Université d'Abomey-Calavi (UAC)

****

Faculté des Sciences Humaines et Sociales (FASHS)

****

Département de Psychologie (DP)

****

Master Professionnel en Psychologie

Option :

Psychologie du Travail et des Organisations (PTO)

Mémoire de Master II

Sujet :

FACTEURS ASSOCIES AUX CHOIX DE SERIES DE FORMATION CHEZ LES LYCEENS : CAS DES APPRENANTS DU CPEG LA MERVEILLEUSE

Rédigé et soutenu par :

AKPLOGAN Ulrich Lucresse C.

Sous la direction de :
Dr Sylvie de CHACUS
Maître de conférences / **CAMES**

Co-direction :
Dr Thierry KOUGBEAGBEDE
Maître Assistant / **CAMES**

Membres du Jury :

Présidente / Rapporteur 1 : Dr (MC) Sylvie de CHACUS

Rapporteur 2 : Dr (MA) Thierry KOUGBEAGBEDE

Examinatrice : Dr (MA) Ornheilia ZOUNON

Date de soutenance : 08/12/2022

Mention : Très Bien **Note** : 16/20

Année Académique : 2022-2023

SOMMAIRE

SOMMAIRE 1
IN MEMORIAM 3
REMERCIEMENTS 4
SIGLES ET ACRONYMES 5
LISTE DES TABLEAUX 6
LISTE DES GRAPHES 7
LISTE DES FIGURES 8
RESUME 9
ABSTRACT 9
INTRODUCTION 9
PREMIERE PARTIE : LES FONDEMENTS THEORIQUES 12
CHAPITRE 1 : REVUE DE LITTERATURE ET PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE 12
CHAPITRE 2: PRESENTATION DU CADRE ET APPROCHE METHODOLOGIQUE 41
DEUXIEME PARTIE : ANALYSES, INTERPRETATIONS, DISCUSSIONS DES RESULTATS ET SUGGESTIONS 47
CHAPITRE 3 : ANALYSES ET INTERPRETATIONS DES RESULTATS 47
CHAPITRE 4 : DISCUSSIONS DES RESULTATS ET SUGGESTIONS 67
CONCLUSION 80
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 83
ANNEXE 87
TABLE DES MATIERES 95

IN MEMORIAM

A mes parents, **Pascal Dègnon AKPLOGAN** et **Mahoulé Marie-Nicole GAUTHE** avec l'incommensurable tristesse qu'ont laissée dans mon âme vos disparitions. Que vos âmes soient auréolées.

REMERCIEMENTS

Nous adressons nos sincères gratitudes :

Au Professeur Sylvie de CHACUS pour toute la richesse qu'elle nous a donnée par cette formation et le don de son expertise dont elle nous a gratifiées, en acceptant encadrer ce travail malgré ses multiples occupations.

Au Professeur Thierry KOUGBEAGBEDE pour la richesse qu'il a apportée par son expertise pour ce travail.

A tout le personnel enseignant du Département de Psychologie de l'Université d'Abomey-Calavi ;

Au Docteur Albert AYIGBEDE pour son soutien sans équivoque sans lequel ce travail n'aurait existé ;

Au Directeur EHOU Agbo Albert et à tout le personnel du CPEG La Merveilleuse de Porto-Novo qui nous ont fortement soutenue et accompagnée dans la réalisation de ce travail ;

A mon compagnon, mes frères, mes sœurs et mes enfants pour leurs prières;

A toutes les personnes qui, de près ou de loin, nous ont aidées dans la rédaction de ce mémoire.

SIGLES ET ACRONYMES

BEPC : Brevet d'Etudes du Premier Cycle du second degré

CAIP : Certificat d'Aptitude à l'Inspectorat Primaire

CFPEEN : Centre de Formation des Personnels d'Encadrement de l'Education Nationale

DDEPS : Direction Départementale des Enseignements Primaire et Secondaire

EPI : Enseignement Pratique Interdisciplinaire

ENS : Ecole Normale Supérieure

INFRE : Institut National pour la Formation et la Recherche en Education

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

SOSUP : Service d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle

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

(en anglais : United Nations for Education, Science and Culture Organization)

USAID : Agence des États-Unis pour le développement international (en anglais : United States Agency for International Development)

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I: Récapitulatif du choix de série pour la carrière envisagée chez les enquêtés 53
Tableau II: Récapitulatif de quelques difficultés rencontrées par les élèves dans le processus d'orientation 62

LISTE DES GRAPHES

Graphe I: Récapitulatif de la population enquêtée selon la série 47
Graphe II: Récapitulatif de la population enquêtée selon l'âge 47
Graphe III: Récapitulatif de la population enquêtée selon le sexe 48
Graphe IV: Conscience des élèves par rapport à un projet d'avenir 49
Graphe V: Récapitulatif des auteurs des choix de série selon les élèves 49
Graphe VI: Récapitulatif des raisons motivatrices du choix de série..... 51
Graphe VII: Question sur les conditions les plus importantes à remplir (par ordre de mérite) pour parvenir à exercer le métier/la profession rêvé(e). 52
Graphe VIII: Récapitulatif de l'appui –conseil dans le processus de choix 56
Graphe IX: Récapitulatif de la participation des élèves aux activités parascolaires organisées par l'école 57
Graphe X: Récapitulatif de la participation des élèves aux activités relatives aux formations dépendant de la série de l'élève 57
Graphe XI: Récapitulatif de la participation des élèves aux expériences réalisées par des professionnels des métiers de leurs rêves. 58
Graphe XII: Récapitulatif du degré de conscience des élèves par rapport à l'implication du choix de série sur la formation post-Bac chez les élèves..... 59
Graphe XIII: Participation des élèves aux séances de sensibilisation ou d'information sur les formations/métiers. 60
Graphe XIV: Information des élèves sur les filières post-baccalauréat et le marché du travail..... 61
Graphe XV: Graphe des individus en fonction de la variable « choix de série » 64
Graphe XVI: Graphe des groupes..... 64
Graphe XVIII: Graphe des axes partiels 65

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Modèle théorique 38
Figure 2: Modèle d'analyse 40

RESUME

L’enjeu du monde de travail est de trouver sa place, un métier dans lequel nous pouvons nous épanouir à travers l’expression de nos talents et de nos motivations profondes. C’est ici que les choix liés à l’orientation scolaire et professionnelle sont fondamentaux.

L’orientation se définit par la faculté des individus à prendre des décisions réfléchies quant à leurs choix de carrière. En 2000, Guichard, Forner et Danvers précisent que l’orientation doit être comprise comme une aide apportée à l'individu lui permettant de se déterminer et de développer son autonomie.

L’orientation scolaire se révèle ainsi comme l’un des maillons principaux non négligeables à la réalisation et à l’épanouissement professionnel de l’individu.

Avec le constat de l’inexistence d’un service d’orientation effectivement fonctionnel au chevet des élèves pour les accompagner dans leur cursus scolaire, nous nous intéressons à la façon dont ces élèves conçoivent et vivent leur orientation ainsi que les corollaires de cette forme d’orientation sur les sujets qu’elle concerne.

Mots-clés : facteurs associés ; choix de séries ; formation ; lycéens ; orientation scolaire.

ABSTRACT

The challenge of the world of work is to find one's place, a profession in which we can flourish through the expression of our talents and our deep motivations. This is where educational and vocational guidance choices are fundamental.

Guidance is defined as the ability of individuals to make informed decisions about their career choices. In 2000, Guichard, Forner and Danvers specified that guidance must be understood as helping the individual to determine himself and develop his autonomy. Educational guidance thus proves to be one of the main and significant links in the professional achievement and development of the individual.

With the observation of the non-existence of an effectively functional guidance service at the bedside of students to accompany them in their school curriculum, we are interested in the way in which these students conceive and live their orientation as well as the corollaries of this form of guidance on the subjects it concerns.

Keys-words : associated factors; choice of series; training; high school students; scolar orientation

INTRODUCTION

L'école est un établissement où est dispensé un enseignement collectif général aux enfants d'âge préscolaire et scolaire. C'est un cadre où l'on enseigne les savoirs fondamentaux comme la lecture, l'écriture, le calcul, les éléments du dessin, de la géométrie, de la théologie et de la philosophie suivant les méthodes désignées adéquates. A ce titre, nous pouvons dire que l'école a trois fonctions : celles de production (transmission des savoirs), de sélection (tris, classements, choix de filières) et d'intégration (Dubet, 1991). En tant que cadre institutionnel d'apprentissage, l'école forme à la fois un creuset d'instruction, de socialisation, de personnalisation et d'intégration pour tout individu qui emprunte ce circuit. Ce circuit se révèle être un véritable parcours de combattant déjà à partir du collège où, l'adolescent se trouve pris entre l'environnement (social et familial) qui le pousse à chercher ce qu'il veut faire plus tard, à « se doter d'un projet », et les contraintes personnelles, familiales ou sociales qui l'empêchent de réaliser ses projets (Boutinet, 1990, pp. 91-92). Dans ce parcours, entre désirs, souhaits, aspirations, mais aussi exigences et contraintes, voire obligations, l'apprenant va devoir effectuer judicieusement des choix afin de pouvoir repartir sur le bon pied à sa sortie du lycée ou du collège pour une nouvelle aventure, celle de l'université. C'est à cela que doivent se plier surtout les lycéens. Ceci a soulevé la nécessité d'un projet d'orientation pour accompagner l'apprenant. Ainsi selon les contextes et les problèmes sociétaux, plusieurs concepts ont été élaborés pour aider l'individu à s'orienter en lui apportant une réponse à ses attentes et à ses capacités car une orientation réussie apporte « une réponse individuelle aux attentes et aux capacités de chacun » (Leguy & al, 2004, p. 12) et permet de construire positivement son avenir. L'orientation est donc liée aux traits de valeurs, d'intérêts, d'aptitudes et de caractéristiques personnelles de l'individu, de l'adolescent.

Au Bénin, la Loi N° 2003-17 du 11 novembre 2003 portant Orientation de l'Education Nationale en République du Bénin rectifiée par la loi n°2005-33 du 06 octobre 2005, stipule que « Le droit aux conseils en orientation et à l'information sur les enseignements et les professions fait partie intégrante du droit à l'éducation… L'élève ou l'étudiant élabore son projet d'orientation scolaire et professionnelle avec l'aide de l'établissement et de la communauté éducative, notamment des enseignants et des conseillers d'orientation qui lui en facilitent la réalisation, tant en cours de la scolarité qu'au terme de celle-ci ».

Vu l'importance de la question d'orientation ainsi définie, nous nous intéressons à la manière dont elle est prise en compte dans le système éducatif béninois en nous posant les questions suivantes : Quels sont les facteurs déterminants des choix de série chez les apprenants des cours

secondaires au Bénin ? Les paramètres pris en compte pour ces choix de série sont-ils de nature à permettre un choix judicieux de filière ou de formation post BAC pour l'atteinte de l'exercice de la profession rêvée de ces jeunes ?

Pour tenter d'apporter un éclairage à ces différentes interrogations, le présent travail de recherche s'intéresse spécialement aux paramètres considérés par ces élèves pour effectuer leur choix de série et les implications de ces derniers sur les choix futurs de la vie scolaire et professionnelle de ces apprenants au travers du sujet qui suit : « Facteurs associes au choix de séries de formation chez les lycéens : cas des apprenants du CPEG la merveilleuse de Porto-Novo».

Ce travail de recherche s'articule autour d'un plan de rédaction composé de deux parties à savoir : la première partie qui présente la revue de littérature, la clarification conceptuelle, la problématique, les objectifs, le cadre théorique, le modèle d'analyse, les hypothèses et le cadre méthodologique de la recherche et la deuxième partie qui présente les analyses, interprétations et discussions des résultats suivis des suggestions.

PREMIERE PARTIE : LES FONDEMENTS THEORIQUES

CHAPITRE 1 : REVUE DE LITTERATURE ET PROBLEMATIQUE

Revue de la littérature

1.1.1. Etat de la connaissance

Le concept de l'orientation scolaire a fortement évolué depuis le début du XXè siècle jusqu'à nos jours compte tenu de l'évolution des sociétés et de la mondialisation. En effet, partant des premiers travaux de Parsons(1909) pour qui, « l'individu est au centre du dispositif et les besoins sociaux passent au second plan » (Guichard et Huteau, 2006) ; il y eut entre autres, les conceptions de l'orientation de Ginzberg et al. (1951) selon qui, le choix d'une orientation est tributaire d'un processus développemental lié aux contextes: « Le choix professionnel est un processus qui aboutit à un compromis, compromis entre les contraintes individuelles et les contraintes extérieures ». Ginzberg (1951) considère que le choix professionnel est un processus se déroulant tout au long de l'adolescence au cours duquel on peut distinguer trois (3) grandes périodes.

- **1ère période : La période du choix fantaisiste**

C'est la période des choix guidés par l'imaginaire ou choix fantaisistes (5-10 ans). Cette classification de Ginsberg correspond aux classes d'âge de 6-7 et 7-11 et représente deux stades:

- Un stade qui va de 6 à 7 ans et correspond au choix des activités liées aux besoins de l'enfant et rattaché à son biotype et à son système écologique. Ce stade comprend des activités qui font plaisir à l'enfant ou qui représentent des intérêts pratiques. Ces activités sont visées par l'enfant sous un mode ludique.
- Le stade du goût héroïque (7-11 ans)

Ce stade est également caractérisé par des activités ludiques pendant lesquelles l'enfant cherche par le moyen du jeu, à manifester des actes héroïques à accomplir des exploits. D'après Ginsberg, ces activités permettent à l'enfant de revêtir des personnalités idéalisées ou fantasmées, des personnages que Wallon (1941) met sous le syncrétisme, c'est-à-dire dans le non dissociation Moi/non Moi. Pendant le stade du syncrétisme, il n'existe pas de distinction entre le fondamental et l'accessoire.

Ces deux premiers stades sont caractérisés par l'imitation où, au travers du jeu, l'enfant mime différents rôles sociaux.

- **2e période : La période des choix provisoires**

Cette période recouvre deux stades qui sont repartis entre 11 et 12 ans et 17 -18 ans. C'est généralement une période qui se termine par l'achèvement des études secondaires et l'entrée dans le cursus universitaire. Pendant cette période, le préadolescent imite des modèles qui correspondent à la réalité. Il a un progrès dans la connaissance de lui-même et des facteurs externes. Les besoins, les désirs et les intérêts se précisent. Adolescent, il intègre progressivement de façon de plus en plus précise, sa perspective professionnelle future. Cette période se divise en 4 stades:

- Le stade des intérêts

Ce stade recouvre la période de 11 à 12 ans et est caractérisé par l'adoption par le préadolescent d'une attitude de réalité et d'une attirance vers « *une certaine catégorie d'objet* ». Il y a introduction des paramètres temps et espaces à la réalisation des désirs.

- Le stade des capacités

Ce stade recouvre la période qui va de 13 à 14 ans et est caractérisé non seulement par l'émergence des facteurs externes, mais aussi par des possibilités de réalisation des désirs de l'adolescent. Le sujet s'interroge sur ses possibilités et potentialités. Il y a émergence là, selon l'expression de Freud, de l'épreuve de réalité.

- Le stade des valeurs

Il recouvre la période de 15 à 16 ans et se caractérise par la formulation des buts et objectifs fondés sur des projets précis. L'adolescent prend conscience que la réalisation de ses projets passe par de « *nombreux éléments qui obéissent à certaines exigences définies par l'environnement et la société*.»

- Le stade transitoire

Ce stade « *est marqué par la recherche de l'efficacité* ». A ce stade, l'adolescent prend conscience non seulement des conditions subjectives de la réalisation d'un projet dans ses capacités personnelles, mais aussi des conditions objectives socialement et temporairement situées. Il y a donc évaluation des possibilités et des limites. Pour Ginzberg, cité par Evola (1996), c'est un stade qui marque la fin de la période transitionnelle du choix professionnel et constitue « *un stade de spécification où les jeunes énoncent clairement leur choix sans ambiguïté (...) il semble qu'à ce moment-là les représentations professionnelles engendrent auprès de la personne des comportements dynamiques qui conduisent à la réalisation de son projet, lequel se rectifie et se confirme sans toutefois remettre en cause l'essentiel du choix initialement effectué* » (Evola, 1996 : 52).

