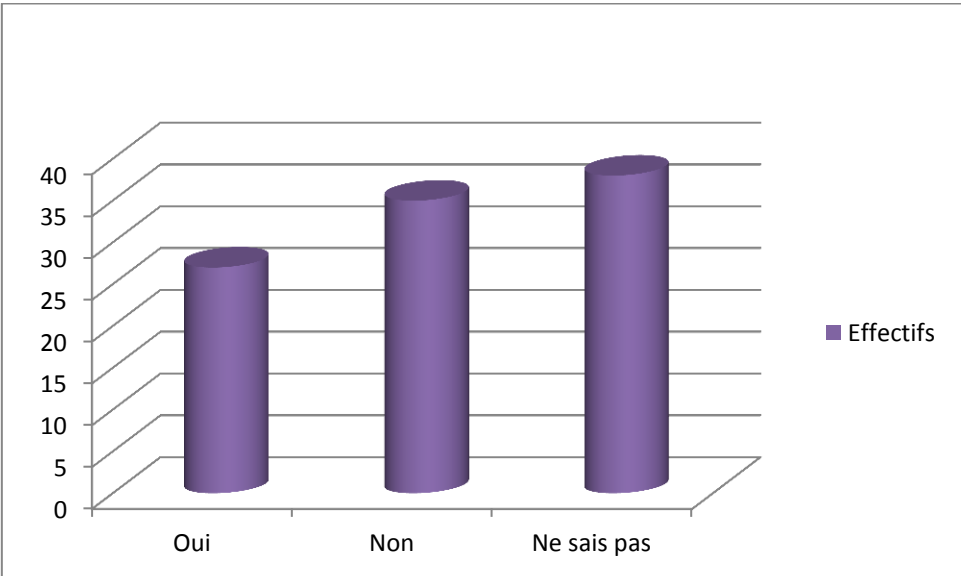
Les principales sources d'informations sur le LMD des apprenants des parents

Principales sources d'information	Effectifs	Pourcentage
Radio/télé	15	15,0
Parents et amis	19	19,0
Rumeurs	43	43,0
Enfants	20	20,0
Autres	3	3,0
Total	100	100,0

Connaissance des parents d'apprenant sur le projet personnel de vie



Possibilité à l'étudiant de changer d'établissement sans perdre ses acquis

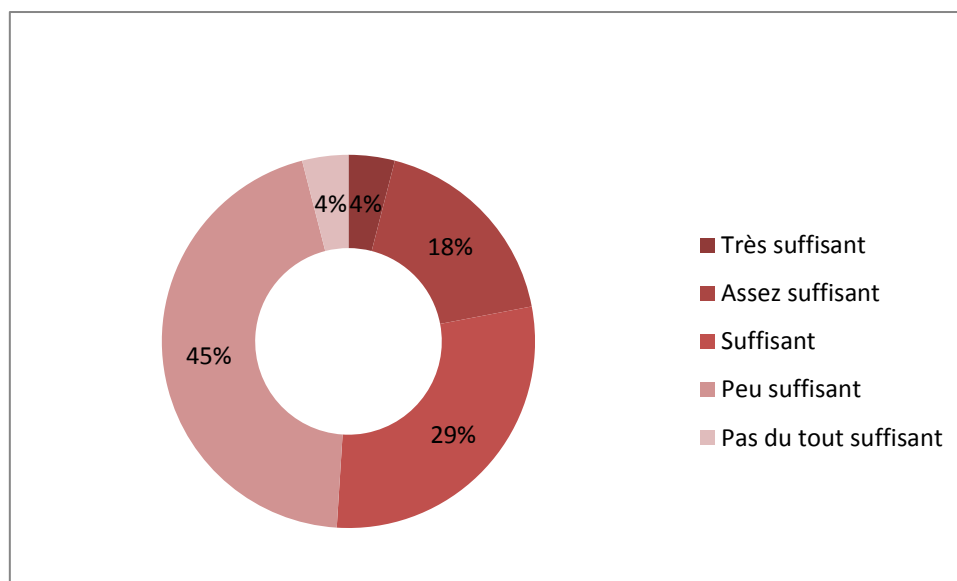


La reconnaissance des diplômes délivrés

La reconnaissance des diplômes délivrés	Effectifs	Pourcentage
Oui	11	40,74
Non	7	25,93
Ne sais pas	9	33,33
Total	27	100,0

SECTION 4. DETERMINANTS DU CHOIX DE FILIERES ET CONNAISSANCE DES PROFILS DE SORTIES

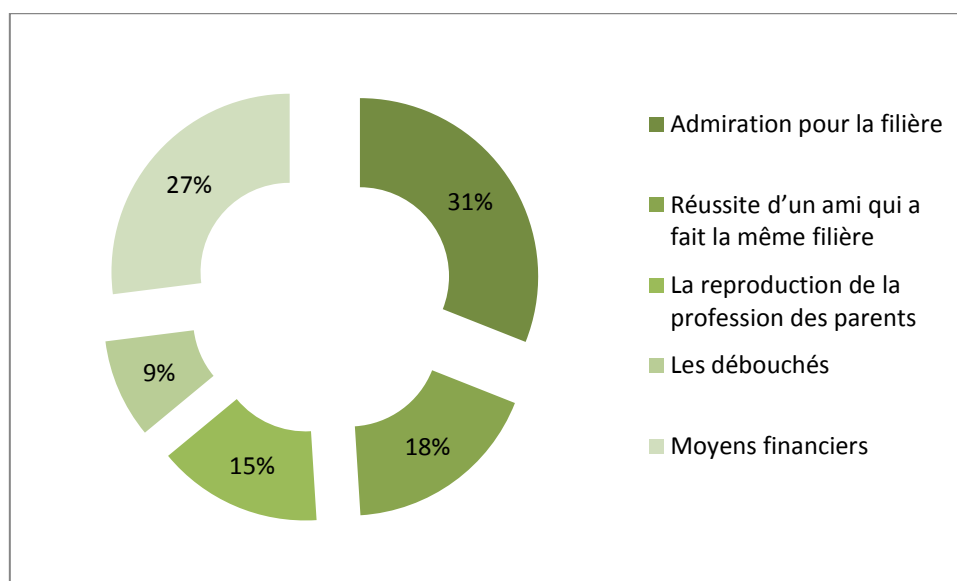
Appréciation de votre niveau d'information sur leur future profession



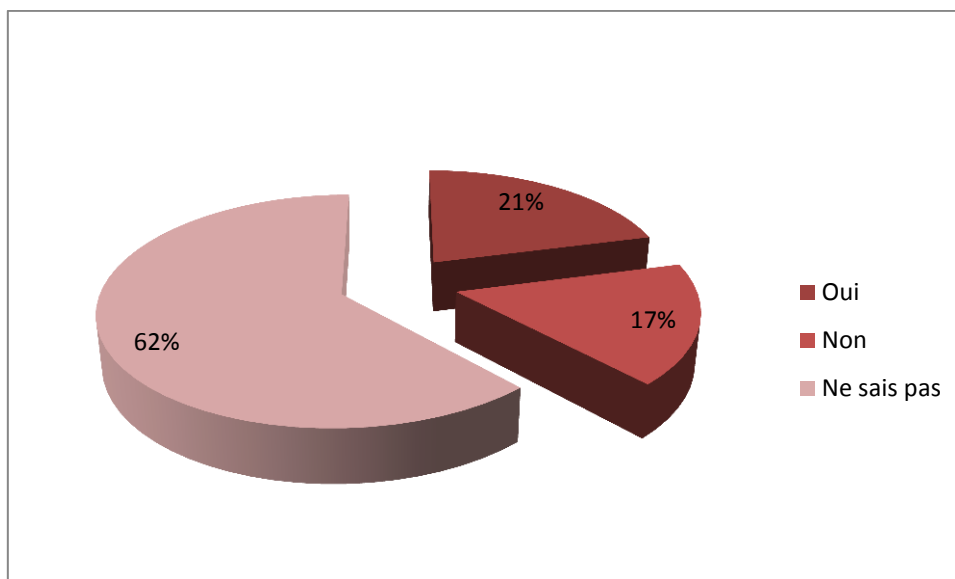
Les principaux déterminants du choix de filière

Principaux déterminants du choix de filière	Effectifs	Pourcentage
Vocation	5	5,0
Réussite d'un ami qui a fait la même filière	12	12,0
Moyens financiers limités	52	52,0
Influence des parents	27	27,0
Capacité intellectuelle	4	4,0
Total	100	100,0

Les raisons précises du choix de filières académiques à l'UAC



Adéquation du métier préféré par les parents d'apprenant avec le choix de l'enfant



Connaissance des débouchés/métiers qui s'offrent aux étudiants formés dans sa filière

Connaissance des débouchés/métiers qui s'offrent aux étudiants formés dans sa filière	Effectifs	Pourcentage
Oui	22	22,0
Non	18	18,0
Ne sais pas	60	60,0
Total	100	100,0

RESULTATS DES ENTRETIENS

Efficacité du système d'information en orientation universitaire

Perception du système d'orientation à l'UAC

K. « L'orientation ne se fait pas actuellement par nous mais c'est l'Etat qui s'en occupe ».

A. W. : « C'est au niveau de la DGES. Mais chaque établissement doit s'occuper de la sensibilisation à l'endroit des étudiants ».

F. S. : « L'orientation pour le moment se fait à deux niveaux. Les boursiers orientés sur la base du baccalauréat au niveau du ministère. On prend aussi d'autres qui payent 100000 (cent mille) francs. Les autres qui n'ont pas cette chance peuvent aller dans les écoles et payer 400000f s'ils ont le profil. Le reste de ceux qui n'ont pas les moyens sont dans les facultés. Il faut l'information pour savoir où et comment s'orienter. Peut être ça peut être mieux orienté à l'échelle de l'université mais ce n'est pas encore effectif ; si non il y a un service au vice-rectorat chargé des affaires académiques mais qui n'est pas étoffé en terme de personnel. Il s'agit du service des études et orientation universitaire ».

G. J. : « Il faut qu'il y ait une bonne information au niveau des apprenants depuis le secondaire pour que les apprenants et les parents puissent savoir quelque chose ».

B. J. : « Nous ne recevons que les titulaires des BAC C et D ».

A. A. : « L'orientation manque dans nos universités et dans nos collèges. Ça il faut le dire, or le LMD l'exige afin que l'apprenant soit bien positionné dans un domaine qui répond à ses capacités et désirs. Mais malheureusement peu d'universités orientent réellement les étudiants. Orienter ce n'est pas citer les débouchés qu'offre une formation à l'apprenant, mais c'est l'amener à faire une formation qui répond à ses capacités et le suivre jusqu'à ce qu'il réussisse cette formation et trouve un emploi »

H. G. : « Je pense que l'orientation se fait mais pas de façon approfondie et unique. Elle est importante pour l'étudiant surtout le nouveau bachelier. Les parents ont un grand rôle à y jouer, mais beaucoup d'entre les parents n'ont jamais mis pied à l'université et ne savent donc pas comment orienter les enfants. Dans les universités

françaises, l'étudiant à des documents d'orientation conçus et partagés par l'université. Au-delà de ça il suit encore des séances d'orientation. Ces séances permettent à l'étudiant de faire un bon choix et de réussir ses études ».

K. T. : « L'enseignement de base et celui du secondaire a vécu une crise ces derniers temps et le niveau académique est bas. Par rapport à la commission de l'orientation depuis le secondaire, vous ne pouvez pas greffer des fruits de qualité sur des tiges qui ne tiennent pas. Le résultat ne peut rien donner. On doit repenser nécessairement le système éducatif béninois depuis la base. Le CUO est à améliorer ».

A. K. : « L'entrée dans les établissements dépend du profil du baccalauréat »

A. W. : « Il faut qu'on est le temps matériel ; l'effectif et considérer chaque cas ».

D. K. : « L'orientation doit être un souci pour les enseignants et pour les parents afin de réduire le taux d'échec et de chômage. Tout le monde ne peut pas faire la même chose. Mais c'est seulement au début de l'année que l'UAC organise des séances d'orientation et cela n'est même pas approfondi. Normalement on doit chaque semestre organiser ces séances et concevoir des guides d'orientation à partager gratuitement aux étudiants. Le deuxième problème, la majorité des parents ne comprend pas ce qui se passe à l'université et cela joue sur le choix des filières »

K. J. : « Nous sommes à l'ère de « qu'est ce que tu sais faire concrètement » donc l'orientation des enfants est très capitale. On doit plus laisser les enfants faire n'importe quelle formation. Ce que l'UAC organise n'est pas encore une orientation car l'orientation en LMD se fait de façon continue jusqu'à la réussite de l'apprenant. Une orientation réussie = une formation réussie et par conséquent une vie réussie. L'orientation doit commencer avant même le cours primaire, après le collège puis l'université. A l'université les orientations doivent être organisées par entité et ceci de façon approfondie. Mais tout ceci nécessite des fonds que notre université n'a pas.

Le défi de l'orientation ne revient pas seulement aux enseignants ou aux autorités, mais également aux parents à la maison ».

G. J. : « Il faut mettre un mécanisme sur pied pour joindre l'étudiant et l'informer correctement sur les filières qui existent, un mécanisme de circulation de

l'information. Beaucoup d'apprenants viennent à l'université sans savoir ce qu'il faut faire »

Débouchés/métiers qui s'offrent aux étudiants formés dans votre filière

K. T. : « Les kinésithérapeutes ne sont pas systématiquement recrutés par l'Etat. Nous incitons des structures à recruter ceux là que nous avons formés. D'autres qui ont les moyens créent leurs propres cabinets. D'autres vont à l'extérieur. Ceux qui ont beaucoup de moyens cherchent à faire une spécialité ».

A. K. : « Gestionnaire des banques ; gestionnaires des entreprises ; comptable agent commercial ; économiste et autres... »

A. W. : « Chez nous théoriquement en médecine, l'étudiant ne chôme pas ; sauf s'il est paresseux ».

F. S. : « Ils peuvent s'installer à leur propre compte en créant une ferme ou ouvrir un cabinet pour donner des soins aux animaux. Accompagner les éleveurs privés. Fabriquer des aliments pour le bétail. Travailler dans la fonction publique. Ils peuvent être techniciens dans les laboratoires ou travailler dans les ONG ».

T. I. : «

-Ecologiste

-Environnementaliste

-Géographe de la santé (agent de santé)

-Météorologue

-Climatologue

-Aménagiste (plusieurs possibilités d'emploi)

-Démographe

-Géologue

-Cartographe

-Etc »

H. H. : « Nous formons dans le marketing et action commerciale, dans le journalisme, banque et finance, gestion des entreprises, gestion des ressources humaines etc. »

G. J. : « *Il ressort des formations professionnelles :*

- Développement sanitaire
- Développement social
- Développement humain durable »

T. C. : « Au CeForP nous formons pour des masters en Population-Santé-Développement ».

A. T. : « D'abord le géographe peut tout faire.

- Climatologue
- Environnementaliste
- Géographe de la santé (agent de santé)
- Météorologue
- Démographe
- Aménagiste
- Géologue
- Cartographe
- Géo politologue
- Etc..... »

Exigences de la réforme LMD et le système d'orientation universitaire

Processus d'adoption du système LMD

T. J. : « Moi je pense que c'est un bon système qui s'impose aujourd'hui à toutes les universités de l'Afrique. Le LMD n'est pas une nouvelle réforme dans l'enseignement supérieur mais le Bénin a connu un peu de retard dans sa mise en œuvre compte tenu des conditions d'étude ».