- **3e période : La période des choix réalistes**

Cette période succède directement au stade transitoire, dernier stade de la période des choix transitionnels. L'individu se fait une idée claire de ce qu'il voudra être demain et du rôle social qu'il devra jouer. C'est la période du développement vocationnel qui « *apparaît alors comme le résultat d'un processus interactionniste* » qui s'opère entre la personne et les facteurs externes sur la base des mécanismes cognitifs (imitations, exploration, cristallisation, spécification, etc.), mécanismes eux-mêmes sous-tendus par des comportements motivationnels, par exemple, le besoin de réussir. Cette période est marquée par une cristallisation des valeurs, la prise en compte de la réalité (Compromis entre les désirs et les conditions environnementales). Elle se divise en 3 stades:

- Le stade de l'exploration

Il est caractérisé par les recherches d'informations sur les possibilités de formations et de carrières envisageables.

- Le stade de la cristallisation

Ce stade est marqué par l'évaluation générale selon divers facteurs d'un ou de plusieurs choix.

- Le stade de la spécialisation

Il est marqué par la délimitation et la précision d'objectifs professionnels spécifiques

Notons aussi les travaux de Super basés sur la théorie du développement de carrière de Super(1980) caractérisée par une perspective développementale de la carrière, la maturité vocationnelle à l'adaptabilité à la carrière et les notions de maxicycles et minicycles. Nous avons aussi la théorie sociale cognitive de l'orientation professionnelle (TSCOP) de Lent (2008) qui repose principalement sur la théorie sociale cognitive générale d'Albert Bandura (1986) qui met l'accent sur les mécanismes complexes d'influence mutuelle qui s'exercent entre les personnes, leur comportement et leurs environnements. La TSCOSP met l'accent sur la capacité des personnes à diriger leur propre orientation scolaire et professionnelle – tout en reconnaissant aussi l'importance des nombreuses influences personnelles et environnementales (par exemple les obstacles et les soutiens liés aux structures sociales, à la culture et au statut de handicapé) qui contribuent à renforcer, à affaiblir ou, dans certains cas, à annihiler l'agentivité personnelle ou la capacité à se diriger.

Considérant ce progrès dans le temps, c'est le caractère éthique et moral de ces différentes approches du concept de l'orientation qui est au cœur des préoccupations. On parle de plus en plus d'orientation tout au long de la vie, d'adaptation, de choix raisonné, de planification…Cette dimension morale tend à inclure le concept d'une « bonne » orientation,

d'une orientation permettant à chaque personne de s'insérer dans une société humaine et plurielle. Pour Pelletier (2004), le caractère mouvant ou changeant de nos sociétés actuelles est une réalité en soi, une valeur même dont on doit absolument tenir compte. Bien que le changement puisse engendrer un certain état de « crise », le développement de l'orientation doit permettre, aujourd'hui, «de vivre la crise d'une manière constante et soutenue parce que le changement est devenu l'objet à poursuivre » (ibid., p.19.)

L'orientation est ainsi définie comme un processus continu, inhérent à la personne et différent d'un individu à l'autre, qui se réalisera tout au long de la vie (Biemar, Brasseur, François et O'Flynn, 2003). L'orientation vise alors deux objectifs principaux que sont l'épanouissement personnel et l'insertion sociale, et ceci à partir d'une « analyse conjointe des caractéristiques personnelles et des opportunités de formation scolaire et professionnelle qui permettra une prise de décision » (ibid., 2003, p.68).

En effet, malgré l'apport des précédentes théories par rapport à celle qui vise l'orientation tout au long de la vie, les problèmes subsistaient toujours et proviennent de deux sources distinctes : (1) la société et plus particulièrement le système éducatif et (2) le modèle théorique choisi. Alors il apparait nécessaire d'adopter un modèle d'orientation prenant en compte la complexité de l'individu et celle de la société et qui s'intègre au système d'orientation ou qui le modifie pour le rendre plus efficient. L'orientation au 21è siècle veut donc se centrer sur l'individu et le rendre capable de choisir de façon autonome et réfléchie sa formation et sa profession. Elle veut aussi donner à chacun la possibilité de se réorienter, et ce dans une vision de développement tout au long de la vie.

L'atteinte de cet objectif de l'orientation doit être prise en compte par tout système éducatif par l'éducation qu'il offre afin de réduire la pauvreté, les inégalités ; d'améliorer la santé et le bien-être social, et de poser les bases d'une croissance économique.

1.1.2. Les théories en orientation

Les théories en orientation sont diverses, nombreuses, mais reposent sur des approches et des perspectives que l'on peut assez simplement recouper.[1]

Quelle que soit l'approche, dans toutes les théories relatives à l'orientation, on admet l'existence d'un lien entre les caractéristiques d'un individu et les préférences qu'il exprime en termes de formation ou de profession.

[1] Cette partie est particulièrement développée dans l'ouvrage de Guichard et Huteau. Guichard J., Huteau M (2006). Psychologie de l'orientation, PARIS : Dunod.

- **La perspective psychotechnique**

De ce point de vue, le sujet est présumé passif dans son orientation, puisque l'orientation est liée aux aptitudes en premier lieu, ainsi qu'aux intérêts de la personne. Approche la plus ancienne, elle a largement contribué au développement des outils psychométriques en orientation scolaire et professionnelle et s'est appuyée sur les connaissances et outils dans ce domaine pour orienter les individus.

On part du principe que les aptitudes d'un individu sont stables, que les compétences attendues pour un poste le sont aussi. Il s'agit ensuite de mettre les deux en lien. Cette approche montre des résultats intéressants puisque les personnes se retrouvent sur des postes où ils peuvent potentiellement bien réussir, mais dans une société où tout évolue très vite une orientation reposant sur des facteurs stables et se faisant à une seule reprise parait aujourd'hui hasardeuse et insuffisante.

- **La perspective de la « psychologie de la personnalité »**

Plus récente, cette approche considère que les choix d'orientation sont une expression de la personnalité. Cette dernière marquée par des attirances ou des comportements, pousse l'individu vers des métiers ou secteurs dans lesquels cette personnalité est en accord et s'épanouit. Moins adéquationniste que l'approche psychométrique, elle conserve une dimension très adaptative, laissant peu de place à l'évolution puisqu'elle repose sur des caractéristiques assez stables. Les travaux sur l'intelligence multiple de Gardner[2] comme les travaux sur les traits de personnalité de Myers Briggs, de Murray, de Kuder ou Holland appartiennent à ce courant. 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.

- **La perspective de la « psychologie cognitive » et de l'interactionnisme**

Cette conception s'attarde de manière plus importante sur les processus psychiques en jeu lors de l'orientation et les mécanismes qui conduisent les personnes à faire leurs choix. Elle prend en compte plus largement les interactions entre l'individu et son environnement (au sens large) et la façon dont les ajustements se produisent et évoluent. Cette approche se propose de complexifier celle qui repose sur la psychologie de la personnalité en insistant sur le fait que

[2] Howard Gardner est docteur en psychologie de Harvard où il est enseignant chercheur. Il est l'un des principaux chercheurs concernant les modèles d'intelligences multiples.

les conduites des individus résultent des nombreuses interactions entre des facteurs internes et externes, interactions dont le sujet est partie prenante puisqu'il est actif. C'est dans ce cas chez le sujet les dimensions cognitive et affective qui pèsent le plus. De là sont issus des modèles adaptatifs dynamiques que les psychologues ont cherchés à conceptualiser. Ces trois perspectives se retrouvent dans la recherche, et dans une certaine mesure dans la pratique.

1.1.3. Pratique de l'orientation scolaire et professionnelle dans le monde

S'inscrivant dans cette même logique, au Canada (Québec), les écoles sont encouragées à mettre en œuvre le concept d'« école orientante », en liaison avec des réformes plus larges centrées sur la compétence. La capacité à préparer son avenir personnel et professionnel est définie comme l'un des cinq « grands domaines d'apprentissage » tout au long de la scolarité. L'objectif consiste à aider les élèves à définir leur identité à l'école primaire et à donner des conseils d'orientation professionnelle pendant l'école secondaire. On s'assure que les élèves comprennent l'utilité de leurs études (en langues, mathématiques, science, etc.) et la raison pour laquelle ils les étudient. Pour appliquer ce concept, le nombre de spécialistes qualifiés de l'orientation est en augmentation. En outre, l'implication active de tous les acteurs est encouragée, d'abord en favorisant les discussions et la collaboration entre les enseignants et le personnel d'orientation, puis en développant des partenariats avec les parents et la communauté. Les écoles bénéficient d'une très grande souplesse pour déterminer ce qu'est une « école orientante » dans le cadre qui leur est assez largement défini (ministère de l'Education Québec, 2001).

Une approche semblable, qui relie un concept large de l'orientation à une réforme plus étendue de l'enseignement et à un élargissement des liens entre l'école et la communauté locale peut être constatée avec la manière dont l'orientation professionnelle est mise en place dans certains lycées du Luxembourg. En effet, un programme d'études, qui peut être intégré de la 7ème à la 9ème années, porte sur les problèmes de transition vers l'école secondaire, sur les compétences de base et les compétences sociales et sur les méthodes de travail avec le soutien d'un tuteur, venant en complément de l'orientation professionnelle. Ce programme porte également sur les capacités à prendre une décision et à gérer sa carrière professionnelle, tout en aidant les élèves à procéder à certains choix. Les enseignants sont chargés de ce programme avec l'aide de psychologues scolaires. Les employeurs et les parents sont impliqués, par exemple en présentant les professions aux élèves. Le programme comporte une initiation pratique au travail, des observations de situations de travail, un accompagnement par des élèves de classes plus

élevées, ainsi que la réalisation de projets personnels. (Extrait du Rapport OCDE : L'Ecole Orientante au Canada).

Selon ce même rapport de l'OCDE, une initiation des élèves à la vie professionnelle, à l'initiation au monde du travail fait partie intégrante du cursus scolaire dans bon nombre de pays du monde. Ainsi par exemple, au Danemark l'orientation scolaire et professionnelle et l'initiation au monde du travail sont obligatoirement abordées du niveau 1 au niveau 9.

En Espagne, les élèves de l'enseignement secondaire obligatoire et des deux dernières années de préparation au diplôme de fin d'études secondaires bénéficient d'une heure d'orientation professionnelle par semaine. Ceux du second cycle de l'enseignement secondaire professionnel bénéficient d'un module de 65 heures annuelles de formation et d'orientation professionnelles.

Au Pays-Bas, l'orientation scolaire et professionnelle est intégrée dans toutes les matières au programme dans le second cycle d'enseignement général. Toutes les disciplines professionnelles de l'enseignement technique font place à une orientation professionnelle sectorielle. Les périodes dites « d'espace libre » offrent (en option) aux élèves de l'enseignement général une « orientation sur l'éducation continue ».

Au Royaume -Uni, depuis 1997, l'initiation à la vie professionnelle est obligatoire pour tous les 14-16 ans dans les établissements qui l'ont intégrée suivant des approches extrêmement différentes. Au premier trimestre 2003, le gouvernement a annoncé l'introduction de l'initiation à la vie professionnelle à partir de 11 ans et publié des directives sur les objectifs d'apprentissage à réaliser dans ce cadre.

Au Canada, le système diffère considérablement suivant les provinces et territoires et à l'intérieur même de ces provinces et territoires. Par exemple, en Colombie britannique, de la maternelle au niveau 12, l'initiation à la vie professionnelle et à la gestion de soi (personal planning) occupe 60 heures obligatoires par an et comptent pour quatre unités dans l'obtention du diplôme de fin d'études ; au Saskatchewan, l'initiation à la vie professionnelle occupe 30 heures du niveau 6 au niveau 9 ; l'Ontario impose un cours valant une demi-unité au niveau 10 ; l'Alberta a rendu l'initiation à la gestion de sa vie professionnelle et personnelle obligatoire pour les élèves de niveau 11.

L'orientation scolaire s'avère ainsi très importante et primordiale parce qu'elle conditionne l'entrée dans la vie adulte en évitant de faire fausse route et en donnant les clefs pour réussir ses études et atteindre ses objectifs.

En somme, la mission de l'orientation scolaire, c'est bien choisir sa future voie professionnelle pour ensuite faire un choix judicieux de ses études pour y parvenir. Cet objectif atteint, vous

avez l'assurance de vivre heureux et passionné en exerçant un métier véritablement bien choisi. « Choisis un travail que tu aimes et tu n'auras pas à travailler un seul jour de ta vie ». Confucius

1.1.4. La pratique de l'orientation scolaire et professionnelle au Bénin

On note qu'au Bénin, l'orientation scolaire n'est pas ignorée par les décideurs de la politique éducative. Sagbo (1986), dans le cadre de l'obtention du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (CAPES) a effectué un travail de recherche sur le thème « *Les problèmes de l'orientation scolaire dans les séries de l'enseignement moyen général* ». Il a parcouru l'histoire de l'institution scolaire au Bénin depuis 1860 jusqu'en 1975, et a montré que l'orientation scolaire n'existe réellement que dans les textes tandis que sa pratique elle-même est loin d'être une réalité.

Capo-Chichi (2002), dans son mémoire intitulé « *l'orientation scolaire des élèves, passage du premier au second cycle de l'enseignement secondaire : cas du CEG d'Abomey-Calavi »*, aborde aussi la question de l'orientation des élèves. Dans ce travail, il fait ressortir dans ses remarques, l'absence quasi-totale du conseil de classe qui devrait se réunir pour statuer sur l'orientation des élèves dans le choix de leur série au second cycle malgré l'existence des dispositions du ministère en charge de l'éducation dans le domaine de l'orientation scolaire.

Houedo F., (2005), dans le cadre de l'obtention du Certificat d'Aptitude à l'Inspectorat Primaire (CAIP) au Centre de Formation des Personnels d'Encadrement de l'Education Nationale (CFPEEN) à Porto-Novo, a présenté un travail sur le thème *« l'orientation scolaire et professionnelle dans le système éducatif béninois : un instrument de gestion pédagogique à promouvoir »*. Dans son travail, il explique que l'orientation scolaire et professionnelle permet de rassurer l'apprenant dans le choix des séries et filières de sa convenance et de sa compétence, en tenant compte de ses potentialités et de la bonne direction à prendre sur le chemin de l'emploi depuis l'école. Mais il confirme aussi le constat fait par l'USAID en 2003 dans son rapport sur l'évaluation de la réforme de l'éducation en cours au Bénin depuis 1994 : « *L'orientation scolaire est la pièce manquante du système* ». L'originalité de ce travail réside dans le fait que son auteur a longuement exposé l'historique de l'orientation depuis l'antiquité gréco-romaine en passant par la société ecclésiastique pour finir par les réalités béninoises. Houedo., (2005) plaide pour des dispositions juridiques claires, précises et opérationnelles sur l'orientation scolaire et professionnelle, car selon lui, même si des textes existent, ils sont peu explicites et quasiment inexploitables. Dans ses suggestions, l'inspecteur a souhaité la mise à disposition des ressources financières et matérielles pour accompagner les efforts des structures déjà en place comme le SOSUP (Service d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle) qui

est sous la tutelle de l'INFRE (Institut National pour la Formation et la Recherche en Education). Il propose la création d'une direction nationale de l'orientation scolaire qui sera une institution composée par une équipe pluridisciplinaire de personnels spécialisés (psychologues, sociologues, conseillers d'orientation, documentalistes…) qui se chargeront d'élaborer et de vulgariser des supports d'information. Le service ainsi créé aura des ramifications dans les Directions Départementales des Enseignements Primaire et Secondaire (DDEPS), puis des relais dans les circonscriptions scolaires où il y aura des cellules d'information et d'orientation. Un document de référence, présentant des rapports entre les disciplines enseignées au primaire, au secondaire et à l'université d'une part, et les métiers d'autre part, est vivement recommandé par Houedo. Il poursuit en mettant l'accent sur le partenariat entre les acteurs de l'orientation et les spécialistes de la sous-région pour les échanges d'expériences.