B. M. : « Le système est un système qui convient à nos apprenants pour qu'ils soient considérés à l'extérieur. Le système classique est déjà révolu et il faut qu'on explique cela aux étudiants. Il ne sert à rien de lutter contre ce système car cela s'impose. Le LMD n'est pas un système qui désavantage les étudiants au contraire, il arrange l'étudiant car avec le LMD, l'étudiant est au cœur du savoir et ne peut trainer à l'université comme dans l'ancien système ».

A. K. : « C'est une réforme obligatoire qui s'impose pour la mobilité des étudiants, l'augmentation de leurs chances de réussite ».

A. W. : « C'est un système qui est inadapté à cause de l'effectif pléthorique des apprenants ; de l'insuffisance du personnel enseignant et équipement audio visuel, informatique pour l'étudiant. C'est un bon système car à la longue les apprenants seront gagnants ».

F. S. : « C'est un système en global et notre université ne peut pas se mettre en marge de cet évènement en Afrique de l'Ouest et dans les autres pays d'Afrique ».

D. K. : « Le système LMD est un système des pays anglo-saxons et généralisé dans les pays européens. Cependant, plusieurs pays francophones ont décidé de le pratiquer dans leurs universités. C'est ainsi que les pays membres de l'UEMOA, comme le Bénin, se sont accordés à travers une directive en date du 04 Juillet 2007, de mettre ce système en exécution dans leur pays. C'est à travers la directive N°03/2007/CM/UEMOA, portant adoption du système LMD dans les universités et établissements d'enseignement supérieur au sein de l'UEMOA. Les dispositions de cette directive stipulent que les états membres de l'UEMOA s'engagent à adopter le système LMD comme cadre de référence des diplômes délivrés dans les universités et établissements d'enseignement supérieur implantés sur le territoire de l'union.

En ce qui concerne le Bénin la mise en application de ce LMD crée de plus en plus d'insomnie aux étudiants et le problème se situe au niveau du grand effectif des étudiants dans les différentes entités. Le nombre d'étudiants augmente mais le nombre d'amphis et d'enseignants ne croissent pas ainsi. Dans la foulée, bon nombre d'étudiants manquent d'information sur le système et leurs différents avis en disent long.

Nous disons que nous sommes dans le LMD depuis 2007-2008, mais la licence de la FASEG n'est même pas reconnue au Canada ; or nous parlons d'uniformisation des diplômes comme avantages du LM.

Nos autorités doivent cesser de jouer avec notre avenir et chercher à bien appliquer le LMD en l'adaptant aux conditions de vie de l'étudiant béninois».

G. J. : « Pour moi le système LMD est un système qui n'est pas mal si toutes les conditions sont bien réunies »

A. Y. : « Le LMD est un système issu de la globalisation ou de la mondialisation. Le LMD est une réforme des universités occidentales, mais ces universités se sont inspirées des universités anglaises qui parlaient déjà « Bachelor, Master, Ph. D ». L'Europe a commencé par en parler lors de l'adoption du processus de Bologne en 1998. Les acteurs de l'enseignement avaient pris comme objectif d'uniformiser les formations universitaires d'ici 2010, afin de favoriser la mobilité des enseignants et des étudiants. Cette réforme s'articule autour de trois mots qui sont Licence, Master et Doctorat. Ces trois sont à la fois des niveaux de formation et en même temps des grades. Selon les concepteurs, le LMD doit forcément répondre au problème d'emploi des étudiants car les produits qui y sortent sont directement utilisables sur le marché de l'emploi. Le système vise également une lisibilité des diplômes et une amélioration de la compétitivité de l'enseignement supérieur. Ayant compris tous les avantages du système plusieurs pays l'ont adoptés en Europe ».

G. L. : « Au Bénin, je pense que les universités privées ont déjà compris et font de leur mieux pour appliquer le système. Mais dans les universités publiques, des efforts restent à fournir pour que le système soit chose effective »

T. C. : « Il est vrai que ce système fait aujourd'hui objet de débat mais ce n'est pas maintenant que nous avons commencé le LMD au Bénin. C'est depuis 2008 et même depuis 2007 dans certaines écoles privées. Avant on pénalisait par les évaluations, mais aujourd'hui c'est le principe 0 échec avec le LMD ».

T. J. : « Le LMD est conçu depuis 1998 à Paris, à la Sorbonne par Claude Allègre, alors ministre de l'Enseignement Supérieur de la France. C'est donc un système conçu par les enseignants pour rendre uniforme l'Enseignement Supérieur ».

B. M. : « Le LMD est conçu d'abord par les Américains ensuite modifié un peu par les Européens depuis 1998 à Paris, à la Sorbonne par les enseignants de la Sorbonne. Les enseignants ont pour objectif de faire adopter le système par les étudiants d'ici 2010. Le système a commencé par parcourir les lèvres à partir de 2007. En 2008 le recteur

AWANO a décidé de rentrer dans la danse. Mais c'est le recteur *SINSIN* qui fait un effort de l'appliquer ».

K. T. : « Pour ma connaissance sur le système, je suis des informations comme tous les enseignants et m'y conforme. Globalement c'est un bon système encore qu'il existe sur le plan des emplois. Il faut que le pays soit au même diapason par rapport aux offres d'emploi. C'est un système qui n'est pas bien adapté à la médecine. »

A. K. : « Moi-même, je suis formé en tant qu'un produit du système *LMD*. Normalement il y a des aspects (enseignement, évaluation, apprentissage, professionnalisation, gestion des parcours et ressources). Tout cela uniformisé au niveau du *RESAO*. Le système n'est pas nouveau mais déjà utilisé dans les pays anglo-saxon et dans l'ancien bloc socialiste y compris la France qui s'est impliqué pour accroître la mobilité de ses étudiants. D'où l'implication des pays francophones... »

H. H. : « Ce système a été adopté par l'*UAC* au temps du recteur *AWANO* au cours de l'année académique 2007-2008 et c'est à la *FASEG* que nous avons commencé à *Calavi* en 2010 ».

G. L. : « Moi, j'ai commencé par entendre parler du *LMD* à partir de 2010 lors d'un colloque organisé à *Lomé* pour les chefs d'entreprise. Le *LMD* se définit comme Licence Master Doctorat. C'est pour professionnaliser l'enseignement supérieur afin que les produits qui y sortent soient opérationnels sur le terrain. L'ancien système ne nous permettait pas d'entreprendre et c'était quasi théorique. Quand vous recrutez quelqu'un qui est formé dans une faculté à l'*UAC*, il est moins opérationnel dans les entreprises que l'étudiant formé dans une université privée comme *HECM* ; mais ce n'est pas la faute à l'étudiant mais ce sont les biais de la formation reçue dans les facultés. Le *LMD* est un système qui permet de former les étudiants à la fois en salle et dans les laboratoires et entreprises. Avec ce système l'étudiant connaît les réalités du terrain et ne va pas errer après sa sortie de l'université.

Les étudiants n'éprouvent plus des difficultés à trouver des stages et de l'emploi. Il est vrai que le *LMD* est extérieur à nous, nous sommes obligés de fonctionner à ce rythme afin que le taux de chômage soit réduit ».

A. T. : « C'est depuis 2006, que nous avons commencé dans le cursus universitaire le LMD : la licence (BAC+3) le master (BAC+5) et le doctorat (BAC+8). Cette réforme, permet l'harmonisation des diplômes avec l'ensemble des universités. Il vise une réorganisation des diplômes afin de permettre la mobilité des étudiants dans toutes les universités et aussi la lisibilité des diplômes universitaires sur le marché du travail. Le défi était que toutes les universités francophones adoptent le système de 2002 à 2010 ».

A. A. : « Le LMD est une réforme qui date depuis 1998, avec le processus de Bologne. L'objectif visé est d'uniformiser l'offre de formation de toute l'Europe et par conséquent celui des pays francophones de l'Afrique. Le système est déjà en vigueur dans les pays anglo-saxon. Le Bénin se trouve alors confronté au défi de l'adoption de ce schéma d'enseignement supérieur, considéré aujourd'hui, comme l'aspect pédagogique de la mondialisation. Le LMD permet une meilleure lisibilité et une harmonisation des grades au niveau international. Le corollaire de ce système est bien entendu la culture de l'évaluation, les exigences de pertinence et de qualité, la gestion participative, la primauté de la professionnalisation et la reconnaissance de l'enseignement supérieur comme moteur de tout développement. Ainsi la conférence des Recteurs des Universités Francophones d'Afrique et l'Océan Indien (CRUFAOCI) et le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES), l'Union Economique et Monétaire de l'Afrique de l'Ouest (UEMOA) et la Communauté Monétaire de l'Afrique Centrale (CMAC) ont travaillé pour que tous les pays adoptent ce système.

Pour faire comprendre le système à nos acteurs africains, le REESAO a organisé, de 2005 à 2008, environ une quinzaine de séminaires interuniversitaires de formation sur le LMD.

Le LMD est une manière de concilier l'avancée de la technologie et l'offre de formation supérieure. Désormais les étudiants sont considérés comme des chercheurs et constructeurs du savoir dans un environnement technologique approprié. Il n'est plus évalué pour être sanctionné mais être valorisé.

Les étudiants y trouvent assez d'intérêt car ils deviennent de plus en plus actifs du fait de l'importance accordée au travail personnel, une orientation individualisée, une initiation effective et continue à la recherche documentaire et à l'investigation scientifique, la mise à disposition de supports de cours, la multiplication des opportunités d'acquérir de l'expérience professionnelle avant la sortie de l'université. Pour réussir le LMD la gestion doit être autre : le traitement en amont des problèmes de gestion et de logistique des universités ; la réorganisation des services d'information, d'accueil et d'orientation des étudiants ; l'organisation d'un service de suivi du parcours individuel des étudiants ; la formation du personnel de gestion et d'administration ».

G. Z. : « Selon moi, le LMD est le diminutif de Licence, Master, Doctorat. Chez les Anglais on parle de Bachelor, Master et Ph. D. Le système est conçu par le blanc pour rendre uniforme les formations dans toutes les universités européennes. A la suite des pays de l'Europe, nos universités africaines ont commencé par l'adopter. Quand on voyage pour continuer les études à l'extérieur, les nôtres se perdent souvent les systèmes ne sont pas les mêmes. Notre pays a commencé par parler du système LMD en 2007.

Quelques mutations ont commencé par être remarqué dans le curricula de l'éducation supérieure comme les histoires d'UE ou encore de crédit. Mais ce qui est intéressant est que les formations sont de plus en plus professionnelles et permettent aujourd'hui de savoir faire quelque chose et de savoir entreprendre. Le seul problème qu'éprouvent les étudiants c'est les moyens pour s'offrir les Master. Dans ce sens, l'Etat doit plus investir dans l'enseignement.

Le LMD crée un lien étroit entre les entreprises et les universités. Cette collaboration a double intérêt : elle permet aux étudiants d'une part d'acquérir des compétences professionnelles dans les entreprises par les stages et permet aux entreprises d'avoir des hommes formés par l'université. Le LMD est un bon système mais il demeure pour le blanc car le système exige assez de moyens financiers et matériels, ce que le Bénin n'a pas »

H. G. : « Parler du LMD, c'est parler du « Processus de Bologne » qui stipule une uniformisation des formations et des diplômes dans toutes les universités du monde entier. Le Processus de Bologne a été adopté en 1998 et s'est donné pour objectif l'uniformisation des formations et des diplômes dans toutes les universités du monde entier d'ici 2010. Face à ce défi, les universités et quelques entreprises africaines ont eu plusieurs rencontres d'information comme les rencontres de 2001 tenues à Abidjan, Cotonou et Yaoundé etc. Le LMD vient régler le problème lié à la conciliation entre la théorie et la pratique sur le terrain. Il est là aussi pour le problème de chômage car l'université est désormais en relation étroite avec les entreprises privées et publiques qui interviennent désormais dans l'enseignement supérieur, par l'octroi des stages et de l'emploi. Longtemps l'université est restée sans collaborer avec les entreprises surtout privées. Moi je pense que cela arrange beaucoup l'université et les étudiants. Grâce aux partenariats que ma société a faits avec ISM, nous recevons plus de 50 stagiaires par an. Ces stagiaires viennent acquérir des compétences pratiques et tout ça au nom du système LMD. Nous embauchons également si lors du stage, l'étudiant fait ses preuves »

T. J. : « Le système a trois niveaux : Licence (BAC + 3) ; Master (BAC +5) ; Doctorat (BAC + 8). C'est comme le modèle anglo-saxon « Bachelor, Master, Ph.D ». Ce système est adopté pour que les diplômes que nous délivrons aient les mêmes valeurs que ceux délivrés en Europe et en Amérique. Le système s'impose aujourd'hui et le Bénin n'a pas vraiment le choix, à moins que nous voulions toujours rester en marge des choses ».

B. M. : « Le système est conçu pour que les diplômes s'équivalent car très souvent nos diplômes d'ici sont sous valorisés dans les universités européennes. Désormais l'étudiant béninois a le même diplôme que l'étudiant américain. C'est une obligation pour nous d'être dans le LMD afin de ne pas être marginalisés.

On doit appliquer le LMD pour :

- Donner au SES un visage nouveau*
- Réduire drastiquement le taux d'échec*

Améliorer la dimension professionnelle des formations (rapprochement durable des établissements d'enseignement supérieur du marché de l'emploi ».

K. T. : « Nous vivons dans un réseau universitaire (RESAO). Le Bénin ne peut pas rester en marge du mouvement d'entraînement car nous sommes obligés d'y conformer. En médecine, nous n'avons pas encore étudié toutes les passerelles. Il y a possibilité d'adoption, mais cette possibilité doit avoir comme sous bassement la volonté politique.

-De l'énergie électrique en plein temps sans coupure

-Un réseau internet qui fonctionne et qui est rapide

-Des endroits où on peut avoir la connexion gratuite et maintenant il qu'il y ait une possibilité pour qu'on puisse subventionner l'achat des ordinateurs portatifs pour les étudiants »

A. W. : « Il n'y a aucune logique d'adoption nous ne sommes pas encore prêts à adopter un tel système, mais on nous a forcés la main et on s'est embarqué. On nous a donné un délai et nous avons résisté un peu en médecine mais nous regrettons déjà. Je ne dis pas que c'est mauvais. Mais ce sont les conditions qui ne sont pas remplies ».

F. S. : «Le système s'est imposé car il y a eu une réforme en Europe appelé processus de Bologne. C'est ça qui a permis aux pays européens d'adopter ce système dans les années 2000 et les pays africains sont contraints de rentrer dans ce système puissent qu'ils ne peuvent pas rester en marge de l'évènement. C'est ainsi qu'en Afrique de l'Ouest ils ont formé le REESAO ».

T. I. : « Le LMD est conçu dans le cadre de l'harmonisation des diplômes, avec à court et moyen terme la possibilité pour les étudiants d'effectuer une partie de leur cursus dans un autre pays que le leur, et de le faire valider sans problème. Le système vise plus de souplesse dans le cursus et de lisibilité dans les diplômes ».

K. J. : « Pour moderniser l'offre de formation universitaire en vue de faciliter la mobilité et l'insertion professionnelle des apprenants.

Pour ne pas rester en marge d'un système en vigueur dans le monde entier : les pays anglo-saxons et anglophones, la Chine l'Union Européenne et aussi l'Afrique avec les pays anglophones y sont déjà et actuellement le réseau pour l'excellence de

l'enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest (REESAO) qui regroupe 15 universités dans 7 pays Bénin : Burkina-Faso, Côte-d'Ivoire, Mali, Niger, Sénégal et Togo et qui a connu une réception très favorable au sein des institutions internationales comme le CAMES, l'UEMOA et la BAD ».

G. J. : « C'est la facilitation qu'on donne à l'apprenant ; à l'étudiant de valoriser ou valider ses crédits dans d'autres universités. Cela lui facilite la mobilité (les crédits sont transférables dans le domaine interuniversitaire »

A. Y. : « Adopter le LMD, c'est une manière de se mettre dans le processus de globalisation pour ne pas être écarté par le monde et c'est dans cette optique que le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES), qui fait office d'instance supranationale d'homologation et d'accréditation des diplômes, a pris lors de sa 23^{ème} session ordinaire à Libreville au Gabon, la résolution de construire « un espace africain de l'enseignement supérieur désenclavé et harmonisé ».

De même l'Union Economique et Monétaire Ouest Africaine (UEMOA) a adopté, le 14 Juillet 2007, à Dakar, une directive similaire, et mise en place le Projet d'Appui à l'Enseignement Supérieur et à la recherche (PAES), avec pour objectif d'améliorer la pertinence et la qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche dans l'espace ouest-africain. L'une des priorités de ce projet est de procéder à la généralisation du LMD en 2011 dans toutes les universités ouest-africaines. L'adhésion au projet européen est donc patente et réaffirmé par le CAMES. Donc en adoptant le LMD, on espère s'inscrire dans une tendance globale. Pour concrétiser cette vision du CAMES, il a été créé le 11 Octobre 2005 le « Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement Supérieur en Afrique de l'Ouest (REESAO). Ce réseau s'est donné comme tâche d'opérationnaliser de façon progressive le système LMD dans les universités ouest africaines ».

T. C. « Le LMD est conçu pour permettre aux étudiants de circuler librement avec leur diplôme dans le monde. Avec le système classique, nos étudiants ont du mal à faire valoir leur diplôme à l'extérieur, car ce n'est pas le même système. De plus c'est une manière d'évoluer avec la trame du développement ».

A. T. : « Le système permettra aux apprenants d'avoir un complément de formation pour favoriser leur entrée sur le marché du travail.

Le système LMD permettra de répondre aux défis de :

-La formation générale et la formation professionnelle ;

-L'aptitude à créer des emplois ;

-L'aptitude à la mobilité ;

-L'acquisition d'autres outils importants tels que les langues, l'informatique etc.

Le système LMD aidera les universités à participer pleinement au processus de développement. En effet, l'université peut accueillir à côté d'un public jeune (16-20 ans), un public plus âgé. Pour cela il faudra trouver un mécanisme de formation qui consisterait à les mettre sur le marché de l'emploi. L'objectif principal visé par la mise en place du système LMD est de faciliter le passage des étudiants d'une université à l'autre, d'un pays à l'autre et pour les diplômés, faciliter la recherche d'un emploi dans n'importe quel pays d'une zone donnée ».

M. F. : « Le Bénin comme tous les autres pays de l'Afrique s'est vu confronter au défi du mouvement du développement et de la mondialisation du système de formation universitaire, mouvement ayant privilégié le LMD de 1999. Face à ce défi, nous ne pourrions rester à l'écart. Nous ne pouvons refuser d'adopter le LMD du moment où l'ancien système n'est pas conçu pour que l'étudiant crée son entreprise. En 2011, on s'est vu alors imposer le LMD pas par quelqu'un mais par le mouvement de la mondialisation ».

T. J. « Le système LMD demande tout simplement à être une université reconnue par l'Etat. Toute université peut adopter le LMD. C'est justement pourquoi toutes les universités presque appliquent le LMD.

Le LMD est un projet de la France et qui stipule qu'entre 2002 – 2010 toutes les universités du CAMES doivent avoir un système d'Enseignement Supérieur uniforme ».

B. M. « L'adoption de ce système nécessite un minimum de conditions que souvent les universités à grand nombres d'étudiants n'ont pas : c'est la disponibilité de l'infrastructure et du personnel (enseignants) ».

K. T. « Pour le processus, nous avons commencé d'abord par une information aussi que par les parents, les apprenants et les enseignants. Tout le monde doit être engagé pour qu'on puisse savoir à quoi s'en tenir et les parents sauront quoi faire ».

A. W. « On a déjà commencé un système hybride car ce n'est pas le réel LMD. L'internet ne marche même pas ».

F. S. « On peut adopter le système béninois en fonction de nos réalités, car le ratio enseignant par étudiant n'est pas respecté car nous n'avons pas d'infrastructures et des laboratoires équipés. L'effectif est pléthorique car nous devons nous adapter à ça ».

G. J. « On a déjà adopté le système LMD dans le REESAO et l'UAC fait partie du REESAO. On ne peut plus parler d'adoption mais d'application ».

T. J. « Le LMD vise plusieurs objectifs à savoir :

-un système de diplômes lisibles et comparables, notamment grâce aux « supplément au diplôme », annexe détaillé décrivant les études suivies et les résultats obtenus ;

-une structure des études fondée sur trois cycles ;

-la généralisation du système des crédits ou ECTS (European Credit Transfer System), valorisables au sein de tout l'espace européen de l'enseignement supérieur ;

-la mobilité pour tous : étudiants, enseignants, chercheurs, autres personnels ;

-l'évaluation de la qualité du système d'enseignement, base de la reconnaissance mutuelle et donc de la mobilité ;

-la dimension européenne de l'enseignement et la sensibilisation des étudiants à la citoyenneté européenne ».

B. M. « Le système LMD vise plusieurs objectifs à savoir :

-donner la possibilité aux étudiants de construire eux-mêmes le savoir ;

-avoir une structure claire de l'offre de la formation (Licence, Master et Doctorat) ;

-la généralisation du système des crédits ou ECTS (European Credit Transfer System) ; valorisable au sein de tout l'Espace européen de l'enseignement supérieur ;

-une réorganisation du système européen d'enseignement, afin que les formations se juxtapose ;

-harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur entre 2002-2010 ;

-restructurer l'ensemble des diplômes des pays européens pour les rendre compatibles avec les cursus de l'enseignement supérieur en Europe ».

G. J. « Il y a des textes qui régissent l'application du système LMD »

A. K. « Ça a déjà décollé. Mais c'est un système qui exige beaucoup de moyens (moyen pour les supports de cours et les moyens d'encadrement) ».

A. W.« La mise en œuvre a été brusque puisqu'il faut du temps pour préparer les enseignants et les apprenants, les former, les infrastructures ; augmenter les laboratoires et autres. La seule chose qui a été réelle c'est la semestrialisation. Depuis il y a plusieurs enseignants qui font des cours magistraux. Le contrôle en LMD doit être continu, mais c'est souvent le contraire que nous remarquons ».

F. S.« C'est une appréciation mitigée car les moyens n'ont pas suffi au niveau des facultés même au niveau des écoles, la pratique n'est pas bien faite. Les sorties pédagogiques avec le transport et le séjour nécessitent un coût et même si l'enseignant le désire, les moyens font souvent défaut ».

G. J. « D'abord la mise en place du système ne devrait pas être une réalité dans toutes les facultés, car cela devrait se faire cas par cas. Les exigences du LMD font que toutes les écoles et facultés ne répondent pas au système. Moins de 50 étudiants par enseignant. Toutes ces conditions ne sont pas réunies. Chaque établissement doit pouvoir déceler ses insuffisances par rapport au système. Voir comment diagnostiquer les forces faiblesses, les opportunités que nous avons face »

G. J.« Pour moi le système ne doit pas être généralisé dans toutes les entités au même moment. Chacun doit y venir dès qu'il sera prêt ».

B. J. « La non uniformisation du système LMD dans toutes les facultés et écoles de l'UAC car le rattrapage n'est pas prévu dans le système or partout on ne fait pas de rattrapage comme à l'UAC ».

Exigences et principes du système LMD

K. T. « L'enseignement est théorique et pratique. La bibliothèque n'est pas garnie au plan théorique. Un problème d'équipement au plan pratique. Le CNHU doit s'auto équiper malgré les maigres subventions allouées. Nous avons des appareils amortis dont le renouvellement pose problème. Il faut donc un financement de la part de l'Etat. L'Etat envoie un message, double message contradictoire. Le prix doit être social et vous devez donner des soins de qualité, des soins de niveau. Alors que faut-il faire considérant que c'est un hôpital de référence. Le dernier problème se pose au niveau de l'enseignement pratique. L'accompagnement doit être fait. Les ressources humaines manquent cruellement pour accompagner les étudiants dans leurs formations.

Exemple : cette année il y a un peu moins de 100 assistants qui ont été recrutés par l'UAC mais la FSS n'a bénéficié d'aucun parmi eux ».

A. K. « Nous sommes une école professionnelle et nous n'utilisons plus la craie à l'ENEAM. C'est les marqueurs et les vidéos projecteurs ».

A. W. « Les équipements n'existent pas. Et même s'il en existe c'est encore vétuste et limité ».

F. S. « Les vidéo projecteurs avec PowerPoint et qui ne sont pas disponibles partout. Il faut de la sonorisation pour que les étudiants entendent bien, mais nous n'avons pas tout ça partout. Normalement, dans chaque établissement, nous devons avoir une salle bien équipée en informatique et internet. Dans chaque salle on doit avoir des vidéos disponibles pour les PowerPoint ».

G. J. « On ne peut pas dire que tout est bon par rapport à l'infrastructure. Nous avons ce qu'il faut pour gérer le flux actuel des apprenants ».

B. J. « Nous avons plusieurs laboratoires, une bibliothèque bien équipée ; 16 salles de cours dont deux amphis qui peuvent contenir au moins 500 étudiants. Nous pouvons dire que les étudiants ne sont pas très à l'aise dans les amphis par rapport au nombre de place disponible. Il faut avoir des projecteurs ; des sonorisations, mais la sonorisation au niveau des sonorisations la qualité n'y est pas pour le passage du message de l'enseignant ».

A. W. « C'est les ressources humaines et les ressources matérielles (la place de l'enseignant, le nombre d'apprenant qu'il faut avoir par salle et l'équipement matériel en audio visuel. Un internet permanent et de qualité. Augmentation des offres de formations ».

F. S. « Personnel enseignant pour compléter le nombre. Il faut des infrastructures adéquates, des laboratoires, les ateliers, l'outil informatique et également l'accès à l'internet et tout ce qui concerne à l'information. Il nous faut une bibliothèque numérique de taille pour que les gens puissent aller chercher et consulter la documentation. Nous sommes entrain de penser à faire plus référence aux professionnels des entreprises et administrations publiques pour qu'ils puissent intervenir à deux niveaux :

-Les compétences qu'ils recherchent dans leurs unités

-Donner les cours et offrir des stages aux étudiants pour toucher du doigt la réalité.

L'administration doit accompagner la réussite du système avec l'implication du monde professionnel. Pour le moment, ce n'est pas encore l'idéal car on a besoin de la pratique. Il y a les relations avec les autres universités de la région à cause de la mobilité des étudiants car à tout moment l'étudiant peut quitter une université pour une autre. L'harmonisation des curricula pour permettre aux étudiants des facultés de poursuivre dans les écoles et c'est ça que nous appelons les passerelles car l'objectif du LMD est de ne pas avoir des déchets dans les étudiants autrement plus d'exclus ».

H. H.« Quelques conditions de base :

✓se doter des centres de recherche bien équipés ;

✓se doter d'assez de salle de cours ;

✓recruter assez d'enseignants ;

✓nouer des partenariats avec les autres universités et des entreprises ;

✓se doter d'une connexion internet pour les étudiants.

Les enseignants doivent beaucoup publier pour mettre à la disposition des apprenants la documentation. L'université doit être capable de suivre chaque étudiant dans sa mobilité. Je pense qu'il y a assez de conditions que nos universités ne remplissent pas.

Regardez malgré qu'on soit en LMD, un enseignant a devant lui une centaine d'étudiants et même plus dans certaines écoles publiques or dans le système le nombre d'apprenants à encadrer par un enseignant est réduit à au plus 50. A la FLASH, c'est le nœud de tous les problèmes dans la faculté. C'est pourquoi je dis toujours aux responsables étudiants de cesser d'attaquer le LMD, mais d'attaquer le gouvernement qui n'investit pas assez dans l'enseignement supérieur »

A. K. « Ce n'est pas mauvais. Les gens font ce qu'ils peuvent mais il faut un renforcement par rapport aux exigences du système à travers un processus graduel compte tenu des difficultés mais aussi rapidement.

Exemple : il n'y plus de rattrapage ni de rachat mais plutôt la reprise d'UE est une condition de passage.

-Premièrement 100%des UE capitalisées signifie qu'il n'y a pas de reprise, alors on passe au semestre suivant

-85% des UE entraîne un enjambement au semestre suivant avec obligation de reprise des UE manquantes.

NB : l'inscription devrait être semestrielle et porter normalement sur les UE désirées mais actuellement annuelle. C'est pour cela que les 85% d'enjambement concernent le passage d'un semestre pair à un semestre impair. On est obligé de calculer les moyennes car la DBSU ne connaît pas le passage en termes d'UE »

T. I. «

-Le LMD permet à l'étudiant de ne plus reprendre une année ou de redoubler. Si j'ai 180 crédits à capitaliser pour avoir la licence, je peux l'avoir selon ma disponibilité sans être frappé administrativement. Le LMD arrange en premier lieu les fonctionnaires ou salariés ensuite les étudiants en plusieurs inscriptions.

-La validation d'UE pour toute la vie. On peut le valoriser partout dans le monde.

-L'apprenant a le choix d'obtenir ces diplômes selon ses occupations.

-L'étudiant a désormais les compétences nécessaires pour faire face aux réalités du monde professionnel.

-L'étudiant a la possibilité de prendre les cours à distance par l'usage de la technologie (internet) ».

K. J. « Avec le LMD l'étudiant peut prendre des cours à distance ;

-Adéquation entre formation et besoin du monde de travail ;

-Souplesse des parcours de formation ;

-Mobilité des enseignants et des étudiants ;

-Cours magistral, travaux dirigés, travaux pratiques, travaux de terrain, recherche, compte rendu et autres ressources ;

Rencontre université et monde professionnel ;

-Identification des besoins en métiers ;

-Recours aux compétences du monde de travail (contrat, stage, encadrement ; etc) ».

A. Y. «

-Mobilité des étudiants et des professeurs

-Insertion rapide des étudiants

-Facilité dans le parcours académique

-L'adéquation entre formation reçue par les étudiants et les besoins du monde de travail

-Facilité dans l'obtention des stages académiques et professionnels

-Les diplômes désormais obtenus sont professionnels

-Réduction du taux d'échec

-L'organisation du parcours académique au gré de l'étudiant

-L'apprenant a la possibilité de prendre les cours à distance etc. »

T. C. «

-Une UE validée est acquise pour toute la vie : elle est capitalisée selon la disponibilité de l'étudiant et transférable ;

-L'apprenant choisit lui-même son parcours de formation et l'accomplit à son rythme. De même, il est soumis à une pédagogie dans laquelle il construit lui-même son savoir. C'est là qu'intervient le travail personnel de l'apprenant ou TPA

-Le LMD donne trois types de compétences à l'apprenant : le savoir, le savoir-faire, le savoir-être ;

-L'apprenant se trouve désormais au cœur de l'apprentissage comme un acteur décisionnel ;

-L'apprenant à la possibilité de prendre les cours à distance par l'usage de la technologie (internet)

-Le système prône 0 échec ;

-Le système LMD bannit la coercition dans la formation, instaure la liberté et une relation de confiance entre les protagonistes ; mais il exige également beaucoup de moyens ».