Enfin, l'inspecteur a suggéré la coopération école-entreprise en proposant que les entreprises s'ouvrent aux élèves afin de leur permettre de découvrir ce qui s'y passe et susciter en eux l'esprit entrepreneurial.

Atiahla A. C. et Alotcho K. J. J., (2013), se sont aussi penchés sur le sujet de l'orientation scolaire par leur travail de recherche autour du thème : « *Les difficultés liées à l'orientation en milieu scolaire : cas du lycée Technique Coulibaly et du Cours Secondaire Notre Dame des Apôtres*». Ces deux chercheurs ont montré que l'orientation scolaire dans ces établissements s'opère de façon hasardeuse sans l'intervention des spécialistes en la matière. Ce qui engrange un déficit notoire d'informations susceptibles d'aider les élèves à bien s'orienter.

Koumenougbo B., (2013) a travaillé sur le thème: *« Orientation des nouveaux bacheliers dans les facultés classiques à l'UAC : Nécessité d'une pratique adéquate à l'orientation des bacheliers au Bénin»*. Dans ce travail de recherche, l'accent a été mis sur le fait que l'orientation scolaire et professionnelle est un processus d'aide à la décision sur le choix d'une série d'études, d'une filière ou d'un métier. Pour cette raison, elle doit intervenir bien avant l'obtention du Baccalauréat depuis la classe de sixième et de façon idéale depuis le primaire. Malheureusement que les résultats d'enquête dans le cadre de cette recherche ont montré qu'au Bénin, ce n'est pas encore le cas. A cet effet, la chercheuse recommande que les séances de sensibilisation organisées par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique soient organisées à l'intention des élèves de la classe de troisième en terminale et en cours d'année scolaire. Et qu'une deuxième séance soit organisée à l'endroit des nouveaux bacheliers uniquement après la proclamation des résultats du baccalauréat. Elle souhaite que le Service des Etudes et de l'Orientation Universitaire (SEOU) soit restructuré et pourvu en spécialistes

pour prendre le relais après ces deux séances. Enfin qu'un système d'orientation bien structuré soit mis en place pour la pratique de l'orientation dans les écoles, collèges et université du Bénin. La revue de littérature nous pointe du doigt toute l'importance du concept d'orientation mais aussi sa situation dans le système éducatif béninois. C'est ce qui justifie l'intérêt de notre recherche autour du thème : «Facteurs associés au choix de séries de formation chez les lycéens: cas du CPEG La Merveilleuse de Porto-Novo» dans le département de l'Ouémé. Face à la persistance de la difficulté des candidats au Bac ou des nouveaux bacheliers à effectuer des choix de filières ou de formations malgré les nombreuses propositions à l'endroit de la politique du système éducatif béninois, nous avons jugé opportun de nous intéresser encore au dossier par l'étude des facteurs déterminants du processus d'orientation scolaire et de ses corollaires chez les élèves du secondaire.

1.2. Clarification conceptuelle

Facteur : Selon le dictionnaire LAROUSSE le mot facteur désigne un agent, un élément qui concourt à un résultat. Dans la théorie des plans d'expériences et en analyse de variance, c'est toute variable observable pouvant être considérée comme une source de variations possible. D'après LE ROBERT, un facteur désigne chacun des éléments constitutifs d'un produit ou chacun des éléments contribuant à un résultat.
Nous désignons par facteur associé tout élément pouvant être considéré comme une source déterminant ou explicatif du choix.

Choix : selon le dictionnaire LE ROBERT, c'est l'action de choisir, la décision par laquelle on donne la préférence à quelque chose.
Le dictionnaire LAROUSSE le définit comme l'action de choisir quelque chose, quelqu'un, de le prendre de préférence aux autres. C'est aussi le résultat de cette action : le choix d'un métier, d'un collaborateur.
Nous entendons par choix de séries, le fait de préférer une série par rapport à d'autres.

Lycéen : c'est un élève d'un lycée, qui est un établissement d'éducation de second cycle destiné à préparer les élèves à l'épreuve du baccalauréat.

Lycée : selon le dictionnaire LAROUSSE, le lycée est un établissement d'enseignement du second degré (de la seconde à la classe terminale). Dans le système éducatif français, le lycée est l'établissement scolaire qui accueille les élèves de la classe de seconde à la classe de terminale (enfants de 15 à 18 ans environ). Le lycée correspond au second cycle de

l'enseignement secondaire. Les élèves y accèdent à la sortie du Collège qui est un établissement scolaire qui gère les classes du premier cycle (de la sixième en troisième).
Nous désignons donc par le terme lycéens ici, les élèves du second cycle de l'enseignement secondaire général.

Formation : Selon le dictionnaire Le Robert, la formation est l'action de former, de se former ; c'est aussi la manière dont une chose est formée. Spécialement, c'est l'ensemble des processus physiologiques par lesquels l'organisme arrive à l'état adulte. Elle fait référence à une éducation intellectuelle et morale : la formation du caractère ou du goût par exemple. La formation peut être aussi défini comme l'ensemble de connaissances (dans une technique, un métier) ou leur acquisition.
D'une manière générale, elle peut se définir comme : « l'action d'un formateur s'exerçant sur une ou plusieurs personnes en vue de les adapter techniquement, physiquement et psychologiquement à leurs futures fonctions. » Il s'agit à la fois d'un apprentissage de connaissances et d'un apprentissage de méthodes de travail et de savoir-faire mais aussi d'une expérimentation de nouvelles attitudes et de nouveaux comportements. Elle permet l'adaptation à l'emploi, le développement du potentiel des individus, le développement intellectuel et rationnel, la croissance des capacités d'adaptation et de régulation de l'individu dans ses rapports avec son environnement professionnel, etc…
On peut aussi la définir simplement comme l'action de former ou résultat de cette action.
En éducation, la formation est définie par l'action de former quelqu'un intellectuellement ou moralement. C'est aussi l'action de donner à quelqu'un, à un groupe, les connaissances nécessaires à l'exercice d'une activité.
Nous l'employons ici pour désigner la formation scolaire, celle suivie au lycée dans un cadre scolaire. L'élève a un statut de lycéen et suit une scolarité classique. La formation scolaire convient aux élèves qui souhaitent poursuivre des études et qui acceptent les règles du système scolaire en lycée.

Orientation : également appelée orientation scolaire et professionnelle ou orientation professionnelle, universitaire et de carrière, elle consiste à proposer à une personne en âge de scolarité et même aux adultes (obligatoire ou post-obligatoire, voire permanente ou continue) les différentes filières dans lesquelles elle pourrait s'insérer en fonction de ses intérêts, de son parcours scolaire antérieur, et de sa personnalité.
Selon l'Association Nationale d'Orientation Professionnelle, l'orientation professionnelle (vocational guidance) est le processus qui consiste à aider l'individu à choisir une profession, à

s'y préparer, à y entrer et à y progresser. Ici, son rôle dépassait déjà l'aide au choix d'une profession pour inclure le soutien à l'adaptation dans une profession.

À partir de sa conception développementale de l'individu, Super (1951) a présenté l'orientation professionnelle comme «le processus qui consiste à aider une personne à développer et à accepter une image intégrée et adéquate à elle-même et à son rôle dans le monde du travail, à tester cette image au contact de la réalité, à la traduire en un choix réaliste, satisfaisant pour elle-même et la société» (p. 92). Nous considérons que cette définition est encore aujourd'hui une des meilleures qui existe puisqu'elle souligne les étapes et le but du processus et qu'elle est axée sur le monde du travail.

Dans un rapport sur les besoins en éducation intitulé L'orientation scolaire et professionnelle : par-delà les influences, un cheminement personnel en 1989, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec a défini l'orientation des élèves comme : ce cheminement plus ou moins continu au cours duquel l'individu, sous l'influence des milieux familial, social et scolaire, et compte tenu de ses goûts, aptitudes et aspirations, poursuit sa démarche de formation scolaire et de qualification professionnelle, dans la double perspective de réalisation de soi et d'une insertion dynamique dans la société (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 1989, p. 11). Cette définition de l'orientation considère donc le rôle qu'elle même joue en ce qui concerne par le soutient qu'il offre aux jeunes encore aux études en rappelant qu'elle est un processus déterminé par divers facteurs sociaux, éducatifs et psychologiques qui visent la réalisation de l'individu et son insertion social.

Dans la publication de l'OCDE intitulée : L'orientation scolaire et professionnelle, les innovations qui marchent, l'orientation est définie comme une large gamme de mesures de soutien et de conseils offerts aux jeunes et aux adultes pour les aider à tirer le maximum de leur éducation (à choisir les programmes et les cours qui leur conviennent, à s'instruire de façon efficace, à surmonter les obstacles) pour leur permettre de prendre des décisions réalistes et éclairées au sujet de la formation professionnelle, des emplois et des métiers, et de les mettre en pratique.

1.3 Problématique

La fin des études secondaires est sanctionnée par l'obtention du premier diplôme universitaire qu'est le Baccalauréat. Après l'obtention de ce diplôme, la majorité des bacheliers aspirent à poursuivre des études supérieures, soit dans la filière de formation qui les conduira à la profession de leur rêve, soit pour accroitre leurs niveaux intellectuels en vue d'être plus compétitifs sur le marché de l'emploi. C'est ce que soutient Béatrice Koumenougbo (2013) qui

démontre les propos de Hounmènou (2010), dans une interview accordée au journal l'Autre Quotidien où il explique: « la concurrence est dure et ce n'est pas avec le CEP, le BEPC, ni même le BAC qu'on s'insère aujourd'hui sur le marché de l'emploi. Le niveau d'exigence est élevé » (L'Autre Quotidien n° 1682, p.9). Remarquons que cet effort que fournissent ces jeunes ne leur permet pas toujours de satisfaire ces aspirations : nombreux sont ceux d'entre eux qui se retrouvent sans emploi après leur formation. C'est ce qu'atteste l'Enquête sur la Transition de l'Ecole vers la Vie Active au Bénin réalisée par l'INSAE (2014) et qui révèle que le taux de chômage au sens strict des jeunes en 2014 est de 12,8%, tandis que le taux de chômage élargi des jeunes en 2014 est de 38,7%.Ce taux de chômage concerne plus les jeunes instruits que ceux non instruits. Cette caractéristique des jeunes de niveau supérieur, pose le récurrent problème de l'adéquation entre la formation et l'emploi et les réformes structurelles à faire pour résorber le chômage et le sous-emploi des jeunes (p.20). En effet, l'analyse du niveau de chômage selon le niveau d'instruction, indique qu'il y a 8 % de chômeurs parmi les jeunes de 15 à 29 ans qui n'ont jamais étudié. Il existe 11,3 % de chômeurs au sein des hommes sans instruction et 6,5 % au niveau des femmes non instruites. De façon générale, le taux de chômage des jeunes augmente avec le niveau d'instruction. (P.20)

L'atteinte des aspirations d'un individu relève d'une préparation conséquente surtout psychologique. C'est ici la nécessité d'un accompagnement de l'apprenant par les spécialistes de l'orientation aussi bien en amont qu'en aval de l'obtention du baccalauréat, mais de préférence tout au long de l'existence de l'individu. Cet accompagnement suit un processus assuré par plusieurs acteurs du système éducatif afin d'aider l'élève à s'orienter dans le choix de ses études tant scolaires qu'universitaires : c'est le processus de l'orientation scolaire et professionnelle. C'est ce que stipule en 2001(France) le Conseil de l'Education et de la Formation , amendant une définition de l'UNESCO (1992), par la proposition de la définition suivante de l'orientation: *« l'orientation consiste à permettre à l'individu de se mettre en capacité de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études, de ses formations et de ses activités professionnelles, dans toutes les conjonctures de son existence, avec le souci conjoint du devenir collectif solidaire et de l'épanouissement de sa personnalité et de sa responsabilité* ». Il précise que *« l'orientation représente un processus étroitement associé à la scolarité et à la formation. Elle devient efficace si les démarches incluent une information large sur les études et les métiers. Ce n'est pas à dix-huit ans, à la fin théoriquement du moins du secondaire, que les choses se jouent. À*

ce moment-là, ça devrait être l'heure du fignolage[3]*, du choix des études supérieures ou de son insertion professionnelle sur la base d'une connaissance de soi, de ses compétences, de la place qu'on veut occuper au sein de l'espace professionnel existant et de ses exigences, qu'il ait pu se forger des centres d'intérêt, définir progressivement un secteur d'activité ou un type d'engagement professionnel qui lui paraisse désirable ».*

En 2004,le Conseil de l'Union Européenne en a proposé la définition suivante :*« L'orientation se rapporte à une série d'activités qui permettent aux citoyens, à tout âge et à tout moment de leur vie, de déterminer leurs capacités, leurs compétences et leurs intérêts, de prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi et de gérer leurs parcours de vie personnelle dans l'éducation et la formation, au travail et dans d'autres cadres où il est possible d'acquérir et/ou d'utiliser ces compétences » (p. 2)*

Comme le précisent Guichard, Forner et Danvers (2000), l'orientation doit être comprise comme une aide apportée à l'individu lui permettant de se déterminer et de développer son autonomie.

Un accompagnement qui ne doit en aucun cas être négligé au risque de compromettre la réalisation et l'épanouissement professionnel de l'individu dont la concrétisation dépend fortement du processus d'orientation scolaire et professionnelle.

Les conclusions des résultats de travaux des chercheurs relatifs à la question de l'orientation scolaire et professionnelle au Bénin soulèvent tous un point commun : celui de l'inexistence d'une structure d'accompagnement, d'un processus d'orientation scolaire et professionnelle digne du nom en faveur des élèves tout au long de leur cursus d'études. (Atiahla et Alotcho, 2013), de par leur recherche autour du thème : « Les difficultés liées à l'orientation en milieu scolaire : cas du lycée Technique Coulibaly et du Cours Secondaire Notre Dame des Apôtres» ont montré que l'orientation scolaire dans ces établissements s'opère de façon hasardeuse sans l'intervention des spécialistes en la matière. En 2013, Koumenougbo a travaillé sur le thème:« Orientation des nouveaux bacheliers dans les facultés classiques à l'UAC : Nécessité d'une pratique adéquate à l'orientation des bacheliers au Bénin.» en soutenant que l'orientation scolaire et professionnelle est un processus d'aide à la décision sur le choix d'une série d'études, d'une filière ou d'un métier et doit pour cette raison, intervenir bien avant l'obtention du Baccalauréat depuis la classe de sixième et de façon idéale depuis le primaire. Aussi a-t-elle fait la lumière sur l'intervention des autres acteurs du système en l'occurrence l'école pour l'orientation des élèves en affirmant qu' « au Bénin…après le Brevet d'Etudes du Premier Cycle

[3] Rendre parfait quelque chose en soignant les détails

(BEPC), les élèves sont répartis dans les séries, mais aucune obligation n'est faite pour eux de suivre les recommandations des autorités scolaires. Ils s'inscrivent dans la série de leur choix ». (Koumenougbo, 2013). Les élèves trouvent ainsi toujours les moyens pour se conformer à la disposition du choix de série requise pour leur scolarité.

Nos observations sur le terrain nous ont amenées à relever dans le rang de ces apprenants une difficulté non négligeable face au choix de filières à effectuer après l'obtention du diplôme de baccalauréat. Et il n'est pourtant pas rare d'entendre des futurs bacheliers (élèves au cours secondaire), et même de nouveaux bacheliers, de donner la réponse: « Je ne sais pas encore.» lorsqu'on leur pose la question de savoir ce qu'ils comptent faire après l'obtention de leur BAC. Cet état de chose nous a permis de mieux comprendre les propos avancés par Houédénou, (2010) lorsqu'il dit: « Le prix d'une orientation ratée est énorme : frustration, amertume, échec, chômage... ».