M. F. «

-L'étroitement entre la théorie et la pratique (terrain)

-Les crédits sont acquis à vie et sont transférables partout

-La professionnalisation de la formation

-Le raccourcissement du parcours académique

-La capacité d'entreprendre

-La réduction du taux de sans emploi

-La possibilité à l'étudiant de définir lui-même son parcours

-La possibilité à l'étudiant de faire des stages dans les entreprises ».

T. J. « *Le rôle principal des enseignants c'est l'information car sans l'information, l'étudiant ne pourra rien comprendre. Nous enseignants, on éprouve des difficultés liées à l'application du LMD.*

Le même rôle incombe les parents mais la majorité des parents sont analphabètes et non pas accès à l'internet car tout se trouve sur le net aujourd'hui ».

T. J. « *Les avantages sont :*

-L'harmonisation des savoirs et des modèles pédagogiques qui, sous l'effet de la mondialisation, sont appelés à se côtoyer, voir à se combiner. Une fois restructurée, l'offre de formation permet l'adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables (grâce notamment à l'annexe du diplôme), la promotion de la mobilité, la promotion de la coopération sous-régionale ou régionale et la promotion des valeurs scientifiques, culturelles et sociales des partenaires.

-Le système organise des formations semestrialisées sur la base d'Unités d'Enseignement (UE).

Le système est aussi une solution aux années blanches ou invalidées. Il met en œuvre des Crédits Capitalisables Et Transférables en cas de mobilité nationale ou internationale ».

B. M. «

-Une UE validée est à vie et transférable

-L'apprenant choisit les UE les plus adaptées à son profil et à ses objectifs ; il ne s'enferme plus dans une discipline ou un département

-Enseignement à finalité professionnelle grâce à une adéquation entre formation et bassin de l'emploi. Le LMD offre la possibilité de quitter le système avant le doctorat en ayant un diplôme professionnel, par l'introduction : au niveau L de la Licence professionnelle, au niveau M du Master professionnel.

-L'apprenant jouit d'une mobilité à travers les espaces universitaires dans le monde grâce au développement de compétences et aptitudes telles que la communication, langues, capacité à exploiter ses connaissances, à résoudre des problèmes, à travailler en équipe, à s'insérer dans la société ».

B. M. « Vous savez, les cours sont souvent organisés en semestres.

Le LMD comporte 6 semestres pour la Licence, 4 semestres pour le Master et 6 semestres pour le Doctorat.

° *Passage en année supérieure*

Licence :

-Accès au L1 (1^{ère} Année) : Bac ou équivalent ;

-Accès au L2 (2^{ème} Année) : 60 CECT capitalisés en L1 ou en dérogation : 48 CECT de L1 (80% des crédits) ;

-Accès au L3 :120 CECT (L1+L2 validés) ; dérogation : validé L1+48 CECT (80%) L2

Master :

-M1 : Licence compatible avec le M1 ou équivalent ;

-M2 :60 CECT de M1 ou dérogation : 48 CECT de M1 (80%)

Exigences de la part des enseignants

- Conduire des projets pédagogiques en généralisant le travail en équipe des enseignants chercheurs et des chercheurs
- Dispenser la méthodologie du travail universitaire
- Utilisation des TIC (bibliothèques numériques, E –Learning, FAOD)
- Evaluer pour valoriser en tenant compte de la progression de l'apprenant et non pour sanctionner l'apprenant.

Exigences de la part des étudiants

- L'étudiant devient un apprenant actif ; il n'est plus passif comme dans l'ancien système
- Le travail personnel de l'apprenant est capital et valorisé
- L'enseignant ne détient pas seul la connaissance
- Participation active et continue à la recherche documentaire et à l'investigation scientifique (recherche en bibliothèque numérique, complément de cours...)

Exigences de la part de l'université

- Avoir des logiciels performants
- Avoir un personnel adapté
- Avoir un environnement adéquat (TIC, WIFI...)
- Suivre le parcours de chaque apprenant
- Disposer d'assez d'infrastructures (amphi et autres....)

Recruter assez d'enseignants »

TOSSOU Joël Directeur de l'IMSP : « Vous savez les cours sont souvent organisés en semestre. Le LMD comporte six semestres pour la Licence, quatre semestres pour le Master et six pour le Doctorat. Un semestre pédagogique consiste en une offre d'Unité d'Enseignement (UE), sous forme de Cours Magistraux (CM), Travaux Dirigés (TD), Stage mémoire etc. Pour chaque mention, un parcours- type (défini par l'université) est proposé. Néanmoins, accompagné par l'équipe de formation l'étudiant peut élaborer

son propre parcours. Un parcours Licence Professionnelle est décomposé en trois parties qui sont :

- un parcours pré licence généraliste de trois semestres (L1) ;
- un semestre « adapté » favorisant la poursuite du parcours (L2) ;
- deux semestres particulièrement dédiés à la mention choisie (L3).

Mais les étudiants n'ont pas été en majorité sensibilisés sur les coins et recoins du système. De plus les conditions d'application du LMD constituent pour les pays d'africains une grande problématique. Le système rencontre plusieurs problèmes comme :

- Insuffisance et vétusté des infrastructures universitaires et de recherche ;
- Effectifs pléthoriques pour un encadrement insuffisant, raison pour laquelle le ratio n'est respecté ;
- Taux d'échec et d'abandon élevés et des rendements de formation faibles ;
- Gestion trop centralisée de la vie universitaire ;
- Quasi absence de financement de la recherche ;
- Faible informatisation et quasi absence des TIC ;
- Exil économique des enseignants du supérieur et des diplômés universitaires ;
- Manque d'encadrement et d'orientation des étudiants ;
- Manque de communication entre les enseignants et les étudiants sur le système LMD.

En plus de ces problèmes prononcés, les étudiants n'ont pas souvent les moyens pour payer les masters professionnels »

A. T. « Selon les recommandations du LMD, les conditions suivantes sont sine qua non à son application :

- L'élaboration des maquettes pédagogiques, dont le contenu est harmonisé au niveau national et régional, afin de favoriser la mobilité des étudiants et des professeurs.

- Les universités ayant adopté le système LMD comme l'UAC doivent donc construire, en priorité, un espace de coopération internationale (il ne s'agit donc pas de rester ici pour dire nous sommes en LMD, mais le faire savoir à d'autres universités afin que la mobilité entre professeurs et étudiants soit facile).
- Les enseignants – chercheurs et le personnel administratif doivent s'engager dans le développement de la coopération, dans le domaine de la gestion universitaire et à mettre son expertise au service du transfert du savoir-faire en ingénierie didactique.
- Construire beaucoup d'amphis et recruter assez d'enseignants qualifiés.
- Avoir un espace TIC assez performant pour faciliter les recherches aux enseignants et surtout aux étudiants pour qu'ils passent du passif à l'actif vis-à-vis des décideurs.
- Développer des coopérations à la fois entre les entreprises afin de faciliter les stages académiques, professionnels et l'emploi aux jeunes.
- L'existence d'une institution d'orientation des étudiants vers des filières en vogue.
- Etc.

Vous voyez que ces conditions font défaut aujourd'hui mais il faut aussi reconnaître que le LMD est en phase de construction donc progressivement les choses se mettent en place. A cette ère de globalisation, le LMD s'impose à toutes les institutions d'enseignement supérieur. Le problème du LMD se situe également au niveau de « l'information », car aujourd'hui les étudiants n'aiment plus lire. Ils ne comprennent pas le LMD parce qu'ils ne lisent pas. Il faut reconnaître que la communication avec le corps administratif fait défaut. Dans le LMD le rôle des parents est toujours le même : orienter les enfants vers une formation prometteuse d'avenir. Mais quel nombre ou proportion connaît à fond le LMD ? »

T. C. «

- Le système de formation par SEMESTRE : Dans le LMD, on ne raisonne pas en année mais en semestre. Ainsi le semestre est la mesure périodique des unités de formation. Les trois cycles de formation s'étalent sur des semestres. Et chaque

semestre est décompté en semaines. Un semestre compte 14 semaines. La licence est en 6 semestres ; le master en 4 semestres et le doctorat en 6 à 8 semestres. Le semestre correspond à un volume horaire d'enseignements et travaux dirigés ou pratiques qui s'estiment et se mesurent en crédits.

- Le système d'UE et de capitalisation de crédit : Pour quitter le L pour le M et du M au D, nous raisonnons en matière de capitalisation de crédit suite à la validation des Unités d'Enseignement (UE). L'étudiant a la possibilité de capitaliser les crédits par rupture scolaire. Une fois qu'une UE est validée, elle est considérée comme telle. Chaque semestre d'études est affecté de 30 crédits ECTS (European Credit Transfert System). Le nombre de crédits alloués dans les unités d'enseignement dépend du volume et de la nature des cours enseignés. Ainsi, la licence s'obtient avec 6 semestres validés soit au total 180 crédits ; et un master avec 4 semestres validés soit au total 300 crédits. Les diplômés d'un master pourront préparer une thèse de doctorat qui correspond à 480 crédits soit 180 supplémentaires après le master ».

G. L. « L'Eco Bank est l'une des toutes premières banques ayant noué des relations avec l'UAC. Nous recevons les stagiaires de l'UAC (ENAM, ENEAM etc...) chaque année. Nous sommes également dans le processus des inscriptions à l'UAC et des bourses universitaires. Nous recrutons également des produits finis de l'UAC ».

A. Y. «

- avoir un environnement adéquat pour les recherches et la documentation (TIC, centres de documentation) ;
- mettre en place assez de salles de cours au détriment des amphithéâtres (1000 étudiants) car avec le LMD le nombre d'étudiants est réduit jusqu'à 25 pour un enseignant ;
- avoir des enseignants qualifiés et assez pour encadrer de façon rigoureuse les étudiants ;
- disponibilité d'un environnement externe favorable pour l'insertion professionnelle rapide des étudiants.

Avoir des institutions qui suivent les étudiants dans leur cursus et les orientent vers des formations plus professionnelles »

T. J. « Premier cycle (c'est la licence) : Il consiste en une formation initiale de 3 ans. C'est un cycle de transition, sanctionné par le grade académique de Licence (ou Bachelor). La Licence est, soit à option Professionnelle, débouchant alors sur un Master Professionnel, soit à option recherche (aussi appelée généraliste) et dans ce cas, elle débouche sur un Master en recherche. Deuxième cycle (c'est le Master) : il conduit à un Master obtenu en 2 ans. Le Master comporte deux options :

- une option Professionnelle (dirigée vers l'enseignement ou vers des compétences professionnelles ou artistiques particulières) ;
- une option approfondie qui prépare à la recherche scientifique.

Dans certains pays comme la Belgique, à l'issue d'un Master en 2 ans, des Masters complémentaires peuvent être acquis en un an d'étude au moins. Ces formations visent l'acquisition d'une qualification professionnelle spécialisée.

Troisième cycle : il correspond à la formation doctorale et les travaux relatifs à la préparation d'une thèse de doctorat. Sa durée est forfaitairement déterminée à 3 ans. Il est accessible après un Master à option recherche ».

B. M. « Le système de formation par SEMESTRE

- Licence : composée de 6 semestres numérotés de S1 à S6.
- Master : structuré en 4 semestres numérotés de S1 à S4.
- Doctorat : études doctorales organisées au sein des écoles doctorales, en trois ans après le M2 (supérieur ou égale à 6 semestres).

Le système d'UE et de capitalisation de crédit : UE au lieu d'UV comme base pédagogique. Selon le contenu nous avons 4 catégories :

- UE fondamentales
- UE de spécialité

- UE de méthodologie
- UE de culture générale

Selon leur importance nous avons 3 catégories :

- UE majeures (4-6 CECET)
- UE mineures (2-3 CECET)
- UE libres (1CECET)

Crédit d'Evaluation Capitalisable et Transférable (CECT) comme unité de mesure. Le crédit est capitalisable grâce aux devoir de table, les travaux personnels de l'étudiant, les TD, les stages....

Organisation du système LMD : pour passer de la Licence au Master il faut capitaliser 180 CECT. Pour passer du Master au Doctorat il faut capitaliser 120 CECT après le Master. Au Doctorat il faut capitaliser 180 CECT »

TOKO Ismaël enseignant département géographie : « Les UV sont remplacées par les UE. L'année universitaire est remplacée par le concept de semestre. On ne parlera plus d'élimination de matière, mais plutôt de capitalisation de crédits.

Chaque niveau d'étude ou grade est atteint par l'acquisition de crédits (ECTS :European Credit Transfer System), 30 crédits ECTS est affecté à chaque semestre et non plus par la validation d'année d'étude. La Licence (bac+3) est validée par l'obtention de 180 crédits. Le Master (bac+5) est validé par 120 crédits ECTS après la licence. Nous avons deux masters (un master professionnel et l'autre académique ou de recherche) qui tiennent place de la maîtrise et le troisième cycle DEA ou DESS. On s'inscrit en thèse (bac+8) après un master. Mais avec le LMD l'étudiant peut demander le DEUG après le L2 (après quatre semestres) et la maîtrise après le M (master1) car ces diplômes ont toujours de valeur au niveau national même s'ils ne sont plus des grades. Or dans l'ancien système le premier grade de l'apprenant c'était le DEUG, la licence le deuxième grade, la maîtrise le troisième grade, le DEA et le DESS le quatrième et enfin le doctorat. Avec le LMD les seuls grades reconnus sont la Licence, le Master et le Doctorat.

Les grades ne modifient pas en réalité mais c'est le contenu des grades qui est modifié. La licence(L) correspond au même niveau de formation que l'ancienne licence. Mais à l'intérieur de cette licence, c'est l'organisation qui est modifiée. « L » sanctionne désormais un parcours de qui s'effectue en 6 semestres. Ce parcours sur trois ans est envisagé de manière plus cohérente et plus fluide qu'il ne l'était auparavant : un, voire deux semestres généraux en L1 puis une spécialisation en L2 ou L3. Cela évite la distinction très marquée qui existait entre le DEUG et la Licence.

Le master, remplace désormais la maîtrise et le 3^{ème} cycle et correspond à 120 crédits au-delà de la licence. L'étudiant a le choix entre deux masters : un master professionnel (ancien DESS) et un master de recherche (ancien DEA), avec des possibilités de passerelles entre les deux. Le choix entre les deux, selon les établissements se fera soit au cours de M1 soit au cours de M2.

Quand on parle de semestre ce n'est pas une nouvelle réforme car la réforme BAYROU de 1997 en n'avait déjà parlé et c'est ça on faisait dans nos lycées et collèges mais dans le LMD même les cours sont semestriels et c'est étendu aux trois niveaux Licence, Master et Doctorat de manière à ce que chacun puisse, au fur et à mesure, construire son cursus.

Pour quitter L1 pour le L2 il faut une validation des unités d'enseignement ce qui vous permet de capitaliser des crédits. Pour avoir la licence il vous faut capitaliser 180 crédits. Les crédits sont également capitalisés avec les stages, les TP, les TD et le mémoire ».

T. C. « Si la mise en œuvre devient problématique dans les universités africaines c'est l'absence de ces conditions. Vous remarquez avec moi que l'enseignant à un cours a devant lui plus de 500 étudiants dans nos facultés et comme ça quel avenir nous réservons au LMD. Même l'étudiant ne sait pas qu'il est en LMD et qu'il doit poser certains actes comme les TPA (Travaux Personnels de l'Apprenant) ».

H. G. « Le LMD n'est pas un mauvais système mais ce sont les conditions de son application qui posent problème. Jusqu'à présent, les universités publiques continuent

à fonctionner de façon fermée. Les entreprises ne sont pas associées à l'offre de formation et les étudiants continuent à prendre les mêmes cours dans les mêmes conditions. On a commencé par parler de cette histoire depuis 2012, donc les choses doivent normalement avancer pour permettre à l'étudiant de jouir pleinement de ce système ».

K. T. « Dans tout système LMD, il y a toujours une session de rattrapage car le système prévoit bien le rattrapage et je me suis informé. Il faut que les gens soient bien informés et bien imprégnés avant qu'on ne se lance dedans correctement. En médecine, la moyenne est 12 donc l'enseignant qui ne veut pas renvoyer l'étudiant en session de rattrapage doit éviter de donner les notes comme 11 ou 11, 50 alors il peut arrondir ça à 12. Il faut que les facultés mettent en place une coordination du système LMD. Une structure qui sera chargée de veiller au bon fonctionnement du système LMD. De voir les goulots d'étranglement et les solutions pour l'appropriation du LMD. Chez nous par exemple nous avons trois unités de formation de recherche à savoir :

- UFR médecine ;
- UFR pharmacie ;
- UFR odontologie et les écoles.

Il faut qu'il y ait une structure indépendante apolitique chargée de voir clair dans les résultats de fin d'année ; si bien que si un étudiant échouait en médecine, il pourrait être rachetée dans une autre entité ou une autre école de la faculté sous prétexte de ne pas être exclu car le LMD cette possibilité et c'est expérimenté dans d'autres pays ».

A. K. « Il faut les moyens financiers, les infrastructures d'accueil et personnel enseignant permanent pour un meilleur encadrement et suivi des parcours d'étudiants. Cela veut dire que les gros effectifs doivent être cassés. L'effectif du LMD ne dépasse pas en moyenne 25 étudiants et dans le système allemand tout le monde ne va pas à l'université ».

T. C. « Il n'y a pas de condition à remplir pour adopter le LMD, il suffit d'être une université reconnue par le CAMES ou le ministère de l'enseignement supérieur.

Mais son application nécessite certaines conditions de base :

- Avoir assez d'enseignants
- Avoir assez d'amphis car le nombre d'étudiants par amphi est désormais réduit
- Avoir un personnel bien formé et connaissant le système
- Avoir des bibliothèques bien équipées, la connexion internet doit être disponible.
- Etre capable de suivre les étudiants dans leur recherche personnelle.
- Etc. »

A. A. « Le système LMD est essentiellement fondé sur trois axes : la semestrialisation, les Unités d'Enseignement (UE) et les Crédits d'Evaluation Capitalisables et transférables (CECT).

Le semestre : il devient ainsi l'unité de temps de base de la formation dans le système LMD. Chaque semestre équivaut à 30 Crédits d'Evaluation Capitalisables et Transférables (CECT) et comporte un nombre fixe de semaines réservées à l'enseignement et aux évaluations (en moyenne 13 semaines pour chaque semestre). Ainsi la Licence = 6 semestres (3ans), le Master = 4 semestres (2ans) et le Doctorat = 6 semestres (3ans).

L'Unité d'Enseignement : c'est un ensemble de connaissance formant un tout cohérent sur le plan disciplinaire ou thématique à l'intérieur d'un programme de formation. Elle peut être constituée d'une seule matière ou de plusieurs matières appelées éléments constitutifs d'unités d'enseignement. Chaque formation se compose en unités d'enseignement (UE) que l'étudiant acquiert une à une et qu'il capitalise (validation définitive). Chaque UE a une valeur définie en Crédits d'Evaluation Capitalisables et transférables. Pour définir cette valeur on prend en compte le nombre d'heures de travail estimé (Cours, Travaux dirigés, Travaux Pratiques, Travail personnel, Contrôles, Stages etc.) que l'étudiant doit fournir. Chaque UE est classée dans l'une des catégories suivantes : UE de connaissances fondamentales, UE de spécialités, UE

optionnelles. Toutes UE pour laquelle l'étudiant obtient la moyenne (12/20) est définitivement acquise pour toute la vie et ne peut être repassée en session 2.

Les Crédits d'Evaluation Capitalisables et Transférables (CECT) : le système de crédits d'évaluation capitalisables et transférables permet de définir un cadre commun de transparence et de comparabilité des diplômes. Il y a plusieurs avantages à savoir :

- Favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants entre les établissements d'enseignement au niveau international ;
- Accroître l'attractivité du système universitaire africain et malgache vis-à-vis des apprenants, garantir une capitalisation de crédits, au sein du parcours-type de formation, et favoriser ainsi des reprises d'études ;
- Promouvoir des passerelles entre cursus ;
- Favoriser la validation des acquis de l'expérience ou plus généralement de compétences ;
- Permettre une meilleure définition de l'offre globale de formation d'une université (en intégrant toutes les compétences).

Les CECT servent de base à la délivrance des grades de licence à hauteur de 180 crédits, 300 crédits pour le Master et 480 crédits pour le doctorat. Les CECT sont obtenus après validation de l'UE. L'acquisition de l'unité d'enseignement emporte l'acquisition des crédits correspondants. Les CECT rendent compte des compétences, dépassant ainsi la notion de connaissances. La définition des CECT est relative et non absolue ».

M. F. « Le LMD est un système conçu sur une architecture d'étude en 3 grades : Licence Master et Doctorat. Pour ce qui concerne en LMD, on parle désormais de semestre et les anciennes années scolaires sont divisées en deux semestres. Pour passer d'une année à une autre, il faut valider deux semestres. La licence qui se faisait en trois ans se fera désormais en six semestres, le master en quatre et le doctorat en six semestres.

La validation des semestres nécessite la capitalisation des crédits affectés à des UE (Unité d'Enseignement) un crédit correspond à la charge de travail de l'étudiant (cours, stages, mémoires, travail personnel). Chaque semestre comporte 30 crédits. Chaque diplôme correspond à la capitalisation de 180 crédits pour la licence ; 120 crédits supplémentaires pour le master ; le doctorat s'obtient après 6 semestres d'études et de recherche + une thèse écrite.

Le LMD nous permet d'avoir deux types de parcours :

- Le parcours type : c'est une combinaison cohérente d'UE constituant un cursus d'étude défini par l'équipe de formation et présenté dans l'offre de formation. il est organisé de manière à permettre à l'étudiant d'élaborer progressivement son projet de formation.

Le parcours individualisé : chaque étudiant peut construire un parcours « individualisé » avec l'aide et le suivi d'une ou plusieurs équipes de formation au sein d'un ou plusieurs établissements d'enseignement supérieur ».

A. T. « Dans le LMD, nous parlons de semestre au lieu d'année universitaire. Les cours et les évaluations sont désormais par semestre. Chaque année est divisée en deux semestres. Le premier débute en Octobre et se termine fin Janvier. Le second semestre se déroule début Février à fin Mai. Les périodes d'examen ont lieu à la fin de chaque semestre.

Les semestres sont composés de plusieurs UE. Un semestre est validé lorsque toutes les unités d'enseignement qui le composent sont validées. On distingue les UE fondamentales qui sont obligatoires et les UE complémentaires choisies par l'étudiant en fonction de son projet de formation personnel et professionnel.

Le passage d'un semestre à un autre est conditionné par la capitalisation des crédits affectés à chaque semestre. Ainsi chaque semestre d'étude est affecté de 30 crédits ECTS : European Credit Transfert System. Le nombre de crédit alloué dans les unités d'enseignement dépend du volume et de la nature des cours enseignés. Ainsi, s'obtient avec 6 semestres validés soit au total 180 crédits et un master avec 4 semestres validés

soit au total 300 crédits. Les diplômés d'un master pourront préparer une thèse de doctorat qui correspond à 480 crédits soit 180 supplémentaires après le master. Les crédits sont transférables d'une université à l'autre. Ils sont aussi capitalisables : les crédits sont définitivement acquis quelle que soit la durée du parcours.

En ce qui concerne les diplômes la licence est composée de 6 semestres

- L1 = S1 et S2
- L2 = S3 et S4
- L3 = S5 et S6

Pour le master nous en avons deux : un professionnel et l'autre de recherche.

- M1 = S7 et S8 (master professionnel)
- M2 = S9 et S10 (master de recherche)

Et enfin pour le doctorat, tous les étudiants titulaires du grade de master peuvent se porter candidat à une inscription en thèse de doctorat (BAC+8). Il reste presque identique au doctorat de l'ancien système ; il s'obtient après la réalisation de travaux de recherche et la présentation d'une thèse. La durée de présentation du doctorat est en règle générale de trois ans ».

G. L. « Le LMD permet également de mettre en relation les besoins du marché de l'emploi et l'offre de formation dans les universités. Il permet également la mise en relation des entreprises et le monde universitaire »

T. C. « Les formations universitaires sont désormais organisées en 3 grades. La licence (BAC+ 3) ; le master (BAC +5) et le doctorat (BAC+8) sont à la fois des grades et des diplômes nationaux ; reconnus dans toutes les universités. Ce sont aussi des paliers d'insertion professionnelle. Car tu peux toutefois sortir du système pour le monde professionnel avec :

- les licences professionnelles ;
- les brevets de techniciens supérieurs (BTS) ;

- les masters professionnels.

Encourager la mobilité étudiante grâce à un système commun de validation : les crédits qui sanctionnent le travail fourni par l'étudiant (partiels, stages, mémoires...). Une fois obtenue, ils sont définitivement acquis et transférables dans tous les établissements de l'enseignement supérieur.

Proposer 3 grades de formation, communs à l'ensemble des établissements de l'enseignement supérieur : L, M, D.

Favoriser la réussite des étudiants avec des parcours de formation diversifiés et personnalisés ».

K. T. « Ma perception personnelle sur le LMD est que ce système est plus adapté aux pays qui ont une réalité sur un minimum des conditions de base et je pense donc que nous au Bénin, on n'a pas cette condition élémentaire donc on ne fait pas du LMD, mais du LMD borderline. Voici les conditions qu'il faut pour réaliser un LMD correct :

- Une énergie stable
- Un réseau internet correct
- Chaque étudiant avec un ordinateur portable, avec une possibilité de connexion permanente

Il faut qu'il y ait un nombre suffisant d'enseignant pour gérer tous les problèmes que pose le LMD. Si je pars de ces conditions nous n'avons jamais une énergie électrique stable. Combien d'étudiants ont un ordinateur avec une connexion internet ? Et les enfants de paysan, si on me demandait tout ça, est ce que je serai dans ces conditions aujourd'hui ? »

T. I. « Le LMD c'est Licence(L), Master (M), et Doctorat (D), qui remplacent désormais le système DEUG ; licence, maîtrise, DESS, ou DEA, doctorat. Avec comme niveau de diplôme L=bac + 3, M=bac +5, et D=bac+8, logique qui soutend le LMD »

D. K. « Ce même accord stipule que le système LMD implique l'adoption d'une architecture des études supérieures, fondée principalement sur trois grades universitaires à savoir : la licence (baccalauréat + 3 ou 180 crédits), le master (baccalauréat+5 ou 300 crédits) et le doctorat (baccalauréat+8 ou 480 crédits). Il préconise un décalage des périodes de formation en semestres de 30 crédits chacun ; une organisation des formations en parcours-types et en unités d'enseignement. D'un système de crédits capitalisables, d'une université à une autre sur l'étendue du territoire de l'union et la délivrance d'un supplément au diplôme décrivant le parcours de l'apprenant.

On peut voir l'avantage du LMD dans l'uniformisation des études et des diplômes dans tous les pays du monde et aussi le fait que l'étudiant peut transférer ses UE validées partout dans le monde. Mais tout ça est de la théorie car actuellement il n'y a pas une différence entre les deux systèmes. Au contraire le système appauvrit l'étudiant béninois, car au nom du LMD, les documents de cours sont mis à des prix exorbitants. C'est à l'enseignant que le système profite car c'est eux qui grugent les camarades. Si nous parlons de la session unique, c'est au nom du LMD. Or le LMD demande même des contrôles de table et des rémédiations, mais on ne prend pas ça en compte parce qu'on veut vite finir et passer à autre chose. Nos enseignants doivent comprendre que l'étudiant veut le LMD mais pas dans ces conditions précaires. Si c'est le blanc qui nous envoie cela, alors retournons-lui ça.

Aujourd'hui, après la licence tu dois partir faire au moins un an de stage. Or l'université n'est même pas en partenariat avec assez d'entreprise pour envoyer les étudiants comme le recommande le système. Aujourd'hui pour faire le master il faut au moins 500 000f dites-moi où l'enfant de pauvre ira chercher cette somme pour continuer ses études. Le LMD est conçu pour fermer les portes de l'université aux enfants de parents pauvres.

Le LMD demande que l'étudiant soit tout le temps dans les recherches. Mais où sont les bibliothèques numériques, la connexion WIFI, les blogs destinés à la documentation de l'étudiant »

B. J. « Parlant du système LMD, je dirai d'abord que l'enseignant doit déposer son syllabus à la fin de l'année pour l'année prochaine ou au début de l'année en cours au près du service scolarité ».

G. L. « Le LMD exige que l'université soit en partenariat avec les entreprises afin que la mobilité des étudiants soit chose facile; mais ce partenariat demeure une problématique. Ce qui rend difficile la collaboration entre entreprises et universités c'est les jeux d'intérêt. Mais ça vient progressivement ».

T. C. « Le LMD se définit comme Licence, Master, Doctorat ou encore Bachelor, Master, Ph.D sous d'autres cieux. Moi je pense que c'est un bon système qui ne pénalise guère les apprenants »

F. S. « Je peux dire que j'ai suivi des formations par rapport à la réforme des curricula. L'apprentissage est basé sur les compétences, et les méthodes d'évaluation s'effectuent autrement. Les curricula représentent les programmes d'enseignement »

H. H. « Le système LMD se définit comme Licence Master Doctorat. Le Bénin est l'un des pays de la sous région, ayant opté pour l'application de ce système. C'est un système mis en place pour uniformiser les diplômes et les rendre plus lisibles dans tout le monde.

L'autre système arrange moins les étudiants que le LMD car avant vous avez des diplômes mais ils restent nationaux et non professionnels encore. Avec le LMD vous avez des grades transférables partout dans le monde et vous avez la possibilité de définir votre propre cursus.

Quelques différences entre les deux systèmes

Avant il faut éliminer ou valider des UV pour passer en année supérieure et dans le cas vous n'allez pas valider 4/5 de ces UV vous reprenez l'année ici on parle plutôt d'UE et chaque UE est affectée de ce que nous appelons des crédits.