L'absence d'un accompagnement adéquat et la variété de séries de baccalauréat passées par les élèves à la fin du second cycle du collège au Bénin soulèvent la curiosité de connaitre les facteurs déterminants des choix de série chez les lycéens. Cette situation très préoccupante nous interpelle par rapport à nos connaissances de la psychologie du travail et nous amène à nous intéresser aux facteurs qui soutiennent l'orientation par le choix de série chez les lycéens au Bénin. Nous voulons comprendre la façon dont se déroule le processus d'orientation chez les lycéens : ce processus qui est censé préparer le processus d'orientation professionnelle qui, elle, est le garant de leur épanouissement sur le plan professionnel.

Ainsi les questions qui nous taraudent les méninges sont les suivantes :

- Quels sont les facteurs de référence pour l'orientation scolaire chez les lycéens de l'enseignement secondaire général au Bénin ?
- Ces facteurs sont-ils efficients à favoriser une réussite du processus d'orientation des lycéens de l'enseignement général au Bénin ?
- Quels sont les corollaires de ce processus chez ces apprenants ?

Pour répondre à ces interrogations, nous nous sommes fixés un objectif principal qui a été décliné en deux volets.

1.4 Objectifs

1.4.1. Objectif général

Cette recherche se fixe pour objectif général d'étudier le mécanisme d'orientation chez les lycéens du Bénin afin de l'améliorer.

1.4.2 Objectifs spécifiques

L'objectif général, se décline en des objectifs spécifiques qui sont les suivants :

- identifier les facteurs déterminants du processus de choix de séries chez les lycéens de l'enseignement général du Bénin.
- relever les facteurs déficitaires pour les choix de séries chez les lycéens de l'enseignement général du Bénin.
- relever les corollaires des déficits dans le processus de choix de séries chez les lycéens de l'enseignement général au Bénin.

1.5 Cadre théorique et conceptuel

L'école est un cadre d'instruction mais aussi de socialisation destinée à la construction et le développement de la personne de l'élève. L'expérience que vivent les élèves dans ce contexte leur permet en effet de se forger une identité et de mieux structurer ce à quoi ils aspirent en termes de formation et de profession. A cet effet, les élèves sont amenés à certains niveaux dans leur cursus à effectuer des choix de séries dans l'optique de mieux les cadrer sur leurs aspirations professionnelles.

Il existe plusieurs théories en matière d'orientation scolaire et professionnelle qui permettent de relever les facteurs et qui gouverne le mécanisme d'orientation chez les individus. Nous avons entre autres :

1.5.1. La théorie du développement de la carrière dans l'espace et le temps de la vie (Super, 1980)

Selon Super, le développement de carrière est un processus continu qui va de l'enfance jusqu'à la vieillesse. Ce processus est influencé par différents facteurs et est composé des différents rôles exercés par une personne au cours de sa vie. Il situe donc ce processus dans le contexte du développement de toute la personne à l'aide du modèle de l'arc-en-ciel de la carrière selon les stades et tâches de développement de carrière identifiés. Mis à part le premier, chaque stade est composé de trois tâches développementales auxquelles l'individu fait face lors de celui-ci,

tâches imposées par les impératifs individuels et sociaux, qui sont vécues par les personnes comme des *préoccupations de carrière* (Savickas, 2002).Ces stades sont déclinés comme suit : le stade de la croissance, le stade de l'exploration (avec les étapes de la cristallisation, de la spécification et de la réalisation), le stade de l'établissement (avec les étapes de la stabilisation, de la consolidation, et de l'avancement), le stade du maintien (avec les étapes de : conserver sa position, mise à jour, innovation), et le stade du désengagement ou du déclin (avec les étapes du ralentissement, de la planification de la retraite et de la vie de retraité). D'après Super, c'est particulièrement le stade de l'exploration qui caractérise la période de l'adolescence, bien que sa conception indique aussi une possibilité de recyclage (retour à des stades à différentes périodes de la vie). De plus, au cours de ses travaux, il s'est particulièrement attardé à décrire les tâches développementales associées à ce stade ainsi que les attitudes et comportements qui y sont rattachés et qui révèlent le degré de maturité vocationnelle d'une personne (i.e. le fait pour un individu d'être prêt à faire un choix de carrière).

Cette théorie contribue entre autres à :

- mettre l'accent sur le rôle des caractéristiques individuelles (ex.: intérêts, aptitudes, personnalité) lors du développement de carrière et sur la nécessité de développer la connaissance de soi des élèves (ex. : apprendre aux élèves à mieux se connaitre, à construire leur identité, à la clarifier et à la transposer en termes professionnels).
- tenir compte de l'influence des facteurs environnementaux tels que l'importance du rôle des parents dans le développement de carrière de leur enfant (préférences professionnelles, entrée dans une profession, satisfaction et réussite professionnelles, valeurs de travail) ainsi que ceux liés à la situation économique, au côté des études, aux changements technologiques, etc.
- utiliser les stades identifiés (principalement ceux de la croissance et de l'exploration professionnelle) lors de l'élaboration d'un cadre conceptuel en lien avec l'approche orientant. Lors du développement des activités d'information et orientation scolaires et professionnelles,
- tenir compte des différents rôles que les jeunes sont ou seront appelés à exercer en s'inspirant du modèle de l'arc-en-ciel de la carrière.
- aider les élèves à développer leur maturité vocationnelle et plus particulièrement ses diverses composantes à l'intérieur des activités scolaires et parascolaires. Par exemple, rendre l'élève suffisamment autonome pour prendre des décisions professionnelles (autonomie),

- amener l'élève à réfléchir sur son passé, et anticiper l'avenir, à faire le lien entre le présent et l'avenir (perspective temporelle),
- développer son estime de soi (estime de soi), le faire participer à différentes activités d'exploration professionnelle (exploration), lui fournir des renseignements sur le monde du travail et les professions, sur les différents rôles exercés et leur incidence (information), voir de quelle manière il prend ses décisions (prise de décision), etc.
- favoriser le comportement exploratoire ou introduire des activités d'exploration professionnelle qui facilitent l'orientation scolaire et professionnelle des élèves en utilisant une diversité de méthodes (ex.: stages, visites, réflexions, témoignages de personnes-ressources).

1.5.2. La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle et du counseling : (Lent, 2005)

La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP) a été conçue en vue de développer un système explicatif bien intégré de l'orientation scolaire et professionnelle (Lent et al. 1994, 2000).

Se référant et fidèle principalement à la théorie sociale cognitive générale d'Albert Bandura (1986) qui met l'accent sur les mécanismes complexes d'influence mutuelle qui s'exercent entre les personnes, leur comportement et leurs environnements, la TSCOSP met l'accent sur la capacité des personnes à diriger leur propre orientation scolaire et professionnelle, – tout en reconnaissant aussi l'importance des nombreuses influences personnelles et environnementales (par exemple les obstacles et les soutiens liés aux structures sociales, à la culture et au statut de handicapé) qui contribuent à renforcer, à affaiblir ou, dans certains cas, à annihiler l'*agentivité*[4] personnelle ou la capacité à se diriger.

- **Les éléments de base et modèles de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle**

Comme la théorie sociale cognitive générale, la TSCOSP met l'accent sur l'interaction entre trois « variables individuelles » qui activent l'autodirection du développement professionnel : les croyances relatives aux sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultats et les buts personnels.

- **Les croyances relatives aux sentiments d'efficacité personnelle**

[4] Puissance ou capacité d'agir

Les croyances relatives aux *sentiments d'efficacité personnelle*[5] concernent « les jugements que les personnes portent sur leurs propres capacités d'organisation et de réalisation des activités qui permettent d'atteindre des types de résultats déterminés » (Bandura, 1986, p. 391). Ces croyances d'efficacité comptent parmi les déterminants les plus importants de la pensée et de l'action dans la théorie de Bandura (1986) et ont été l'objet d'une attention particulière de la part des chercheurs qui travaillent dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle (Rottinghaus, Larson & Borgen, 2003). Ces croyances relatives aux capacités personnelles, qui sont susceptibles de changer au cours du temps et qui sont sensibles aux conditions environnementales, peuvent être acquises et modifiées par quatre types principaux d'expérience d'apprentissage : (a) les expériences individuelles de maîtrise, (b) l'apprentissage par observation (ou modelage), (c) la persuasion sociale et (d) les états physiologiques et affectifs (Bandura, 1997).

En général, ce sont les expériences individuelles de maîtrise qui ont la potentialité d'exercer l'influence la plus grande sur les sentiments d'efficacité personnelle. Les expériences notables de succès dans un domaine particulier (les matières scientifiques par exemple) tendent à accroître les sentiments d'efficacité dans ce domaine, tandis que les échecs notables ou répétés tendent à faire baisser les sentiments d'efficacité personnelle relatifs à ce domaine. Dans le cadre scolaire, cet état de chose explique les tendances de choix de série chez les élèves qui se basent principalement sur leurs notes obtenues dans les matières étudiées pour se fixer dans le choix de séries. L'apprentissage par observation ou l'apprentissage vicariant figure aussi parmi les sources de sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1986). Par le biais de l'apprentissage vicariant, la réussite d'un des leurs à une activité difficile serait une source de motivation pour les autres. C'est le cas de certains élèves qui choisissent faire une série parce qu'ils ont vu un aîné le faire et réussir à décrocher son diplôme de Baccalauréat d'un coup. Par le biais de ce modelage, l'apprentissage par observation influencerait aussi le sentiment d'efficacité perçu chez les uns et les autres. S'agissant des rétroactions (les persuasions sociales), les études sur l'expérience scolaire montrent qu'elles peuvent provenir de tous les acteurs du système et correspondent particulièrement aux interventions des enseignants et des autres intervenants du milieu. Elles viseraient à convaincre les élèves de leurs capacités à accomplir une activité ou une tâche précise (Viau, 1994). Elles se traduisent aussi et surtout par les résultats des évaluations auxquelles sont soumis les élèves. Qu'elles soient formatives ou sommatives, les notes qu'obtiennent les élèves et étudiants à la suite de ces évaluations, sont à

[5] Sentiment de compétence

leurs yeux l'expression réelle de leurs capacités (Dumora, 1998). Les apprenants se basent énormément sur leurs performances par matières pour se décider dans leur choix de séries. . Les états d'activations physiologiques sont aussi l'un des déterminants du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1986). Dans le cadre scolaire, ils se traduisent par l'état de stress ou de d'inconfort intérieur qui habite les élèves pendant le déroulement des épreuves. Un niveau de stress élevé laisse présager que l'élève ne se sent pas entièrement efficace pour accomplir la tâche, alors qu'un niveau de stress relativement faible indique chez l'élève une certaine assurance à accomplir la tâche avec succès (Viau, 1994). Ceci peut expliquer aussi les changements de série ; l'élève qui ne se sent pas entièrement efficace pour affronter les exigences d'une série peut prendre la décision d'éviter cette série.

- **Les attentes de résultats**

Les attentes de résultats font référence aux croyances personnelles relatives aux conséquences et aux résultats de la réalisation de comportements particuliers. Alors que les croyances d'efficacité personnelle concernent ses propres capacités (« suis-je capable de faire ceci ? »), les attentes de résultat concernent les conséquences de la réalisation d'un type particulier d'action (« si j'essaie de faire ceci, qu'arrivera-t-il ? »). Bandura (1986) a souligné l'importance du rôle joué par les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats dans le comportement humain, notamment au sujet des activités que les personnes choisissent de réaliser ou d'éviter. Toutefois, on présuppose que ce sont les sentiments d'efficacité personnelle qui constituent souvent le déterminant le plus influent, en particulier lorsque les activités à réaliser font appel à des capacités complexes à mettre en œuvre pour réaliser un ensemble de tâches potentiellement difficiles à réaliser. Les élèves développent des attentes par rapport aux séries qu'ils choisissent à partir d'une variété d'expériences d'apprentissage direct ou d'apprentissage par observation. Dans le cadre scolaire, les attentes de résultats se modèlent grâce ou autour des expériences faites au cours des stages, des sorties scolaires, visites pédagogiques mais aussi avec les informations reçues lors des séances de sensibilisation ou d'information sur les métiers et les professions ainsi que le marché de l'emploi.

- **Les buts personnels**

Les buts personnels peuvent être définis comme l'intention qu'a la personne de s'engager dans une activité précise pour atteindre un objectif particulier (Bandura, 1986). La TSCOSP distingue les choix concernant les buts exprimés en termes de choix de contenu (le type d'activité ou de profession que quelqu'un souhaite poursuivre) et les buts en termes de niveau

de résultat fixé (le niveau ou la qualité du résultat que l'on cherche à atteindre dans le domaine choisi). Les buts sont des moyens importants que les personnes utilisent pour exercer leur agentivité personnelle dans la réalisation de leur projet d'études ou de leur projet professionnel. En se fixant des buts, les élèves se donnent les moyens d'organiser, de diriger et de soutenir leur propre comportement, et cela même sur de longues périodes et en l'absence de renforcements externes. Dans le cadre scolaire, la constante ou le changement du choix de séries est fonction de l'objectif visé, en l'occurrence de la carrière envisagée par l'élève.

- **Les modèles des intérêts, du choix et du niveau de réussite dans le cadre de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle**

Dans le cadre de la TSCOSP, le développement des intérêts scolaires et professionnels, la construction des choix d'études et des choix professionnels et le niveau de réussite à atteindre dans les domaines universitaires et professionnels sont décrits dans le cadre de trois modèles de processus conceptuellement distincts mais en interaction (Lent *et al.,* 1994). Dans chacun de ces modèles, les variables personnelles clés – les sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultats, et les buts – sont considérées comme fonctionnant de concert avec d'autres caractéristiques personnelles importantes avec leurs contextes et avec les expériences d'apprentissage qui contribuent à modeler la progression dans les domaines universitaires et professionnels.

- **Modèle des intérêts.**

Selon le modèle des intérêts de la TSCOSP, les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats relatives à des activités particulières contribuent à la construction des intérêts professionnels (par exemple la configuration des goûts, des rejets et des sentiments d'indifférence que chaque personne développe à l'égard de tâches propres à certaines professions). L'intérêt pour un type d'activité a une probabilité plus forte de se développer et de se renforcer (a) quand les personnes se considèrent elles-mêmes comme compétentes (personnellement efficaces) pour cette activité et (b) quand elles anticipent le fait qu'en réalisant cette activité elles obtiendront des résultats valorisés (attentes positives à l'égard des résultats).

En se développant, les intérêts – ainsi que les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats – suscitent l'élaboration d'intentions ou de buts qui soutiennent ou accroissent sa propre implication dans des activités particulières. Les buts que l'on se fixe, à leur tour, augmentent la probabilité de pratique de l'activité et les efforts mis en œuvre au cours de cette

pratique entraînent la construction progressive d'une configuration particulière de résultats qui, pour le meilleur ou pour le pire, aide à réviser les sentiments d'efficacité et les attentes de résultats grâce à une boucle de rétroaction en constante activité. On considère que ce processus de base se répète sans arrêt avant l'entrée dans un parcours professionnel.

La TSCOSP présente un modèle de l'élaboration des intérêts et des choix scolaires et professionnels, modèle qui précise les relations existant entre les variables relatives à une personne singulière, à l'environnement, ainsi qu'aux apprentissages et aux expériences.

❖ Modèle du choix professionnel

Choisir une voie professionnelle n'est pas un acte singulier ou un acte de type statistique. Comme le modèle des intérêts de la TSCOSP l'illustre, le choix professionnel est précédé d'un vaste ensemble de sous-processus – notamment ceux du développement des sentiments d'efficacité, des attentes de résultats, des intérêts et des capacités relatifs à différents types d'activités – qui, au cours du temps, resteront ouverts et rendront attractifs certains choix pour un individu particulier, alors que d'autres options seront considérées comme beaucoup moins enviables ou auront une probabilité moins forte d'être envisagées par la suite. C'est pourquoi il convient de concevoir le choix professionnel comme un processus continu, soumis à une multiplicité d'influences, au cours duquel les occasions de choix sont nombreuses. Ceci se démontre au travers des changements de séries au cours des scolarités.

Toutefois, ce processus n'est pas toujours simple ou exempt de problèmes. Il se peut en effet que le milieu social n'encourage pas les choix des individus et que les personnes ne soient pas toujours libres de poursuivre leurs intérêts principaux. Le choix peut être contraint, par exemple, par des pressions familiales, des contraintes économiques (par exemple le besoin de gagner rapidement sa vie, le manque d'argent pour se former). Dans de tels cas, il se peut que les intérêts professionnels ne soient pas les « éléments principaux » du choix professionnel d'un individu. C'est pourquoi il est important de prendre en compte les autres variables qui influencent le processus de choix.

On considère que les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultat influent conjointement sur les intérêts relatifs aux activités professionnelles, intérêts qui nourrissent les choix de buts professionnels (par exemple les intentions de poursuivre une voie professionnelle particulière) qui sont congruents avec ses propres intérêts. Ensuite, les buts motivent des choix d'actions ou des efforts pour atteindre ces buts (rechercher un entraînement adapté, poser sa candidature pour certains emplois). Ces actions, à leur tour, aboutissent à une configuration particulière de réussites et d'échecs. Les expériences d'apprentissage peuvent inciter l'étudiant

à réviser ses croyances d'efficacité et ses attentes de résultats, ce qui peut l'amener ensuite à modifier ses intérêts et ses buts (la sélection d'un autre type d'études et d'une nouvelle voie professionnelle par exemple).

Conformément à la TSCOSP, les intérêts professionnels ont une probabilité plus grande de devenir des buts (et les buts ont une probabilité plus grande d'être atteints) quand les personnes rencontrent, à l'égard de leurs projets professionnels, de forts soutiens environnementaux et des obstacles surmontables. Au contraire, l'absence de soutien et l'existence des conditions hostiles peuvent empêcher le processus de transformation des intérêts en buts et des buts en actions.

- **Modèle du niveau de réussite atteint.**

Selon le modèle des intérêts de la TSCOSP, les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats relatives à des activités particulières contribuent à la construction des intérêts professionnels (par exemple la configuration des goûts, des rejets et des sentiments d'indifférence que chaque personne développe à l'égard de tâches propres à certaines professions). L'intérêt pour un type d'activité a une probabilité plus forte de se développer et de se renforcer (a) quand les personnes se considèrent elles-mêmes comme compétentes (personnellement efficaces) pour cette activité et (b) quand elles anticipent le fait qu'en réalisant cette activité, elles obtiendront des résultats valorisés (attentes positives à l'égard des résultats).

En se développant, les intérêts – ainsi que les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats – suscitent l'élaboration d'intentions ou de buts qui soutiennent ou accroissent sa propre implication dans des activités particulières. Les buts que l'on se fixe, à leur tour, augmentent la probabilité de pratique de l'activité et les efforts mis en œuvre au cours de cette pratique entraînent la construction progressive d'une configuration particulière de résultats qui, pour le meilleur ou pour le pire, aident à réviser les sentiments d'efficacité et les attentes de résultats grâce à une boucle de rétroaction en constante activité. On considère que ce processus de base se répète sans arrêt avant l'entrée dans un parcours professionnel.

La TSCOSP présente un modèle de l'élaboration des intérêts et des choix scolaires et professionnels, modèle qui précise les relations existant entre les variables relatives à une personne singulière, à l'environnement, ainsi qu'aux apprentissages et aux expériences.

En résumé, la TSCOSP postule que les choix d'études et les choix professionnels sont souvent, mais pas toujours, liés aux intérêts des personnes. Les facteurs environnementaux (et notamment les soutiens et les obstacles) peuvent aussi faciliter ou contrarier le processus de

réalisation du choix, indépendamment du fait de savoir si les personnes poursuivent ou non des choix qui sont cohérents avec leurs intérêts principaux ou si ces choix ont été faits librement.

En somme, les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats – et les informations sur lesquelles elles sont fondées – sont des éléments clés dans la construction des intérêts scolaires, universitaires et professionnels des apprenants et dans l'élaboration de l'éventail des types de choix professionnel qu'ils sont disposés à envisager. Cependant, les aspirations professionnelles des apprenants peuvent se voir restreintes soit parce que l'environnement social leur offre des possibilités limitées ou biaisées de réaliser des expériences susceptibles de développer des sentiments d'efficacité (par exemple de rares opportunités de réussir dans des recherches scientifiques, l'absence de modèles de rôle de genre féminin en mathématiques) soit parce qu'ils développent des sentiments d'efficacité ou des attentes de résultats professionnels non réalistes. Ces observations suggèrent que les interventions éducatives qui visent à augmenter les sentiments d'efficacité et les attentes de résultats favorables sont probablement plus utiles au cours de l'enfance et de l'adolescence, avant que les intérêts et les aspirations deviennent plus stables et que certains types de choix soient prématurément écartés.

Les croyances d'efficacité personnelle relatives aux différentes disciplines scolaires (en mathématiques ou dans d'autres disciplines scolaires par exemple) ne doivent pas être les seuls points de focalisation des efforts de construction des sentiments d'efficacité personnelle. Il semble également souhaitable de favoriser le développement des capacités et des sentiments d'efficacité personnelle relatifs à des domaines plus généraux du processus d'orientation, comme la communication, le travail en équipe, la résolution de conflit, le leadership ou la sensibilité multiculturelle. En particulier, l'apport d'informations professionnelles remplit un rôle clé en favorisant l'élaboration d'attentes réalistes à l'égard, par exemple, des croyances relatives aux conditions de travail et des aspects considérés comme attrayants pour la personne dans diverses professions.

Selon un scénario idéal, les personnes parviennent à la fin de l'adolescence et au début de la vie adulte à avoir : (a) une bonne appréciation de leurs intérêts, de leurs valeurs et de leurs talents, (b) une compréhension de la façon dont ces attributs personnels correspondent à des choix professionnels potentiels, (c) un but clair ou un choix qui permet de faire des liens entre leurs attributs personnels et une voie professionnelle qui convient (par exemple un choix qui peut éveiller leurs intérêts, satisfaire leurs valeurs et qui valorise leurs talents), (d) des capacités suffisantes pour prendre des décisions, se fixer des buts et les poursuivre (les capacités d'autorégulation par exemple), (e) un environnement qui les soutient suffisamment dans leurs

buts (le soutien social, les mentors, les ressources financières) et l'existence d'obstacles liés aux buts qui soient surmontables (discrimination sociale) et enfin (f) un ensemble de traits de personnalité qui aide généralement à prendre les décisions importantes dans la vie et à les réaliser.

Il est peu probable que ceux qui disposent de fortes ressources personnelles et environnementales fassent appel aux services d'un conseiller d'orientation. Malheureusement, des problèmes peuvent se manifester dans l'un ou dans plusieurs de ces domaines – et d'autres types variés de défis, tels que les handicaps physiques ou des difficultés relatives aux sphères de vie externes au choix professionnel, peuvent aussi se présenter – ce qui peut entraver les efforts faits par un individu pour choisir une profession et pour réaliser ce choix d'où la nécessité des conseillers en orientation.

1.5.3. La théorie de l'autodétermination

Nous ne saurions pas traiter la question relative au choix de série sans nous référer au concept de motivation au travers de la théorie de l'autodétermination. Le concept de la motivation explique la raison pour laquelle l'individu décide de faire quelque chose, combien de temps il soutient son action, et l'ardeur avec laquelle il la poursuit (Pintrich et Shunck, 1996 ; Dörnyei, 2001).

La théorie de l'autodétermination (Self-determination theory) a été proposée par Edouard L. Deci et Richard M. Ryan durant les années 1980 à la suite de nombreuses études menées par plusieurs chercheurs sur les théories de comportements et de motivation (Decharms 1968, Maslow 1943, Vroom 1964, d'Herzberg, 1971). Inspiré par ces travaux, dès 1971, Edward Deci conceptualise le principe de la motivation intrinsèque et l'oppose à celle de la motivation extrinsèque. Des résultats des expériences menées par Deci et Ryan sur la motivation, il ressort que les tâches et les comportements intrinsèquement motivés apportent beaucoup plus de valeurs ajoutées, de créativité et de réussite dans la réalisation des tâches.

Deux grands types de motivations se démarquent dans la théorie de la motivation, à savoir : la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. Ces deux types de motivation se distinguent et peuvent se rapprocher mais se différencier par rapport à la position que prend un individu vis-à-vis d'une situation et de sa perception de la tâche. Il s'agit d'un processus d'évaluation qui renvoie à la dimension cognitive et affective du sujet.

Deci et Ryan (1985) proposent de considérer ces deux grands types de motivations dans un cont inium où les niveaux de motivation intrinsèque, de motivation extrinsèque et d'amotivation fluctuent selon le degré d'autodétermination et le sentiment de compétence autorévélé de l'individu. En distinguant ces trois types de motivation, Deci et Ryan (2002) définissent l'***amotivation*** comme étant l'absence de motivation, constituant ainsi le niveau le plus bas d'autodétermination. Une preuve d'une amotivation peut être observée chez les élèves qui effectuent leur choix de séries juste à cause de l'obligation de le faire sans avoir une idée claire ou précise de son implication pour leur orientation scolaire et professionnelle.

La motivation est dite ***intrinsèque*** lorsque l'individu s'engage de façon volontaire et spontanée dans une activité en raison de l'intérêt et du plaisir externe qu'il trouve à effectuer celle-ci, sans aucune récompense. Par exemple, un élève qui décide de s'inscrire dans la série littéraire (série A) à cause de son amour pour la littérature, fait preuve de motivation intrinsèque.

La motivation est dite ***extrinsèqu***e lorsqu'un individu pratique une activité non en raison du plaisir qu'elle procure mais pour des raisons externes ou des motifs instrumentaux. Elle se divise en quatre sous –catégories. La motivation est dite ***extrinsèque*** :

- ***par régulation externe*** lorsque l'action est forcée par une pression extérieure ; c'est le cas des élèves qui choisissent de s'inscrire dans une série juste pour ne pas se séparer d'avec leurs camarades qui s'y sont inscrits.
- ***par régulation introjectée*** quand l'action est forcée par une pression intérieure ; c'est le cas des élèves qui choisissent des séries pour faire plaisir à leurs parents qui ont émis le souhait.
- ***par régulation identifiée*** lorsque l'activité a du sens pour l'individu ; c'est le cas des élèves qui effectuent leur choix de séries en fonction du rapport entre les débouchés de cette série et le(s) métier(s) de leur rêve : un élève qui ambitionne de devenir médecin en s'inscrivant dans une série scientifique (la série D).
- ***par régulation intégrée*** lorsque l'activité est cohérente avec les valeurs de l'individu et son concept de soi ; c'est le cas des élèves qui font leur choix de séries en fonction de la hiérarchisation des positions que peuvent offrir les débouchés de ces séries.

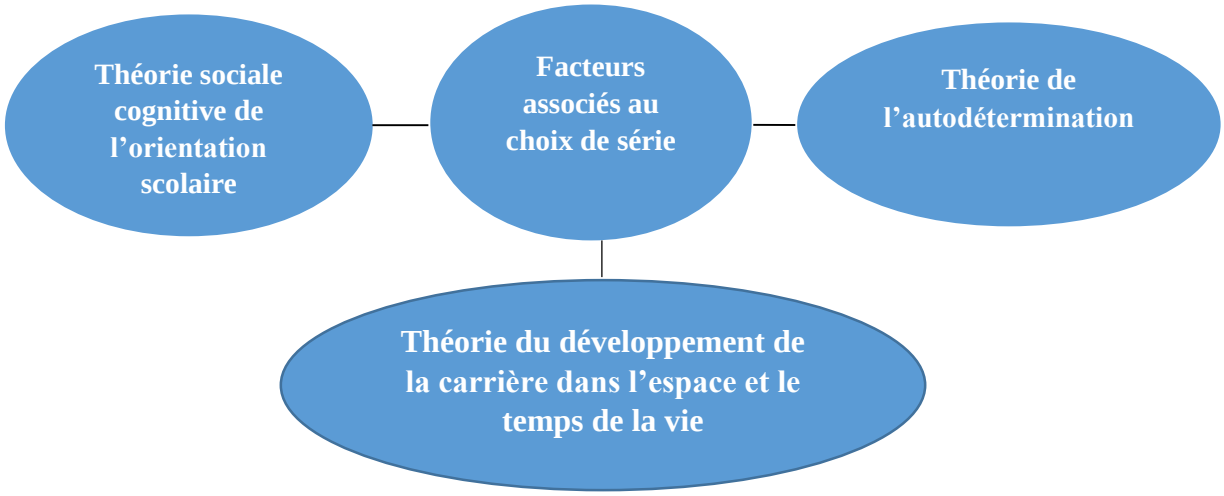


Figure 1: Modèle théorique

Nous comprenons ici selon Lent, Decci et Ryan que les individus s'appuient sur leur motivation qui leur confère la capacité à diriger leur propre orientation scolaire et professionnelle (Lent) pendant qu'ils transitent tout au long de leur existence par divers périodes et stades (le choix de série par exemple) au cours desquels ils développent des intérêts et des capacités sous l'influence de facteurs aussi bien internes qu'externes à leur personnes.

1.6 Modèle d'analyse

L'atteinte de la réussite du processus d'orientation se trouve ainsi assujetti au concours de l'action simultanée de facteurs internes (individuelles) et externes (liés à l'information et aux expériences) à l'individu en vue de l'élaboration d'attentes objectives (réalistes et adéquates à la personnalité et aux objectifs de l'individu) pour un choix de série objectif. Un choix de série qui ne resterait subjectif que si il ne se reposait uniquement que sur les facteurs internes à l'individu et qui donnerait lieu à un processus d'orientation biaisé ou perturbé. De ce qui précède, nous estimons que le choix d'une ou d'une autre série par les apprenants émanerait de leur sentiment de capacité ou de compétence à pouvoir satisfaire aux exigences de cette série. Ce choix s'expliquerait par la motivation à découvrir, apprendre ou s'approprier une ou des matières enseignées dans ces séries soit pour son simple plaisir ou pour s'en servir pour satisfaire à des exigences qui peuvent être externes ou internes à leur personne.

Guidés par leurs aptitudes, leurs intérêts, leur personnalité, les élèves s'appuient sur leur sentiment d'efficacité personnel qui leur suppose leur capacité d'action, et ils se fixent des objectifs à atteindre (la profession de leur rêve par exemple). Ces derniers font appel à la

motivation qui selon son degré à atteindre ou à réaliser ces objectifs justifiera toutes les actions et les décisions qui seront entreprises par les élèves relativement à leur cursus scolaires. C'est ce qui justifierait leurs choix de série.

La motivation, qu'elle soit intrinsèque et/ou extrinsèque se trouve être ainsi le moteur du système d'autorégulation des élèves à s'orienter sur leur cursus scolaire.

Partant du constat de l'existence avérée de conseillers en orientation dans les lycées et collèges du Bénin, nous estimons que :

- sans un accompagnement ou un appui extérieur, la capacité d'orientation des lycéens relèverait de facteurs internes, de leur capacité d'autorégulation basée sur leur sentiment d'efficacité personnel, leurs croyances relatives aux conséquences de la réalisation de comportements particuliers en fonction de leurs objectifs personnels.

Les lycéens sont des jeunes qui ont besoin de conseils concernant la suite de leurs études après le Bac. Ces conseils prodigués par les spécialistes de l'orientation ont pour objectif principal de mettre à la disposition de ces élèves les informations nécessaires pour éclairer leur choix et les aider dans leur prise de décision. Cette aide permet à l'élève de distinguer la série adéquate dans laquelle il peut s'engager en fonction de ses compétences, de ses caractères, de ses résultats scolaires et de ses aspirations.