Ainsi pour la licence, il suffit que tu capitalise 180 crédits et tu peux les capitaliser à ton gré sans être pénalisé. Par exemple après avoir capitalisé 60 crédits et que tu quittes la licence 1, et que tu trouves du travail quelque part où tu ne peux pas étudier, tu peux passer des années et revenir continuer tes études avec les 60 crédits capitalisés. Et si tu as la possibilité d'étudier là-bas, tu peux transférer tes 60 crédits d'ici pour continuer avec.

Avant on parlait d'année académique mais avec le LMD nous parlerons plutôt de semestre. Chaque année compte deux semestres. Ainsi nous avons en

L1 ===== » S1 et S2

L2 ===== » S3 et S4

L3 ===== » S5 et S6

Chaque semestre = 30 crédits.

Pour le master qui est le deuxième niveau du système après la licence, nous avons le master 1 qui est professionnel. C'est comme l'ancien DESS. Nous avons le master 2 qui est académique ou de recherche qui est comme le DEA. Vous voyez que la maîtrise a disparu. Pour quitter le master et aller au doctorat il vous faut capitaliser 120 crédits car le master se fait en deux ans donc 4 semestres et chaque semestres = 30 crédits. A chaque niveau du système, vous pouvez quitter car la L et le M sont professionnels. Selon le LMD vous avez l'avantage de vite finir votre doctorat car le cursus est en 3ans (6semestres) et à la fin il faut rédiger une thèse. Vous voyez vous-même que c'est un système bien conçu au profit des apprenants. Mais le grand problème est au niveau de l'application ».

K. J. « Le LMD se résume en trois mots LMD Licence Master Doctorat. Vous savez, en Février 1990 nous avons tenu les états généraux de l'enseignement et l'accent était mis sur l'égalité des chances ; l'amélioration de la qualité des enseignements ; la formation. Depuis déjà 1990, on savait que le système classique n'est pas conçu pour que le béninois sache faire quelque chose de concret.

Le système LMD est une architecture de la formation universitaire fondée sur trois grades

L= Licence (trois ans)

M= Master (cinq ans)

D= Doctorat (huit ans)

C'est aussi ce qu'on appelle le système de formation 3-5-8.

Une organisation des formations en semestres et en unités d'enseignement (UE) capitalisables, avec la mise en œuvre d'un système de crédits. Dans le LMD, la durée de base de formation n'est plus l'année universitaire, mais le semestre. Les trois cycles de formation sont exprimés en semestres. Ce découpage de la formation en semestres se présente comme suit : Licence = 6 semestres ; Master = 4 semestres et Doctorat = 6 semestres. Les semestres sont découpés en un nombre défini de semaines : dans le REESAO, un semestre = 14 à 16 semaines (enseignement et évaluation compris).

Selon la norme, l'ensemble des UE d'un semestre équivaut à un total de 30 crédits pour tous les grades. Ainsi, le 1^{er} cycle = Licence = 180 crédits ; le 2nd cycle = Master = 120 crédits ; le 3^{ème} cycle = Doctorat = 180 crédits.

Le crédit est l'unité déterminant la valeur d'une UE et la charge totale de travail (CTT) requise pour atteindre les objectifs de l'UE. La norme REESAO retient qu'un crédit = 20 heures de CTT pour l'étudiant (cours, TD, TP, recherche, stage et travaux personnels). Un semestre comporte 30 crédits et équivaut à 600 heures de CTT pour l'étudiant, soit un maximum de 360 heures d'enseignement présentiel à raison de 30 heures par semaines au maximum ».

B. J. « L'offre de formation étant déjà élaborée au préalable, c'est une structuration qui détaille toutes les unités d'enseignement existantes dans une année d'étude ou au niveau des semestres d'étude. L'offre de formation est subdivisée en deux parties ou en deux semestres dans une année d'étude. Au niveau d'un semestre nous avons 30

crédits. Les 30crédits font la sommation des coefficients affectés aux unités d'enseignement qui donne 30crédits. Chez nous une unité d'enseignement ne dépasse jamais 6crédits.

Un crédit étant le poids qu'on accorde à une unité d'enseignement. Un crédit est égal à 25heures de cours théorique et pratique sans oublier le travail personnel des étudiants. Voici cette illustration :

- Deux heures de cours par semaine valent un crédit
- Quatre heures de cours par semaine valent deux crédits
- Six heures de cours par semaines valent trois crédits
- Huit heures de cours par semaine valent quatre crédits
- Dix heures de cours par semaine cinq crédits
- Douze heures de cours par semaine six crédits

C'est à travers les crédits qu'on arrive à identifier les matières clés de la filière. Nous avons trois unités d'enseignement. Il y a les unités fondamentales ; optionnels et libres.

Une unité d'enseignement est l'ensemble constitué des éléments constitutifs des unités d'enseignement. L'unité d'enseignement est la moyenne pondérée des ECUE. L'ensemble des unités d'enseignement constitue un curriculum. Rappelons que dans une unité d'enseignement il existe le principe de compensation. Normalement une UE ne dépasse pas six crédits.

En matière de compensation, supposons qu'une UE X qui comprend trois ECUE à raison de deux crédits par l'UE. Avant de parler de compensation on doit parler du principe d'élimination d'une UE. Alors il faut parler d'une grille de notation au niveau des coordonateurs d'études. Ici chez nous la moyenne de passage est 12. L'étudiant doit nécessairement avoir 12/20 dans les unités de formation de recherche (URF) des premières et deuxièmes années. A partir de la troisième, quatrième, cinquième et sixième année, l'étudiant doit réunir une moyenne de 10/20. Actuellement, le LMD est en deuxième année à la FSS.

A supposer qu'une UE comporte trois ECUE ; l'étudiant pour valider cette UE doit pouvoir à l'issue d'une évaluation obtenir des notes dans les différentes ECUE et dont la moyenne pondérée est supérieure ou égale à 12/20. Le principe est de telle sorte que l'étudiant à la FSS doit obtenir une note supérieure ou égale à 5/20 pour valider un ECUE. Cela veut dire que l'étudiant doit être moyen partout. Retenons que le passage se fait par semestre pairs et impairs, et l'étudiant doit pouvoir réunir les 85% des UE avant de passer d'un semestre à un autre.

Le curriculum est l'ensemble des unités d'enseignement dans un semestre. Beaucoup de curriculum est appelé un curricula. Les étudiants du semestre 1et 5 font des enseignements obligatoires et libres mais ce n'est pas encore effectif. Ceux des semestres 6 font le choix de leurs options ».

Place de l'orientation dans le système LMD

K. T.« Le LMD ne fabrique pas des échecs. L'étudiant qui rentre dans le système doit devenir quelque chose d'où la nécessité d'une bonne orientation et c'est le rôle de la commission universitaire d'orientation. Mais cette CUO doit avoir des points focaux dans chaque faculté et école ».

A. Y. « Je l'ai dit tout à l'heure que dans le LMD, que l'orientation est capitale et chaque étudiant doit être suivi spécialement dans son parcours académique par certaines institutions de l'université qu'il faut créer. Mais cette tâche ne revient pas seulement aux institutions universitaires, mais c'est aussi le rôle des parents qui doivent aider les enfants dans le choix d'une filière qui promet »

G. L.« Je ne connais rien de l'orientation dans le LMD, mais aujourd'hui l'orientation est primordiale dans la réussite des étudiants, car avant c'est le diplôme qui compte mais maintenant la formation faite compte plus que tout. L'étudiant doit désormais faire des formations bien pointues et professionnelles. Pour réussir sa vie académique, il se doit d'être orienté. C'est à la fois le rôle des collèges, de l'université, et des parents ».

T. C. « Le LMD exige une orientation pointue aux apprenants afin de leur donner les meilleures possibilités de parcours universitaire, de développement personnel et d'insertion professionnelle la plus adaptée au monde actuel du travail. Cette orientation est très importante dans la conduite des étudiants au monde professionnel. Elle va permettre aux apprenants de ne pas s'inscrire dans des filières sans issue professionnelle. L'orientation reste encore un déficit pour les autorités ».

O. Z. « Après le BAC, les étudiants sont souvent pressés de commencer l'université et vont s'inscrire dans des filières classiques qui ne répondent plus aux besoins du marché de l'emploi. L'orientation est aujourd'hui très importante pour les étudiants car l'heure de l'emploi est très grave. Il faut orienter les étudiants vers des formations d'avenir. C'est un devoir des parents et des enseignants. L'orientation consiste à aider l'enfant à choisir une filière et bien finir cette formation afin de trouver un emploi convenable.

Oui les universités et même certains collèges organisent des séances d'orientation mais ces séances demeurent sommaires car le suivi n'y est pas. Les universités doivent pérenniser ces séances, mais doivent également suivre chaque apprenant dans son choix. Le rôle incombe également aux parents ».

M. F.« Le LMD est un nouveau système, donc le défi d'orientation des apprenants se pose. Même si on oublie le LMD, aujourd'hui le problème de chômage gagne toutes les couches sociales donc les étudiants n'ont pas droit à l'erreur dans le choix de filière. Pour réussir ce défi d'orientation, il revient à tout le monde : enseignants, parents, chefs d'entreprises et les gouvernants de s'y mettre. Chaque structure doit se doter des moyens pour suivre chaque apprenant dans le choix de filière. Le même travail revient aux parents à la maison ».

Initiatives d'accompagnement dans la mise en œuvre du système LMD

A. W. « Nous devons modifier l'ancien système et impliquer l'apprenant au cœur de sa formation et l'enseignant est là pour guider. Le système LMD n'apporte plus grande chose en termes de la pratique dans notre domaine mais plutôt en terme théorique »

A. K. « Le REESAO exige enseigner autrement. Ce qui veut dire que l'étudiant est au centre de l'apprentissage. L'enseignant devient un coach et non plus un détenteur de savoir, mais accompagne l'apprenant à accéder à la connaissance et l'acquisition des compétences. Le travail personnel de l'étudiant (TPE) est égal à 50 voire 60% dans l'apprentissage. L'étudiant a besoin de 2heures pour comprendre un cours d'une heure par exemple. Une approche pédagogique variée notamment les supports de cours (enseigner autrement ; apprendre autrement et évaluer autrement). Cela ne peut se faire en grand groupe ».

A. W.« Ce qui est récent chez nous c'est la nutrition et l'odontologie selon le LMD. Il y a des entités qui n'avaient pas le master et que nous avons créées en dehors de la médecine qui existait déjà. En réalité ce n'est qu'un master de découpage pour les étudiants de la médecine car le master n'est pas synonyme de doctorat ».

F. S.« Il y a des établissements qui sont en avance par rapport à d'autres. Ce sont les facultés qui sont en retard pour le moment. La semestrialisation est effective partout. Il y a déjà plusieurs générations d'étudiants sortis du système LMD. Normalement, il faut une licence LMD pour faire un master LMD. Il y a des gens qui ont créé des masters LMD et qui recrutent des étudiants qui ont la licence classique. Tout le monde n'est pas au même niveau, mais tout le monde a commencé ».

G. J.« Ce n'est pas global, il faut aller cas par cas et c'est chaque entité qui doit définir ses priorités pour avancer dans le système ».

K. T.« Par rapport à l'innovation, ils ont rassemblé quelques enseignants pour aller faire un tourisme à l'université de Lomé pour voir comment fonctionne le système LMD du Togo ».

A. K.« Les écoles sont déjà dans le système. D'abord c'est la professionnalisation, or la réalité chez nous est différente. Cette professionnalisation signifie que nous devons avoir une infrastructure acceptable c'est-à-dire un cadre d'étude approprié et un effectif limité. Dans de système les travaux pratiques comptent pour 25% et les

travaux personnels pour 75%. En informatique chez nous c'est 50% pour la théorie et 50% pour la pratique ».

A. W.« D'abord c'est réduire le nombre des apprenants par entité en diversifiant les offres de formation en instaurant le numérus clausus (premièrement on met tout le monde ensemble en première année et les orienter autrement après). L'apprentissage doit se faire par stimulation ».

F. S.« Ce laboratoire que vous voyez par exemple, c'est moi-même qui l'ai construit sur fond propre ; et c'est l'équipement qui a été financé par un projet. A l'échelle de l'EPAC nous avons mis sur pied une salle informatique et l'internet WIFI avec une fibre optique (câble). Au niveau du rectorat, nous pensons à comment mettre en place des cours ligne pour les étudiants sur internet. Il ya le campus virtuel africain qui s'occupe de l'enregistrement des cours sur CD avec un PowerPoint. L'UEMOA nous a offert 100 ordinateurs dont 20 au niveau du campus virtuel africain. Le reste est réparti successivement dans l'amphi IRAN, au centre Jacques SETONDJI, à la bibliothèque de l'EPAC et celle de la FSA. Ces ordinateurs sont reliés à un serveur qui est au rectorat. Les fichiers qu'il crée sont enregistrés à tout moment dans le serveur. Il y a aussi l'université virtuelle africaine qui est différente du campus virtuel africain qui se situe sur le campus. Notre université est membre de cette université virtuelle africaine. A ce niveau, nous voulons créer un master en informatique en ligne et le diapositif est déjà là depuis le weekend dernier. Nous avons aussi MOOC car c'est un nouveau concept créé avec l'école polytechnique de Lausanne en Suisse. Lorsque vous êtes dans ce dispositif de MOOC, les enseignants qui sont dans ce système peuvent concevoir des cours et d'autres enseignants qui sont dans la plateforme peuvent en bénéficier pour en faire usage. Nous avons recruté du personnel pour le montage de cette structure. Les gens formés en audio visuel surtout avec l'appui de nos partenaires. Voilà quelques innovations. C'est chaque étudiant qui doit normalement suivre son parcours. Il faut un système informatique qui puisse gérer ça. Nous voulons tout centraliser. La délibération des résultats sera automatisée ; les relevés de note et attestations seront retirés aussitôt que demandés et c'est ça l'innovation. Le même logiciel gère aussi l'identifiant et le mot de passe dès l'étudiant de remplir les

formalités de son inscription. Ceci lui permettra de s'abonner au WIFI du campus. Ainsi avec la plateforme, l'étudiant aura une page dans laquelle il a toutes ses notes depuis la première année. C'est comme un compte facebook. OKAPI. C' est le nom de la plateforme. C'est le nm d'un animal du Congo Kinshasa car le concepteur est congolais ».

G. J. « Je ne dirai pas que l'IRSP est propre dans le système LMD, mais le niveau est acceptable. S'il y a autre chose, c'est de lire le document du REESAO pour l'application réelle du système afin de ne pas pénaliser l'apprenant ».

B. J.« C'est d'abord revoir la révision des règlements pédagogiques qui est en cours. Le travail est prêt et il reste la validation ».

K. T.« Il y a quelques problèmes à ce niveau. Ce système est réglé en crédit donc les UE qui ont un certain nombre de crédits et chaque UE comporte des ECU. Si on prend un enseignant qui est coordonnateur d'une UE qui comporte plusieurs ECU, donc le coordonnateur doit réunir ses enseignants et répartir les horaires accordés aux ECU. Dans la pratique ça pose un problème car les nombres d'heures théoriques sont payées mais les autres ne sont pas payées et ça pose un problème car c'est en troisième année que nous allons voir clair dedans ».

A. K.« C'est enseigner autrement ».

A. W.« Habituellement c'est les cours magistraux, le temps personnel qu'on doit donner à l'étudiant pour les recherches, les TD et les TP. Ce que nous précisons surtout dans notre domaine c'est l'approche basée sur le vécu par rapport à une expérience clinique qu'on ramène vers le cours par rapport aux projections vidéo ».