- Le défaut de cet accompagnement extérieur par l'apport d'informations et d'aide d'accompagnement par les spécialistes de l'orientation engendrerait des conséquences qui ne seront pas de nature à faciliter l'orientation scolaire et professionnelle des apprenants. Il pourrait être la source de la désorientation observée dans le rang des élèves de terminales face au choix de leur formation post-Bac.

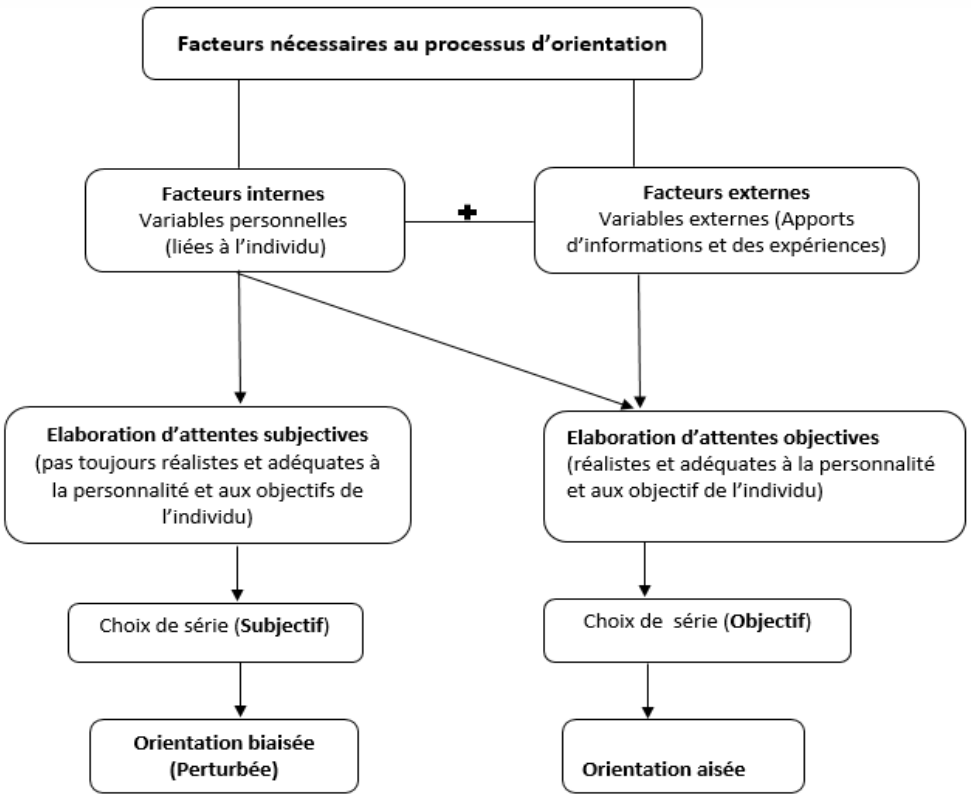


Figure 2: Modèle d'analyse

1.7 Hypothèses

1.7.1 Hypothèse générale

L'hypothèse principale de cette recherche s'articule comme suit :

L'expression des aspirations scolaires et professionnelles des lycéens de l'enseignement général relève des déficits du système d'orientation scolaire qui prévaut dans les collèges d'enseignement général du Bénin.

1.7.2 Hypothèses spécifiques

De l'hypothèse principale, nous formulons les hypothèses spécifiques suivantes :

Hypothèse spécifique 1 : Les choix des séries de formation des lycéens de l'enseignement général reposent sur les facteurs internes à l'individu : sur leur croyance d'efficacité personnelle, leurs attentes de résultats et leurs buts personnels.

Hypothèse spécifique 2 : Les choix de séries ne bénéficient pas de l'apport des facteurs externes (liés aux expériences et à l'information) chez les lycéens de l'enseignement secondaire général.

Hypothèse spécifique 3 : Le déficit en l'apport des facteurs externes pour les choix de séries ne facilite pas le processus d'orientation chez les lycéens de l'enseignement secondaire général.

CHAPITRE 2: PRESENTATION DU CADRE ET APPROCHE METHODOLOGIQUE

Cette partie sera consacrée à la présentation du cadre de la recherche et à l'itinéraire méthodologique suivi dans cette recherche. Elle mettra en exergue la procédure utilisée à savoir la population cible, l'échantillonnage, les techniques et instruments de collecte des données et enfin le mode de collecte et de traitement des données.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le principal objectif de cette recherche est d'étudier le mécanisme d'orientation chez les lycéens du Bénin.

Pour ce faire, dans un premier temps, nous identifierons les facteurs sur lesquels, ces élèves se reposent pour valider leur choix de série. Pour ce, nous évaluerons la relation (la corrélation) entre le choix de série et les facteurs d'orientation internes et externes à l'individu chez ces élèves. Ensuite, nous relèverons les corollaires de ce processus de choix chez ces élèves.

La recherche que nous réalisons s'inscrit dans le vaste champ des études menées en sciences de l'orientation. Plus particulièrement, elle aborde les questions relatives aux processus d'orientation scolaire des élèves au cours secondaire. Cette recherche s'inscrit dans une démarche d'exploration, de compréhension et de description.

2.1 Le cadre de l'étude

Le terrain d'étude de notre recherche est Porto-Novo qui est la ville capitale politique du Bénin, en Afrique de l'Ouest. Elle est connue pour ses bâtiments coloniaux comme la Grande Mosquée, de style brésilien, qui était jadis une église, le musée ethnographique qui expose des instruments de musique, des costumes et des masques de cérémonie, le musée da Silva qui retrace l'histoire du Bénin et rend hommage à la culture afro-brésilienne. Juste à l'Est du musée da Sylva se trouve le musée Honmé qui fut le palais du roi Toffa 1er au XIXe siècle. La ville de Porto-Novo est située dans le sud du Bénin, à 13 kilomètres de l'Océan Atlantique, dont elle est séparée par une lagune (le fleuve OUEME). Reposant à une altitude d'environ 245 mètres, elle se trouve à environ 30 kilomètres à l'est de Cotonou et à 12 kilomètres à l'ouest de la frontière nigériane. La municipalité de Porto-Novo est divisée en cinq arrondissements. Commune à statut particulier, Porto-Novo est limitée au Nord par la commune d'Adjarra, au Sud par la commune de Sémé-Podji, à l'Est par la commune d'Akpro-Missérété et à l'Ouest par la commune des Aguégués. Chef-lieu de département de l'Ouémé, Porto-Novo couvre une superficie de 110 km^2 dans ses limites administratives et comptait en 2010, une population de 314500 habitants (voir recensement de la population et d'd'habitats, 2010).

Au Bénin, l'enseignement secondaire est subdivisé en trois types de formation (générale, professionnelle et technique). Dans la ville de Porto-Novo l'enseignement secondaire est assuré par plus d'une dizaine de collèges publics et privés. Le choix du CPEG La Merveilleuse se justifie par le fait qu'il figure dans le peloton de tête des établissements d'enseignement général et surtout privé qui déversent les plus grandes masses de bacheliers sur le terrain chaque année.. Le problème lié au processus d'orientation scolaire et professionnelle des élèves est national. Mais pour des raisons d'ordre pratique, nous avons choisi cet établissement parce que ce qui s'y passe est représentatif de l'ensemble de ce qu'on rencontre sur l'ensemble du territoire national. En effet, parmi ses élèves de terminales, il y a la probabilité de retrouver des élèves qui ont évolué rien que dans le système général privé mais aussi des élèves qui ont navigué entre le public et le privé.

- ***Le Collège Privé d'Enseignement Général La merveilleuse***

Situé à Porto-Novo, le Collège Privé d'Enseignement Général (CPEG) "La merveilleuse" est installée dans le 4ème arrondissement précisément au quartier Anavié dans la VONS de la voirie.

C'est un établissement qui dispose de toutes les classes de l'Enseignement Secondaire Général de la 6ème en T^{le} avec au moins cinq classes de T^{le} dans les séries A1, A2, B, C et D pour chaque année scolaire.

Créé en Octobre 1998, le CPEG La Merveilleuse se classe au rang des meilleurs établissements privés d'enseignement général et technique de la ville de Porto- Novo par la qualité de son travail et de ses résultats toujours remarquables aux examens de fin d'année. C'est un établissement qui dispose d'une capacité d'accueil de plus de mille cinq cent (1500) places (d'élèves). Le CPEG La Merveilleuse a déjà fourni plus d'un millier de bacheliers au monde universitaire comme le montre ses résultats aux examens pour les cinq dernières années scolaires écoulées présentés dans le tableau qui suit :

Années scolaires	Nombre de candidats inscrits au BAC	Nombre de candidats admis au BAC	Pourcentage
2017 – 2018	212	129	60,85 %
2018 – 2019	239	180	75,31 %
2019 – 2020	206	153	74,27 %
2020 – 2021	203	171	84 ,24 %
2021 – 2022	226	176	77,87 %
Total	1086	809	74,49 %

Source : Archive du CPEG La Merveilleuse

2.2 Approche méthodologique

2.2.1 Population ciblée

La population ciblée pour parvenir à mieux identifier les facteurs déterminants du processus d'orientation scolaire et professionnelle chez les lycéens au Bénin est celle des élèves des classes de Terminales de l'établissement ciblé. Ce choix se justifie par le fait que tout élève de terminale ayant suivi son parcours scolaire dans un système éducatif donné doit être à même de participer à sa description et à son évaluation. La classe de terminale représentant l'étape finale de l'expérience scolaire où le processus de subjectivation et la centralité des intérêts scolaires priment, nous estimons que les élèves de ce niveau sont bien indiqués pour décrire cette expérience. En effet, nous estimons qu'ils l'ont pleinement vécue pour avoir effectué leur cursus scolaire dans le système jusqu'en classe de terminale. Ce choix repose aussi sur le fait que ce groupe d'élèves est presque à la fin des études secondaires qui sera effective avec l'obtention du baccalauréat et face l'enjeu du choix de filières pour les études universitaires, un choix qui est très déterminant dans l'orientation et pour l'épanouissement professionnel de l'individu.

2.2.2 L'échantillon de l'étude

Notre recherche est une recherche de type mixte (qualitative et quantitative). Notre échantillonnage a été construit sur la base de la méthode d'échantillonnage de commodité.

L'échantillonnage de commodité présume que les unités de la population sont toutes semblables, et que n'importe quelle unité peut être choisie pour l'échantillon. Ceci permet au chercheur de se baser sur son jugement pour choisir ses participants selon des critères qui lui sont propres dans la mesure où ces derniers sont capables de lui fournir les informations qu'il recherche.

Considérant la diversité des élèves vivant leur orientation de diverses manières en raison de l'intensité des facteurs influents et le fait que les techniques d'échantillonnage utilisant des cas multiples peuvent être guidées par deux principes clés (celui de la diversification et celui de la saturation), nous estimons que la population des élèves des classes de terminales toutes séries confondues des établissements secondaire d'enseignement général, est représentative pour notre étude. Sur ce fait, nous nous sommes intéressés à un échantillon composé de 146 élèves en classe de terminale toutes séries (A-B-C-D) confondues du CPEG La Merveilleuse de Porto-Novo.

Nous avons ainsi un échantillon de 146 élèves de terminale toutes séries confondues pour notre étude.

Ensuite, nous avons eu des entretiens semi-structurés avec deux chefs de l'établissement afin de recueillir leurs connaissances et avis sur la question.

2.2.3. Technique et instruments de collecte

Les techniques de collecte des données utilisées sont: la collecte de données par l'administration d'un questionnaire aux enquêtés et des entretiens semi-directifs avec les chefs d'établissement.

2.2.3.1 Technique de collecte des données

La collecte des données s'est déroulée sur la période d'Octobre 2020 à Avril 2021. Elle a été clôturée par la tenue des entretiens. Ce procédé a consisté à organiser et passer les entretiens par nous- même aux cibles retenues.

2.2.3.2 Instruments de collecte des données

Notre recherche sur les facteurs associés au choix de série chez les lycéens du CPEG la Merveilleuse étant de type mixte, nous avons essayé de répondre aux questions de recherche posées moyennant deux principaux outils complémentaires : le questionnaire et l'entretien semi-directif. La collecte des données a consisté au déroulement d'entretien semi-directif au moyen d'un guide d'entretien à deux des chefs de l'établissement ciblé puis à l'administration d'un questionnaire aux élèves-échantillon de notre étude.

- **Le guide d'entretien**

Le guide d'entretien a été élaboré afin de recueillir des informations sur le système d'orientation qui prévaut dans le système éducatif béninois. Il est composé de questions élaborées pour avoir des informations sur le dispositif mis en place dans les établissements pour l'orientation des élèves des objectifs spécifiques visés dans cette recherche et la catégorie du personnel visé. Nous retrouverons ce guide et le questionnaire en annexe de ce travail.

Que cela soit la séance de réponses au questionnaire ou à l'entretien, ces séances étaient pour tous les participants une occasion d'enrichissement et de prise de conscience de l'importance de la question d'orientation scolaire et professionnelle, de ce qui se fait dans ce sens et de son implication sur le choix de filières des élèves qui sont déjà au portillon de l'université. Chaque entretien a été enregistré sur un enregistreur numérique audio puis scellé dans un dossier prévu à cet effet. Cela a facilité leur retranscription pour le bon déroulement de la phase de traitement et d'analyse qui s'en est suivie.

- **Le questionnaire**

Nous avons élaboré le questionnaire en nous basant sur la littérature.

Le questionnaire est un mélange de questions ouvertes et fermées qui étudient les facteurs associés aux choix de série chez les lycéens en relevant d'une part la relation entre les choix de série et les nécessaires facteurs internes et externes à l'individu pour l'orientation de ses choix scolaires. Ces questions ont été élaborées pour relever l'influence du sentiment d'efficacité personnel, des attentes de résultats et des buts personnels sur le choix de série ainsi que l'influence du manque d'aide (accompagnement et encadrement par l'expertise d'un spécialiste de l'orientation pour le choix de série ou de filières).

Pour sa conception, nous nous sommes basés aussi bien sur nos objectifs-hypothèses que sur nos lectures. Il se subdivise en items permettant de relever aussi bien l'influence des facteurs internes à l'orienté que l'influence des facteurs externes à l'orienté sur ses choix de série.

Sa validation a été faite en deux étapes : la première étape consistait à consulter des personnes ressources par rapport au sujet de la recherche comme mentionné dans la rubrique ci-dessus, la deuxième étape concernait une phase d'expérimentation du questionnaire. Là, il a été administré à un échantillon de 40 élèves de terminale de l'enseignement secondaire général toutes séries confondues pris au hasard. Après dépouillement, ce questionnaire a connu plusieurs modifications. L'objectif était de s'assurer de la clarté des questions ainsi que du temps nécessaire à l'administration du questionnaire.

Ce questionnaire-élève contient les rubriques suivantes : la rubrique des informations générales qui concernent le genre, l'âge, la série de l'élève et sa carrière envisagée, puis, la rubrique concernant les items élaborés pour faire ressortir dans un premier temps, la relation entre le choix de série et les facteurs d'orientation internes et externes à l'individu dans le processus d'orientation chez les enquêtés et dans un second temps ressortir les corollaires de ce mécanisme chez les lycéens.

2.2.4. Mode de traitement des données et les difficultés rencontrées

2.2.4.1 Mode de traitement de données

Le traitement des données s'est fait aussi bien manuellement que par l'outil informatique. La procédure a consisté d'abord au dépouillement des données collectées et par la suite au regroupement des questions par centres d'intérêt, suivant les hypothèses et les objectifs spécifiques. Les différents graphes ont été réalisés à l'aide des programmes informatiques Microsoft office Word 2007 et Microsoft office Excel 2007.

L'analyse des données a été effectuée au moyen de logiciel R suivant deux orientations à savoir :

- les facteurs internes à l'orienté et le choix série ;

- les facteurs externes à l'orienté et le choix de série.

2.2.4.2 Les difficultés rencontrées

Les difficultés étant inhérentes à toute recherche nous en avons aussi rencontrées lors de l'administration du questionnaire aux élèves. Ainsi nous avons dû faire face au manque de sérieux et de disponibilité de certains élèves à répondre au questionnaire. Ce qui nous a amené à négocier la suspension momentanée des cours au niveau des classes de terminales de l'établissement afin de conduire l'administration du questionnaire.

DEUXIEME PARTIE : ANALYSES, INTERPRETATIONS, DISCUSSIONS DES RESULTATS ET SUGGESTIONS

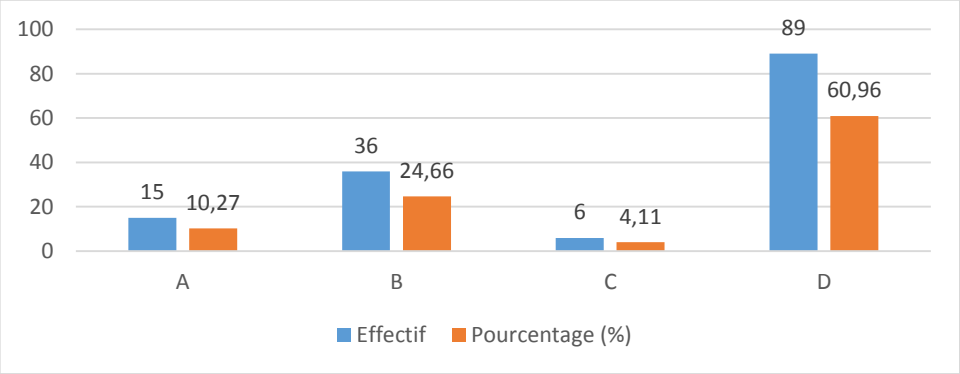
CHAPITRE 3 : ANALYSES ET INTERPRETATIONS DES RESULTATS

3.1. Analyse et interprétations descriptives des résultats

3.1.1. Caractéristiques générales de l'échantillon

- **Caractéristique de la population enquêtée selon la série d'étude**

Graphe I: Récapitulatif de la population enquêtée selon la série

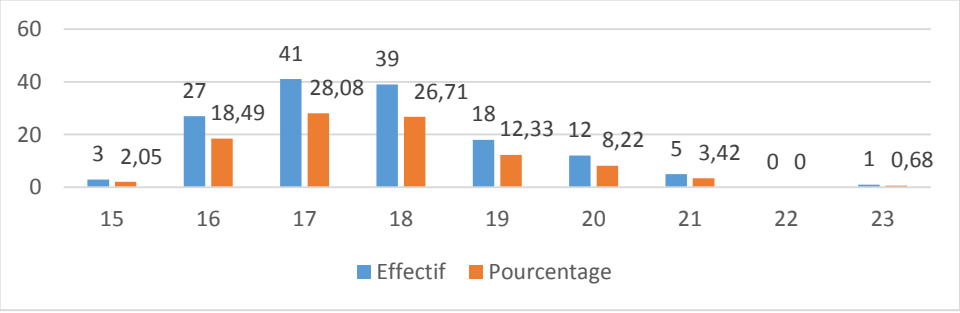


Source : Résultats de l'enquête, Janvier-Avril 2021

Par le graphe I, nous relevons que l'échantillon de la recherche est bien composé de 15 élèves (soit 10,27%) de terminales A, de 36 élèves (soit 24,66%) de terminales B, de 06 élèves (soit 04,11%) de terminales C et de 89 élèves (soit 60,96%) de terminales D. Avec un mélange d'élèves des séries A, B, C, et D, cet échantillon est alors bien représentatif de la population des élèves de terminale des collèges d'enseignement général, étant entendu que tout élève de terminale doit avoir dû effectuer un choix par rapport à toutes les séries disponibles dans le système éducatif dans lequel il/elle évolue. Aussi sont-ils soumis aux mêmes réalités concernant le processus d'orientation du système scolaire dans lequel ils évoluent.

- **Caractéristique de la population enquêtée selon l'âge**

Graphe II: Récapitulatif de la population enquêtée selon l'âge



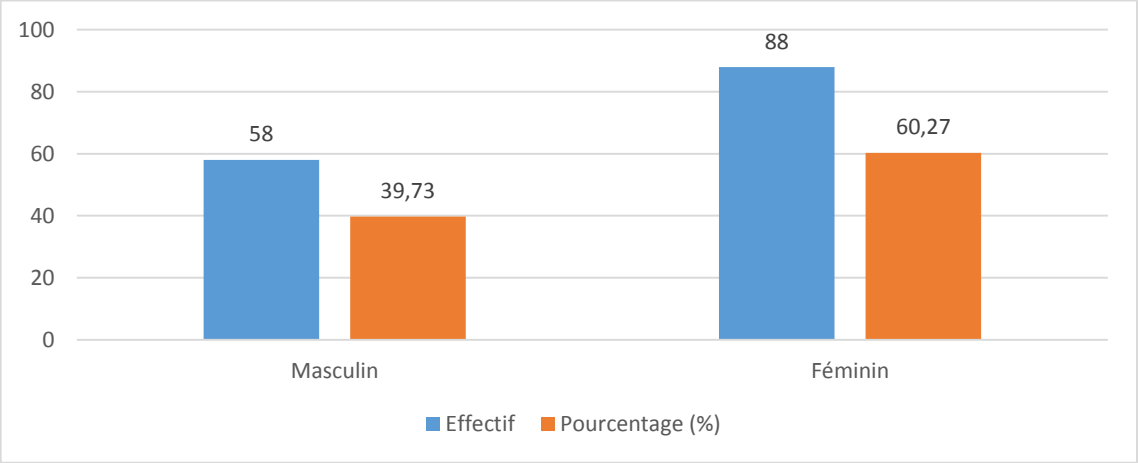
Source : Résultats de l'enquête, Janvier-Avril 2021.

Par le graphe II, nous relevons que l'échantillon est composé d'un mélange de plusieurs tranches d'âge dont la moyenne d'âge est de 18 ans ; ce qui implique que cet échantillon est bien constitué d'élèves dans la période d'adolescence (étape de 10 à 19 ans : pour la définition de l'adolescence selon l'OMS).

L'échantillon de notre étude étant bien composé d'individus dans la tranche d'âge de 18 moyenne de 18 ans avec un écart-type égal à 0,6 correspondante à celle de l'adolescence, nous estimons qu'elle est bien adéquate pour faire ressortir les véritables facteurs associés au choix de séries dans le rang des élèves du second cycle des cours secondaires du Bénin puisqu'il est constitué d'élèves de la classe de Terminale, ayant donc suivi le processus de choix de série.

- **Caractéristiques de la population enquêtée selon le sexe.**

Graphe III: Récapitulatif de la population enquêtée selon le sexe



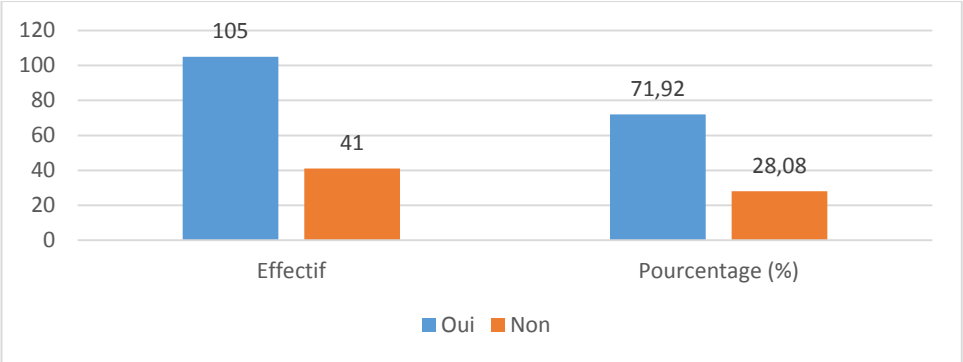
Source : Résultats de l'enquête, Janvier-Avril 2021

Avec son effectif de 146 élèves, la population enquêtée est bien composée de 58 (soit 39,73 %) de garçons et de 88 (soit 60,27%) de filles. Il est à remarquer que de nombreuses études ont été menées sur l'influence du sexe, de l'âge, de l'origine socioculturelle et socioéconomique sur les aspirations professionnelles et les choix de carrière. Selon Lent (2008), avec son modèle des facteurs personnels, contextuels liés à l'expérience qui affectent le comportement de professionnel, ces variables sociodémographiques influencent l'expérience scolaire des jeunes et des adolescents et susciteraient chez eux des types de comportements qui en retour influencent leur orientation scolaire et professionnelle. Ce qui démontre que tous les sujets de notre échantillon sont concernés par notre recherche.

3.1.2. Les facteurs internes à l'individu et le processus de choix chez les élèves

3.1.2.1. Conscience des élèves par rapport à un projet d'avenir (la finalité des études)

Graphe IV: Conscience des élèves par rapport à un projet d'avenir



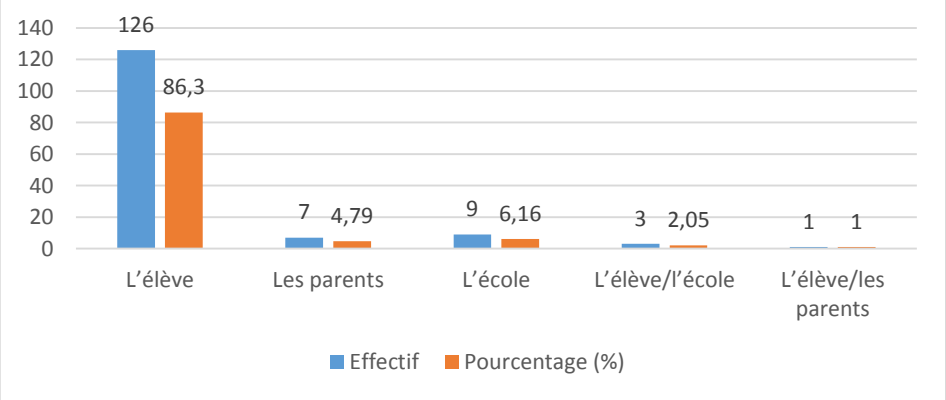
Source : Résultats de l'enquête, Janvier-Avril 2021.

D'après le graphe IV, 105 élèves soit 71,92% de l'échantillon ont répondu par l'affirmatif et 41 élèves soit 28,08% ont répondu par la négation à la question de savoir s'ils avaient déjà distingué la profession qu'ils auraient aimée exercer à la fin de leurs études. Ceci démontre que la majorité de ces apprenants ont des objectifs. Ils ne sont donc pas sans rêve par rapport à leur avenir professionnel ; ils nourrissent un projet d'avenir.

Avoir des objectifs est central pour l'être humain. Dans le cadre de l'orientation scolaire et professionnelle, avoir des buts a notamment été associé à la réussite de transitions professionnelles, telle que la transition entre l'école et le monde du travail (Haase, Heckhausen, & Koller, 2008).

3.1.2.2. Responsabilité des élèves dans les choix de leurs séries.

Graphe V: Récapitulatif des auteurs des choix de série selon les élèves



Source : Résultats de l'enquête, Janvier-Avril 2021

Selon les informations recueillies par nos entretiens avec les directeurs et les censeurs interviewés, dans les collèges d'enseignement général du Bénin, il existe deux principaux niveaux où les élèves sont tenus d'effectuer des choix de série.

Le premier choix est effectué à la fin de la classe de 5ème pour amener l'apprenant à se situer par rapport à ses matières de prédilection (matières littéraires ou matières scientifiques). L'élève a donc le choix entre la série moderne court (avec des coefficients plus élevés au niveau de la mathématique et de la physique), et la série moderne long (coefficients plus élevés au niveau des matières littéraires que sont l'Allemand et l'Espagnol par rapport auxquelles l'élève doit impérativement notifier son choix en s'inscrivant pour l'option qui prend en compte la matière de sa préférence parmi ces deux options distinguées.

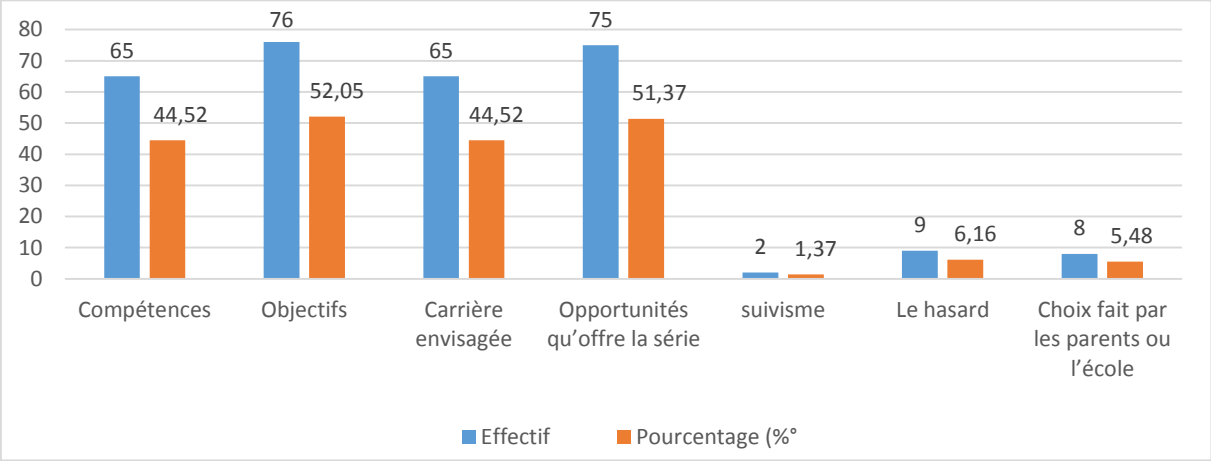
Le deuxième niveau de choix s'impose à la fin de la classe de 3ème (pour l'entrée en 2nde) surtout pour ceux de la série moderne court qui peuvent choisir entre les séries A, B, C et D avec une certaine marge de manœuvre pour d'éventuels changements de série jusqu'en classe de terminale. Concernant ceux de la série moderne longue, le deuxième choix s'impose pour l'entrée en 1ère avec la possibilité de choix entre la série A ou la série B. Un choix qui s'avérera définitif pour certains ou qui peut connaitre encore de changement chez d'autres pour leur scolarité en terminale.

Selon le graphe V, sur l'effectif des 146 élèves enquêtés, 126 (soit 86,30 %) élèves ont mentionné être entièrement eux-mêmes l'auteur du choix de leur série; 07 soit 04,79% élèves affirme que " leurs parents" sont les auteurs de leurs choix de série et 09 soit (06,16 %) élèves affirment que leur choix de série a été fait par "l'école". Aussi 03 élèves soit 02,05% des enquêtés mentionnent que leur choix de série a été effectué par l'école et l'élève ; ce qui signifie que le choix est fait par l'école et que l'élève était d'accord. Par ailleurs 01 élève soit 0,68% des enquêtés affirme que leur choix de série a été effectué par l'école et les parents ; ce qui signifie que le choix est fait par l'école en accord avec les parents. Au total 125 élèves soit 85,62% des enquêtés reconnaissent être responsables de leur choix de série. Ce résultat montre que les élèves se considèrent être les auteurs de leur choix de série. Même si plusieurs recherches ont démontré que ce choix de série est surtout fait par l'école sur la base des performances selon les matières littéraires et scientifiques avec l'aide des professeurs principaux.

Le choix (la préférence) suppose une référence ; ces résultats suggèrent alors que les élèves possèdent des références propres à eux pour qui leur permettent d'effectuer leur choix de série ou pour valider ceux que l'école ou les parents font pour eux.

3.1.2.3 Raisons motivateurs des choix de série

Graphe VI: Récapitulatif des raisons motivatrices du choix de série.