F. S.« L'apprentissage est basé sur les compétences et les travaux personnels de l'étudiant. Un crédit, c'est 25 heures de cours comprenant la partie théorique et la partie recherche personnelle de l'étudiant avec des TP et TD. Les étudiants ont besoin de temps pour faire le travail personnel. Ils ont besoin de l'accès à l'internet et des bibliothèques. Les étudiants doivent participer pleinement à l'animation du cours. Autant l'enseignant évalue les étudiants, autant une autre structure pourra évaluer les

enseignants pour voir la qualité de l'enseignement. C'est les vice-doyens des facultés et les directeurs adjoints des écoles et le CPUAQ qui devraient s'en occuper. Il y a aussi des formations continues pour les personnels déjà en activité. Ça existe à l'EPAC et ils viennent en regroupement pendant les congés de pâques et les vacances et ceci pour quatre ans afin d'obtenir une licence. Actuellement, il y a des modules de formation continue à l'EPAC à la FSA et bien d'autres. Nous avons déjà créé un centre de formation continue à l'échelle de l'université et les responsables sont déjà nommés ».

G. J.« Ce qui est clair est que le système demande à l'enseignant de se cultiver au quotidien pour réactualiser son cours ; une formation continue de l'enseignant ».

A. Y. « Au Bénin l'enseignement supérieur est bipolarisé : nous avons le privé et le public. Les universités privées ont déjà commencé par appliquer le LMD depuis des années. Mais la grande difficulté se ressent au niveau du publique à cause du nombre trop grand des étudiants et le manque de moyens pour mettre en place un environnement approprié à l'application du LMD. A l'UAC une commission a été installée pour appliquer les propositions du REESAO. La commission est dénommée « Commission Universitaire chargée de la mise en œuvre du LMD à l'Université d'Abomey-Calavi (CULMD-UAC) ». Mais ce que nous remarquons est que la commission travaille plus sur réforme institutionnelle que sur les conditions d'application du LMD dans notre pays.

Les problèmes que rencontre l'application du LMD sont liés aux conditions exigées par le système. Aussi les étudiants n'ont pas les vraies informations par rapport au système. Les analyses doivent aller dans ce sens. Nous ne pouvons rien contre l'adoption du LMD, mais nous pouvons participer aux conditions d'application du système dans nos universités publiques ».

B. J.« Ce n'est pas encore ça car les enseignants doivent déposer les syllabi quelques mois avant le démarrage effectif d'un enseignement. Cette situation n'est pas encore effective jusqu'à présent dans notre faculté. Il y a défaut de communication ».

Déterminants du choix de filières et connaissance des profils de sorties

Les facteurs qui interviennent dans le choix des filières

T. J. « Le LMD offre contrairement au système classique une formation professionnelle. Nous organisons chez nous au début de l'année des séances d'orientation pour permettre aux apprenants de connaître les issues possibles de leur formation. Ici à l'IMSP, les études débouchent sur deux grands axes :

- Ingénierie (qui regroupe plusieurs métiers : pilote mécanicien automobile, programmeur, informaticien...)
- L'enseignement ».

F. S. « Il faut partir de l'ancien au nouveau système. L'année est divisée en deux semestres. C'est désormais la professionnalisation. Il faut une étude de marché pour voir quels sont les emplois que le marché demande pour élaborer des curricula en fonction des compétences des étudiants et former aussi des enseignants. Sensibiliser aussi les étudiants et élaborer des textes qui organisent cela. Au niveau de chaque établissement, on doit élaborer des règlements pédagogiques ».

A. W. « Actuellement il y a une petite cellule qui gère ce système y compris moi-même avec d'autres enseignants de CEPUAQ »

F. S. « C'est toujours élaborer les différents textes qui régissent ce système et c'est le CPUAQ qui s'en occupe. On doit former normalement les enseignants en charge de la pratique. C'est le vice-recteur chargé des affaires académiques et de la recherche universitaire qui s'occupe plus de ces aspects. Il y a des structures qui sont mises en place dans chaque établissement qui sont chargés de cela. Dans les facultés, c'est le vice- doyen et les directeurs adjoints qui dans les écoles sont chargés de ce problème. Le master recherche se fait dans les écoles et le master professionnel dans les

établissements. Le maître-mot est la professionnalisation mais il faut aller progressivement pour offrir une chance aux étudiants de bien se professionnaliser ».

A. K. « La majorité des parents ne savent pas encore de quoi il s'agit ».

A. W. « Pour les parents c'est d'abord de soutenir les apprenants en inscrivant au niveau de l'administration et l'inscription UE par UE car pour l'instant on ne l'applique pas encore. Donc il n'y a pas un prix à payer pour l'inscription et pour la formation ».

F. S. « Ils n'ont pas une responsabilité en tant que tel. Peut être en termes de moyen financier pour l'accompagnement. Il y a aussi la mise à disposition des moyens pour l'accès à l'internet ».

H. H.« Le rôle des parents est de bien orienter les enfants, mais avec le LMD les parents aussi n'ont pas les vraies informations et c'est pareil pour les étudiants. Aujourd'hui c'est un défi pour tout aîné d'orienter les bacheliers vers des filières assez prometteuses afin de réduire un peu les carcans de l'emploi ».

G. J.« Les parents ne s'y connaissent même pas en majorité. Qui a informé les parents pour qu'ils sachent le contenu de ce système ? A ma connaissance, il n'y a pas de dispositions qui ont été prises pour informer les parents. Ils se perdent même pour s'engager dans une telle responsabilité ».

B. J. « Le paiement des frais que je peux appeler les faux frais créés par le rectorat ou le recteur ne nous arrange pas en tant que tel. L'Etat doit subventionner sérieusement ce système ».

Appréciation de la pratique de l'élaboration du projet professionnel et personnel de vie des étudiants

T. J. « Le projet professionnel et de vie est une bonne chose qui permet aux apprenants de donner une orientation à leur vie. Normalement tous les étudiants doivent avoir un projet professionnel et de vie. Moi je l'avais fait »

K. T.« On est dans un système qui n'encourage pas l'initiative. Ailleurs si vous faites un projet, il ya des structures qui financent vos projets et vous encouragent à évoluer. Au Bénin tout est politisé et si vous n'êtes pas d'un bord politique, vous êtes laissé à vous-même ».

A. K.« Nous ne donnons pas d'emploi pour apprécier la pratique et l'élaboration d'un projet ».

F. S.« Ils doivent être informés pour savoir comment s'orienter. Etre informé puisqu'on parle d'un projet personnel, l'étudiant doit savoir qu'il doit le faire dès le début. Nous avons un service au rectorat qui se charge de l'insertion professionnelle. Nous appelons souvent les responsables de société à ce niveau pour discuter avec eux à l'occasion des journées du monde professionnel. S'agissant de l'insertion professionnelle, on doit intégrer dans les curricula de formation l'initiative de l'entrepreneuriat privée. Au niveau de l'université, nous avons commencé avec le dispositif du volontariat pour leur redonner confiance afin qu'ils croient en eux-mêmes. Nous les incitons à avoir du travail car ils y ont suivi cette formation. Ils doivent avoir le goût de l'entrepreneuriat. Il ya des gens qui ont fait gestion ou le droit qui se sont retrouvés dans les fermes d'élevage car avec sa gestion, il saura comment réussir son élevage. C'est l'erreur que certains commettent en disant que c'est forcément ce qu'ils ont appris qu'ils vont exercer. On n'a pas besoin d'une spécialité en production animale pour gérer une ferme. Certains ont été recrutés par les structures concernées. D'autres ont été installés à leur propre compte. Nous avons la semaine du monde professionnelle avec l'ouverture de l'information. Il y a aussi l'incubateur d'entreprise et ça demande beaucoup plus de ressources. Cela permet de conduire les étudiants qui ont une idée de création d'entreprise pour qu'ils puissent suivre une formation en entrepreneuriat. Après avoir intégré notre incubateur qui est un bâtiment situé en face de la mairie de Calavi ; ils sont accompagnés par des spécialistes et à la fin ils peuvent sortir de l'incubateur mais toujours avec l'accompagnement de l'incubateur pendant trois mois après. L'incubateur est une entreprise du campus. Nous avons recruté trois spécialistes expérimentés pour sa gestion. Il faut retenir finalement que nous étions déjà dans le volontariat avant que le ministère de la

jeunesse ne commence sa politique de recrutement des volontaires. C'est le professeur OGOUWALE qui est notre noyau du volontariat universitaire qui a été sollicité pour piloter le volontariat du ministère. Nous avons recruté pour la première expérience 400 volontaires sur les fonds propres de l'UAC. Maintenant, nous voulons aller à 1000 volontaires et nous avons profité de l'occasion pour demander au gouvernement de nous appuyer financièrement et ils nous ont dit que c'est nous qui allons recruter les volontaires du ministère mais à la dernière minute la politique s'en est mêlée ».

TOKO Ismaël enseignant département géographie : « Le projet professionnel, c'est le métier que l'apprenant envisage faire dans sa vie depuis qu'il était au cours primaire, le projet professionnel ne saurait se construire sans tenir compte des compétences sociales de l'individu. Chaque apprenant doit l'avoir pour savoir quelle filière choisir. Si un enfant doit avoir un projet professionnel c'est le rôle des parents. Mais malheureusement peu de parents réfléchissent sur ça.

D. K. « C'est une bonne chose car cela permet aux étudiants de donner un sens à leur vie et d'être orientés vers un métier donné en fonction de leur ambition et leur pouvoir d'achat ».

H. H.« Lorsque nous avons eu notre bourse pour aller à Toulouse la première question qu'on se posait c'est qu'est-ce que nous allons faire là-bas au juste ; et c'est ça qui nous a amené à élaborer un bon projet professionnel. Je souhaite donc que chaque étudiant puisse avoir un projet professionnel et un projet de vie afin de savoir clairement là ou il va ».

K. J.« C'est capital pour les enfants car ça leur permet de réussir s'ils sont accompagnés dans ce projet ».

G. J. « Je n'ai pas une grande idée ».

A. Y. « C'est primordial pour la réussite de l'enfant. C'est parce que les étudiants n'ont pas un plan de vie c'est pourquoi ils parcourent toutes les filières avant de se retrouver ».

G. L. « L'existence est un projet. L'étudiant sans projet va tout droit vers le chômage, car il va errer dans toutes les filières sans se retrouver. C'est très bon d'avoir un projet de vie et professionnel ».

T. C. « Les étudiants aujourd'hui dans leur majorité n'ont pas un projet professionnel et c'est pourquoi ils connaissent beaucoup d'échec dans leur vie. Le projet professionnel est une vision anticipative sur la filière ou la formation choisie. Cela permet aux enfants de suivre une trajectoire professionnelle définie. C'est un choix de destination, de but, de démarche. C'est également une anticipation et la préparation aux différentes épreuves qui jalonnent le chemin, ainsi qu'aux éventualités de replis qui peuvent s'avérer nécessaires le cas échéant ».

A. T. « C'est la planification efficace de la formation dans la vision d'accéder indubitablement à l'emploi. Avoir un projet professionnel. Moi tous mes enfants ont un projet de vie et un projet professionnel et là chacun donne un sens et une trajectoire à sa vie. Vous savez, une vie se planifie pour être réussie ».

A. A. « Moi j'exige à mes enfants dès le collège et les parents doivent aider les enfants à avoir un projet de vie et un projet professionnel. Il permet à l'enfant de ne pas perdre la voix. C'est aussi une manière d'orienter les enfants vers un chemin tracé par lui-même ».

G. Z. « Le projet professionnel est inclu dans le projet de vie et c'est ce que l'homme décide de faire de sa vie. Moi tout ce que j'ai construit dans ma vie vient d'un projet. Il faut forcément un projet de vie sinon on nage à vue durant sa vie. Le projet de vie permet à l'homme de donner un sens à suivre à sa vie. Moi je pense que c'est très important pour les apprenants d'avoir aujourd'hui un projet de vie ».

H. G. « On n'est pas né avec quelque chose. C'est ici nous venons tout concevoir. Pour créer et réussir, il faut forcément un projet de vie et professionnel. C'est indispensable dans la vie d'un étudiant. Mais aujourd'hui les apprenants n'ont pas souvent des projets et c'est après la licence, il se demande ce qu'il faut faire maintenant, or depuis

le primaire la trajectoire professionnelle de l'apprenant doit être claire dans sa tête. C'est le rôle des parents et des enseignants des trois ordres de l'enseignement ».

M. F. « Mon avis sur le projet de vie et professionnel est favorable. Toute personne doit avoir un projet de vie et professionnel. Ça permet à l'homme de connaître ses capacités professionnelles. Pour l'étudiant, le projet de vie et professionnel est indispensable car ceci lui permet de faire une formation qui répond à ses capacités et ambitions. Moi j'ai remarqué que peu sont les étudiants qui ont un projet professionnel et c'est parce qu'ils ne sont pas formés pour ces genres de choses. L'élaboration d'un projet s'apprend soit à la maison ou à l'école et c'est dès le bas âge. »

Difficultés inhérentes à l'adoption du LMD

B. M. « Aujourd'hui le problème est lié à la communication sur le système et aux conditions d'application. Les étudiants et mêmes certains enseignants ne savent pas ce que c'est que le LMD. De plus les conditions citées ne sont pas remplies pour une visibilité du système. L'Etat est appelé à agir dans ce sens.

Les étudiants n'aiment pas faire des recherches or cela est une exigence du LMD. Il y a également le manque de moyens pour payer les frais de Master ».

A. K. « C'est le problème d'effectif grand groupe, car en dehors de cela le reste est déjà évoqué ».

A. W. « Il y a des difficultés liées à l'esprit de la réforme et au personnel administratif, aux enseignants et aux étudiants ».

T. I. «

- Infrastructures non disponibles ;
- Manque d'enseignant surtout dans les écoles classiques ;
- Manque de bibliothèques numériques et équipées ;
- Le problème de gestion du nombre des étudiants dans les grandes universités ;

- La situation économique des parents et des étudiants car le LMD a une incidence économique ;
- L'incapacité de l'Etat à faire face aux dépenses des universités publiques ;
- Le problème d'information : le LMD exige des séances d'orientation à l'endroit des enseignants et des étudiants pour qu'ils soient imprégnés des rouages du système et ses issus ».

H. H.« Le système exige certaines conditions que nous ne remplissons pas ; et comme c'est une obligation pour nous de rester dans la trame du développement nous l'appliquons comme on veut et sans normes claires ».

K. J.«

- Manque de bibliothèques et centres de recherche bien équipés ;
- Manque de salles de cours
- Manque d'enseignants qualifiés en quantité et en qualité ;
- Manque de politique de l'université avec le monde extérieur pour permettre la mobilité des étudiants ;
- Manque de formation et de communication ;
- Le nombre pléthorique des étudiants ;
- Le manque d'orientation

Tous ces problèmes concourent à la mise en mal du système dans notre pays. Le défi est à relever par l'Etat et nous acteurs de l'enseignement supérieur ».

G. J.« Chez nous ici à l'IRSP nous n'avons pas assez de difficultés, mais dans les facultés l'effectif est pléthorique, les équipements nécessaires n'existent pas, les enseignants sont en nombre insuffisant ».

T. C. . «

- Equipement en TIC non disponible
- Manque d'enseignant surtout dans les écoles classiques
- Manque de bibliothèques numériques et équipées

- Manque d'orientation sur le LMD
- Manque d'infrastructure
- Le grand nombre des étudiants dans les universités comme l'UAC
- Le désintéressement des parents par rapport à l'orientation des enfants
- Les étudiants manquent de moyens pour avoir un ordinateur ou de payer un master ».

A. A.« Si vous remarquez bien, le LMD n'est pas conçu par l'Afrique mais par l'Occident et selon les réalisations donc pour l'appliquer ici nous sommes confrontés à d'énormes difficultés comme le manque d'amphis, les grandes universités (à nombre pléthorique), le manque d'enseignants et de personnel qualifiés, la sous-information des étudiants et de leurs parents sur les rouages du LMD, le manque d'instances de communication entre enseignants et étudiants, etc ».

M. F. « Le LMD nécessite beaucoup de moyens et beaucoup d'efforts.

- Le problème d'infrastructures
- Le problème de personnel
- Le manque d'un environnement TIC
- Le manque de bibliothèques bien équipées

Manque criard des partenariats entre les universités publiques et les entreprises nationales d'une part, et avec celles internationales d'autre part. Ce sont ces partenariats qui vont permettre aux étudiants de vite trouver les stages et l'emploi ».

K. T.« Ça se dégrade parce que les enseignants qu'on a aujourd'hui ; les jeunes là, la conscience professionnelle qu'on espère d'eux n'y ait pas. Les gens veulent seulement gagner leurs sous et ça s'arrête là.

Exemple : Quand nous on a commencé, nous sommes obligés d'aller surveiller les examens du début jusqu'à fin et vous êtes obligés de rester. Il n'a plus l'éthique de l'enseignement qui manque aujourd'hui et la profession médicale s'effrite de plus en plus ».

A. K.« Cette qualité est composée des universitaires que des professionnels de l'administration. Ce n'est pas encore ce que nous souhaitons, mais pour le moment ça va ».

A. W.« C'est la qualité issue du CAMES. C'est le seul organe que nous avons pour nous juger et nous décerner les titres ».

F. S.« Augmenter les nombres des enseignants et les former ».

G. J.« Au niveau de l'IRSP, il n'y a pas de plainte par rapport à la qualité de l'enseignement ».

B. J.« C'est acceptable dans l'ensemble ».

A. K. « Notre école est professionnalisée et nous n'avons pas assez de problèmes mais il faut retenir, que c'est le LMD béninois que nous faisons pour le moment car ailleurs c'est 25 étudiants par enseignant. Tandis qu'à l'ENEAM nous allons jusqu'à 50 étudiants par enseignant ».

A. W.« Les étudiants ne comprennent rien et ne veulent même pas en entendre parler. Mais à long terme c'est eux qui s'en sortiront gagnant ; car celui qui échoue ne reprend plus les matières qu'il a éliminé. C'est le côté positif du système LMD ».

F. S.« La principale difficulté est l'insuffisance des ressources allouées aux universités (infrastructures, équipements, formation du personnel et ressources financières surtout). En dehors de ça, il y a des difficultés d'adaptation au niveau de certains enseignants, car certains ne font plus d'effort pour actualiser les anciens cours. Normalement, le problème ne se pose pas pour ceux qui viennent fraîchement avec le baccalauréat. Nous parlons des étudiants de la deuxième et de la troisième année. Il faut vulgariser l'information ».

G. J. « La difficulté c'est l'appropriation du système vis-à-vis des étudiants. il y a la validation des crédits par semestre avant l'obtention du diplôme. Mais nous nous

demandons si les apprenants savent qu'il n'y a pas la seconde session dans le système LMD ».

B. J. « Jusqu'à présent, nous n'avons pas encore finalisé l'offre de formation à cause la nonchalance des acteurs et un manque de motivation des coordonnateurs des études ».

Avantages et désavantage pour les étudiants

A. K. « Le système LMD accroît les chances de réussite de l'apprenant. Il y a le CECT ».

A. W. « Ça a un effet brusque. Les étudiants n'étaient pas préparés pour le système LMD ils ont pour avantage de finir avec une matière et de les ranger. Cela donne beaucoup de temps pour les recherches ».

F. « C'est la professionnalisation et il peut vendre des compétences sur le marché de l'emploi. Une fois qu'il valide un crédit, il ne revient plus dessus mais, peut être au niveau de l'adaptation qu'il doit faire au niveau du système par rapport aux anciens étudiants. Il s'agit surtout de ceux qui sont rattrapés par le système LMD et qui doivent vite s'adapter pour que le système ne leur crée pas de problème. Ils auront plus de travail mais ça peut être formateur pour eux et un inconvénient pour d'autres ».

G. J. « C'est les relations interuniversitaires, la mobilité interuniversitaire. L'apprenant peut valider une unité d'enseignement d'une université à une autre et obtenir son diplôme. Il y a aussi les accords interuniversitaires sans oublier la collaboration interuniversitaire ».

B. J. « Les avantages sont multiples si c'est bien appliqué. Avant si un étudiant fait quatre ans d'études, il ne vaut rien dans l'ancien système mais aujourd'hui s'il fait trois ans, il peut se comparer à un infirmier car il joue le même rôle et il peut continuer ses études après pour devenir un docteur ou un médecin. Il y a des mesures que les autorités ont pris qui n'arrangent pas les étudiants dans le système LMD car par exemple un étudiant peut réunir 12/20 et reprendre l'année d'étude or il a la moyenne mais si cela ne respecte pas les principes ; il échoue d'office ».

SUGGESTIONS

G. J. « Par rapport à l'application du système LMD je propose que toutes les entités ne rentrent pas directement. On met en place un mécanisme de circulation de l'information à l'endroit des apprenants et des enseignants (vulgarisation). Il faut que les universités dotent les départements des infrastructures, des ressources humaines ; matérielles et financières qu'il faut pour la mise en œuvre du système LMD. Il faut que l'UAC fasse une évaluation du système pour voir les forces et les faiblesses, les difficultés dans la mise en œuvre et s'asseoir pour prendre des décisions ».

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	2
DEDICACE.....	5
REMERCIEMENTS.....	6
LISTE DES TABLEAUX.....	7
LISTE DES GRAPHIQUES.....	9
SIGLES ET ACRONYMES.....	11
RESUME.....	14
ABSTRACT.....	15
<i>INTRODUCTION</i>	16
<i>PREMIERE PARTIE : CONTEXTES HISTORIQUE, THEORIQUE ET EMPIRIQUE DE LA RECHERCHE</i>	21
<i>CHAPITRE 1 : HISTOIRE DE L'ORIENTATION SCOLAIRE ET UNIVERSITAIRE EN REPUBLIQUE DU BENIN</i>	22
1. Histoire de l'orientation	22
2. Les acteurs de l'orientation.....	24
3. Les grandes phases de l'orientation scolaire et professionnelle.....	25
3.1 La phase de l'orientation professionnelle (1945-1958).....	26

3.2 L'ère de l'orientation scolaire et universitaire (1959-1995).....	27
3.3 La période de l'orientation intégrale (depuis 1996).....	27
4. Les grandes étapes de l'orientation au Bénin.....	28
4.1 Les pratiques traditionnelles.....	28
4.2 Les grandes étapes de l'ère moderne.....	28
5. Les fondements de l'émergence du système LMD.....	30
6. Le CNE : Conseil National de l'Education.....	32
<i>CHAPITRE 2 : APPROCHE THEORIQUE DU SUJET.....</i>	<i>35</i>
1. Problématique.....	35
2. Objectifs de la recherche.....	41
2.1. Objectif général.....	41
2.2. Objectifs spécifiques.....	41
3. Hypothèses et variables de recherche.....	41
3.1. Hypothèse générale.....	41
3.2. Hypothèses spécifiques.....	42
3.3. Les variables ciblées.....	42
4. Nature de la recherche et théories sous-jacentes.....	45

4.1. Nature de la recherche.....	45
4.2. Théories de référence.....	47
4.2.1 Théories de référence relatives à l'orientation.....	48
4.2.1.1 Théorie Infrastructures, Autorités, Consensus, Ressources (IACR) de R. G. Havelock et A. M. Huberman.....	48
4.2.1.2 La théorie environnementaliste de Jean Berbaum.....	49
4.2.1.3 La théorie constructiviste d'Yves Doré.....	50
4.2.1.4 La théorie socioconstructiviste de Vygotsky.....	50
4.2.1.5 La théorie sociale cognitive de Albert BANDURA.....	51
4.2.1.6 La théorie de Donald Super : la théorie de construction de carrière.....	52
4.2.2 Théories de référence relatives au système LMD.....	53
4.2.2.1 L'approche systémique.....	53
4.2.2.2 Système d'innovation.....	56
4.2.2.3 La théorie fonctionnaliste.....	58
4.2.3 Théories de référence relatives au Projet personnel.....	60
4.2.3.1 La théorie de Holland.....	60
4.2.3.2 La perspective de Boutinet pour l'analyse des projets professionnels.....	60

5. Clarification conceptuelle.....	62
5.1 Orientation.....	62
5.2 Projet de vie.....	64
5.3 Innovation.....	67
5.4 Le système LMD.....	68
5.5 Réforme.....	69
5.6 Mobilité.....	69
5.7 Profil de sortie.....	70
6. Revue de la littérature.....	71
6.1 L'orientation universitaire avant l'avènement de la réforme LMD à l'UAC.....	71
6.2 Pratiques d'orientation universitaire selon les principes de la réforme LMD	73
6.3 Les principaux axes du système LMD.....	74
6.4 Les exigences du LMD.....	77
6.4.1 Les attitudes à adopter pour réussir en contexte LMD.....	78
6.4.2 Accompagner les étudiants dans leur projet professionnel.....	81
<i>CHAPITRE 3 : APPROCHE EMPIRIQUE DU SUJET.....</i>	89

1. Milieu d'étude et population cible de la recherche.....	89
1.1 L'université d'Abomey-Calavi comme cible socio-pédagogique de la recherche.....	89
1.2 Population cible de la recherche et échantillonnage.....	92
1.2.1 Zones d'enquête.....	93
1.2.2 Les cibles de l'échantillon.....	93
1.2.3 Répartition de l'échantillon.....	94
2.Méthode de sélection.....	97
3.Présentation des échantillons.....	98
3.1 Profil des étudiants enquêtés.....	98
3.2 Caractéristiques générales des parents d'étudiants.....	100
3.3 Personnes ressources.....	103
4. Techniques et instruments de la recherche.....	103
4.1 Les instruments et techniques de collectes de données et leurs limites.....	104
4.1.1 La recherche documentaire.....	104
4.1.2 Le questionnaire d'enquête et la grille d'entretien.....	105
4.1.2.1 L'enquête par questionnaire.....	105

4.1.2.2 La grille d'entretien.....	106
4.1.3 Protocole d'enquête.....	107
4.1.3.1 L'élaboration des questionnaires.....	108
4.1.3.2 Structure des questionnaires.....	108
4.1.3.3 Structure de la grille d'entretien.....	109
4.1.4 Les instruments et techniques de traitement qualitatif et quantitatif des données.....	109
4.1.4.1 Le logiciel de traitement des données.....	109
4.1.4.2 Analyse des données.....	110
4.2 Organisation et déroulement de la recherche.....	111
4.2.1 Pré-test des outils.....	111
4.2.2 Du déroulement du pré-test.....	112
4.2.3 L'administration des outils pendant l'enquête.....	113
4.2.4 Difficultés rencontrées et les points faibles de la recherche.....	113
<i>DEUXIEME PARTIE : RESULTATS DE LA RECHERCHE.....</i>	115
<i>CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS DES QUESTIONNAIRES...</i>	117
1. Offres du système universitaire d'orientation et besoins des nouveaux étudiants.....	117

1.1 Efficacité du système d'orientation en milieu universitaire.....	117
1.1.1 Statut des étudiants enquêtés.....	117
1.1.2 Type de BAC obtenu.....	118
1.1.3 Participation à une séance d'orientation après le BAC et avant l'inscription à l'UAC.....	119
1.1.4 Utilité de la séance d'orientation suivie.....	120
1.1.5 Informations sur l'orientation académique en dehors de la séance suivie....	121
1.1.6 Sources d'informations sur l'orientation académique.....	121
1.1.7 Informations sur la filière avant l'inscription des étudiants.....	122
1.1.8 Qualité de l'avis de cette personne qui vous a aidé dans le choix de votre filière.....	123
1.1.9 Sources de motivation du choix de filière.....	124
1.1.10 Autre choix de filière.....	125
1.2 Exigences de la réforme LMD et le système d'orientation universitaire.....	125
1.2.1 Appui de l'université et des enseignants aux étudiants dans le choix de filières.....	126
1.2.2 Connaissance et élaboration par les étudiants du projet professionnel.....	126
1.2.3 Connaissance des étudiants sur le principe de mobilité dans le contexte LMD.....	128

2. L'inadéquation du système d'orientation universitaire comme dispositif d'aide à la réussite.....	130
2.1 Déterminants du choix de filières.....	130
2.1.1 Appréciation du niveau d'information sur la future profession au début de la formation.....	130
2.1.2 Les principaux déterminants du choix de filière.....	132
2.1.3 Les raisons précises du choix de filières académiques à l'AUC.....	133
2.2 Connaissance de profil de sortie.....	134
2.2.1 Adéquation de métier futur avec la filière choisie.....	134
2.2.2 Connaissance des débouchés offerts aux étudiants formés dans leur filière	135
<i>CHAPITRE 5 : PRESENTATION DES RESULTATS DE L'ENTRETIEN.....</i>	137
1. Efficacité du système d'information en orientation universitaire.....	137
1.1 Perception du système d'orientation à l'UAC.....	137
1.2 Débouchés/métiers qui s'offrent aux étudiants formés.....	138
2. Exigences de la réforme LMD et le système d'orientation universitaire	139
2.1 Processus d'adoption du système LMD.....	140
2.2 Exigences et principes du système LMD.....	141
2.3 Place de l'orientation dans le système LMD.....	148

2.4 Initiatives d'accompagnement dans mise en œuvre du système LMD.....	149
3. Déterminants de choix de filière et connaissance du profil de sortie.....	152
3.1 Les facteurs qui interviennent dans le choix des filières.....	152
3.2 Appréciation de la pratique de l'élaboration du projet professionnel et personnel de vie des étudiants.....	154
<i>CHAPITRE 6 : DISCUSSION DES RESULTATS</i>	156
1. Efficacité du système d'information en orientation universitaire.....	156
1.1 Perception du système d'orientation à l'UAC.....	156
1.2 Etat actuel des offres de formations à l'UAC.....	160
2. Exigences de la réforme LMD et le système d'orientation universitaire	161
2.1 Le LMD : une réforme indispensable et exigeante.....	161
2.2 Orientation universitaire à l'UAC : importance et initiatives d'accompagnement dans le système LMD.....	164
3. Déterminants de choix de filière et connaissance du profil de sortie.....	170
3.1 Les facteurs qui interviennent dans le choix des filières.....	170
3.2 Appréciation de la pratique de l'élaboration du projet professionnel et personnel de vie des étudiants.....	172
<i>CONCLUSION</i>	176

<i>REFERENCES</i>	182
<i>ANNEXES</i>	200
Annexe I : Questionnaires avant pré-test.....	201
Annexe II : Questionnaires après pré-test.....	229
Annexe III : Résultats d'enquête.....	247
<i>TABLE DES MATIERES</i>	330