Source : Résultats de l'enquête, Janvier-Avril 2021

Selon le graphe VI, un effectif de 65 élèves soit 44,52% des enquêtés affirment s'être référés à leurs compétences pour effectuer leur choix de série. A côté, 76 élèves (soit 52,05%) et 65 élèves (44,52%) des enquêtés affirment s'être respectivement référés à leurs objectifs et à leur carrière envisagée pour choisir leur série. Aussi 75 élèves (soit 51,37%) des enquêtés affirment s'être référés aux opportunités qu'offrent les séries pour choisir leur série Par ailleurs, au total 14 élèves (soit 09,59%) des enquêtés affirment que leur choix de série s'est fait par hasard, ou par suivisme ou par les parents ou l'école tandis que 05 élèves soit 03,42% des enquêtés affirment ne point savoir le motif du choix de leur série.

Ces résultats démontrent que les élèves de la population enquêtée opèrent leurs choix de série :

- Sur une motivation extrinsèque par régulation externe en optant pour leur série juste parce qu'il faut forcément en choisir une pour continuer les études.
- Sur une motivation extrinsèque par régulation introjectée optant pour la série par hasard, ou par suivisme ou par les parents ou l'école.
- Sur une motivation extrinsèque par régulation identifiée en considérant les opportunités qu'offre la série de leurs choix.
- Sur une motivation extrinsèque par régulation intégrée en considérant leur carrière envisagée.
- Par amotivation juste parce qu'il faut forcément en choisir une pour pouvoir continuer les études.

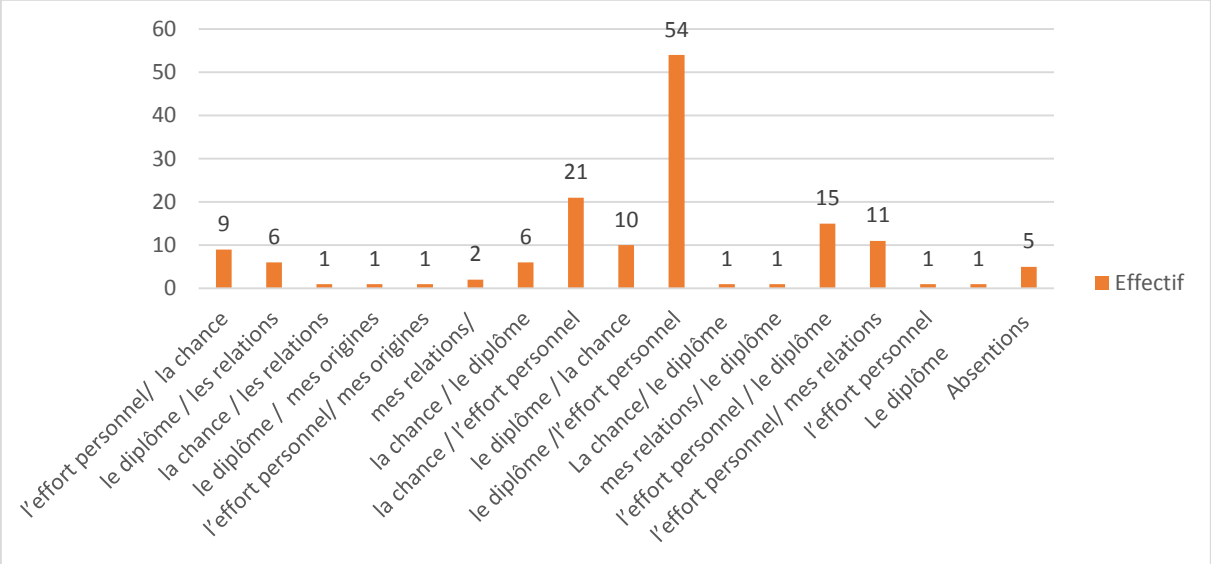
Ces élèves se réfèrent à leur sentiment d'efficacité personnelle, aux résultats de leurs actions ou à leurs buts personnels. Ils principalement à leurs compétences, à leurs objectifs, à leur carrière envisagée et aux opportunités qu'offrent les séries de leur enseignement pour faire leur choix

de série. Mais il y en a aussi qui optent pour leur série juste parce qu'il faut forcément en choisir une pour continuer les études.

3.1.2.4. Degré de conscience des élèves par rapport aux conditions nécessaires à l'atteinte de l'exercice du métier de leur rêve

Q5. Parmi les affirmations qui suivent, quelles sont les deux plus importantes conditions à remplir pour arriver à exercer la profession de vos rêves ?

Graphe VII: Question sur les conditions les plus importantes à remplir (par ordre de mérite) pour parvenir à exercer le métier/la profession rêvé(e).



Source : Résultats de l'enquête, Janvier-Avril 2021.

Selon le graphe VII, sur les 146 enquêtés; 69 élèves (soit 47,26 %) en ont désigné l'effort personnel et le diplôme comme les deux plus importantes conditions à remplir pour arriver à exercer la profession de ses rêves parmi les propositions à eux-présentées. Par contre 77 élèves (soit 52,74%) des enquêtés ont désigné d'autres couples de conditions comme les deux plus importantes conditions à remplir pour arriver à exercer la profession de leurs rêves parmi les propositions proposées à savoir : la chance, le diplôme, l'effort personnel, les relations et l'origine des personnes.

Ce résultat démontre qu'un bon nombre de ces élèves est bien conscient de l'importance du diplôme et de l'effort personnel pour l'atteinte de leur objectif : l'exercice de la profession de leur rêve.

3.1.2.5. Relation entre la carrière envisagée (la profession rêvée) et le choix de série chez les apprenants

Tableau I: Récapitulatif du choix de série pour la carrière envisagée chez les enquêtés

N°	Métier / Profession de rêve	Effectif				
		Total	**Série A**	**Série B**	**Série C**	**Série D**
1	ABM	01				01
2	Agent immobilier	01		01		
3	Agronome	04				04
4	Architecte	03				03
5	Footballeur	02		02		
6	Avocat	08	06	02		
7	Banquier(ère)	04		04		
8	Baron de la drogue	01				01
9	Business man	01				01
10	Cardiologue	01			01	
11	Commerçante	06		04		02
12	Criminologue	01		01		
13	Diplomatie	05		01		04
14	Docteur	03				03
15	Douanier	01				01
16	Droit	01		01		
17	Droit des affaires	02	02			
18	Enseignant(e)	01	01			
19	Entrepreneur	05	01	01		03
20	Génie informatique	01				01
21	Génie logiciel	01				01
22	Gestionnaire d'entreprise	02		02		
23	Gestionnaire financier(ère)	01		01		
24	Gynécologue	02				02
25	Hôtesse	01		01		
26	Homme d'affaires	01		01		
27	Infirmier	03	02	01		
28	Informaticien	03			01	02
29	Ingénieur génie civil	01		01		
30	Ingénieur télécoms	01			01	
31	Docteur en islam	01				01
32	Marketing	01		01		
33	Médecin	18		03	01	14
34	Notaire	01				01
35	Ophtalmologue	01				01
36	Pédiatre	01				01
37	Pharmacien(ne)	02			01	01
38	Pilote	03				03
39	Professeur d'université	01	01			
40	Sage-femme	04	01			03

41	Styliste	01		01		
42	Aucune idée (je ne sais pas encore)	44	1	8	01	34
Total		146	15	38	06	87

Avant même l'entrée dans la vie professionnelle, le sentiment d'efficacité contribue fortement à l'orientation vers tel ou tel métier. Il prédit l'éventail d'options professionnelles considérées, l'intérêt et la préférence pour une profession, le suivi d'une scolarité qui prépare à cette carrière, la persévérance et le succès dans le domaine choisi (Lent et Hackett, 1987).

Le tableau 1 ci-dessus nous présente en détails les aspirations professionnelles des élèves de notre échantillon. Ce tableau révèle 41 différentes professions ou métiers comme aspirations professionnelle chez les élèves enquêtés. Le classement de ces aspirations professionnelles permet d'affirmer qu'il existe au sein de cet échantillon les prototypes de personnalité (qui déterminent ou justifient les choix professionnels au niveau des individus) mis en évidence par Holland dans sa théorie des types de personnalité et des types d'environnement (la typologie RIASEC de Holland, (1992) cité par Guichard et Huteau en 2006). Nous pouvons relever de par leur aspiration professionnelle, l'existence potentielle au sein de cet échantillon des individus de personnalité : Réalistes (ingénieur mécanicien, génie civil…), Investigateur (biotechnicien, journaliste, …), Artistique (coiffeur artiste, styliste…), Social (médecin, psychiatre, gynécologue,…), Entrepreneur (commerçant, opérateur …), Conventionnel (banquier, gestionnaire, avocat…). Nous remarquons l'existence potentielle d'individus des 06 types de personnalité car sa confirmation nécessite l'administration du test RIASEC de Holland à ses élèves.

Ce qui révèle que ces élèves possèdent des aspirations professionnelles bien précises.

Sur la préoccupation de savoir si ces élèves sont capables d'effectuer convenablement des choix de séries en ligne avec leur aspiration professionnelle, nous nous sommes intéressés à l'adéquation des séries de ces élève juste parce qu'il faut forcément en choisir une pour continuer les études avec l'atteinte de leur objectif (la profession de leur rêve). Ainsi d'après le tableau 8, on remarque que la série de presque chacun des enquêtés est alignée sur son aspiration professionnelle à l'exception des cas de trois apprenants de la série A et d'un de la série B qui ambitionnent respectivement devenir infirmier (02 cas en A), sage-femme (01 cas en A) et (01 cas en B). Ceci démontre que la majorité de ces apprenants arrivent à choisir la série qui convient à leurs aspirations. Néanmoins, il en existe quand même qui sont incapables de faire ainsi la part des choses en choisissant la série qui convient à leur aspiration professionnelle**.**

Le tableau 8 révèle aussi que 44 élèves soit 30,14% des enquêtés n'ont aucune idée de ce qu'ils pourront faire plus tard comme profession. Ce constat suggère que ces élèves n'ont aucun projet

d'avenir et ont dû opérer des choix de série au motif qu'on peut rattacher à certains évoqués par les enquêtés (le suivisme, le choix fait par les parents ou l'école, autres motifs (je ne sais pas), le hasard) pour justifier leur choix de série. Par ailleurs, 102 élèves soit 69, 86% des enquêtés ont révélé la carrière de leurs rêves ; ce qui suggère qu'ils sont susceptibles d'avoir un projet d'avenir. Les résultats démontrent qu'il y a des élèves qui finissent leur cursus au secondaire sans pouvoir se tailler un projet d'avenir

Ayant pu distinguer et affirmer leur choix de profession rêvée, ces élèves démontrent ainsi leur capacité à se fixer un objectif à atteindre par rapport au panel de professions dont ils ont connaissance. Mais les aspirations professionnelles et les choix de série de ces élèves s'alignent-ils avec leur personnalité par exemple ? Ces élèves sont-ils conscients de leurs types de personnalité, de leurs capacités et de de leurs potentiels et du métier ou de la profession qui leur correspondent et les rendraient épanouis ? Seule l'administration d'un test RIASEC de Holland pourrait nous aider à répondre à ces préoccupations.

Il est à remarquer que d'après la théorie des types de personnalité et des types d'environnement (la typologie RIASEC de Holland, (1992) cité par Guichard et Huteau en 2006), les élèves du primaire et du secondaire devraient vivre des expériences scolaires et parascolaires qui touchent à chacun des six secteurs d'activités identifiés dans cette théorie afin de leur permettre d'acquérir des patrons de personnalité cohérents et différenciés, et d'arriver à une perception plus affirmative de leur identité. Cela rentre dans le cadre de l'orientation dès la base.

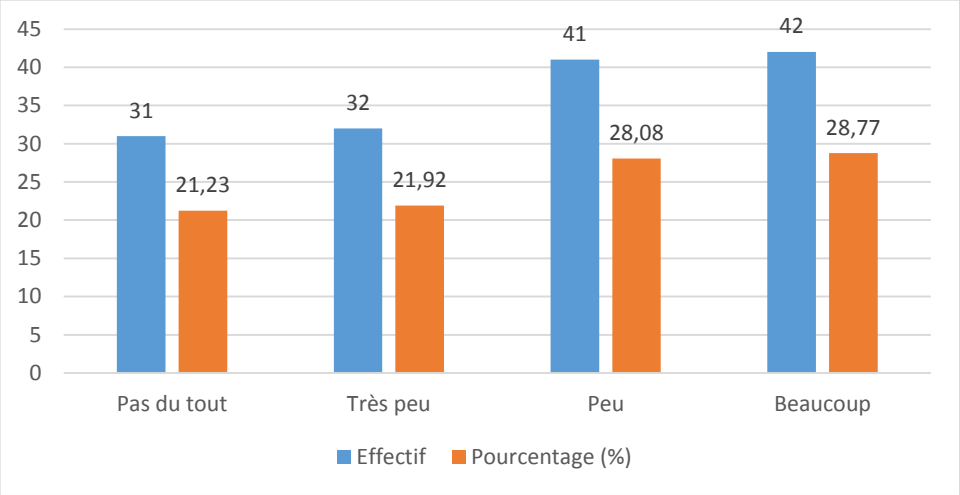
Qu'en est –il alors de la pratique des activités parascolaire nécessaire à l'affirmation de l'identité et la précision des centres d'intérêt ou de capacité de l'individu dans le parcours scolaire des élèves du secondaire au Bénin ?

En somme, sur la base des conclusions précédentes, nous pouvons affirmer que les choix des séries de formation des lycéens de l'enseignement général reposent les facteurs internes à l'individu : sur leur croyance d'efficacité personnelle, leurs attentes de résultats et leurs buts personnels.

3.1.3. Les facteurs externes à l'individu et le choix de série chez les élèves

3.1.3.1 L'apport en appui-conseil aux élèves et le choix de série

Graphe VIII: Récapitulatif de l'appui –conseil dans le processus de choix



Source : Résultats de l'enquête, Janvier-Avril 2021

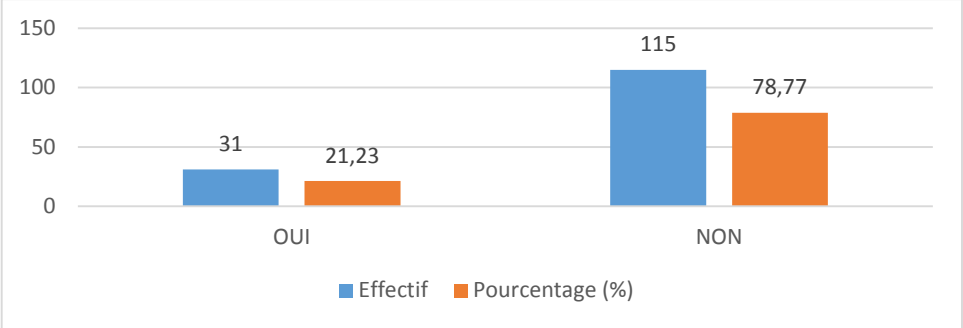
Sur le graphe IX, nous remarquons qu'à la question de savoir si les élèves ont eu à bénéficier des conseils d'une personne bien avertie des implications du choix de série afin d'effectuer leur choix, 31 élèves (soit 21,23%) et 42 élèves (soit 28,77%) des enquêtés ont donné respectivement pour réponse « pas du tout » et « beaucoup ». Par ailleurs, 73 élèves (soit 50%) des enquêtés ont signifié par leur réponse n'avoir reçu que « peu » ou « très » peu d'informations relatives aux implications de leur choix de série.

Ce qui démontre que beaucoup d'élèves manquent d'informations sur les implications des choix de série pour leur orientation scolaire et professionnelle.

Ce constat pose le problème de la nécessité de la présence des conseillers en orientation dans le système éducatif béninois. Le conseiller d'orientation (coach en orientation) est un spécialiste du conseil individuel en orientation avec un rôle déterminant. Il aide les collégiens, les lycéens et les étudiants à mieux se connaître, à mieux se situer, à repérer les informations utiles, à les guider dans leurs choix professionnels. Son objectif est d'accompagner tout public (collégiens, lycéens, étudiants, personnes en reconversion professionnelle) dans le choix du parcours d'orientation et dans l'insertion socio-professionnelle en informant sur les études, les formations professionnelles, les qualifications et les professions.

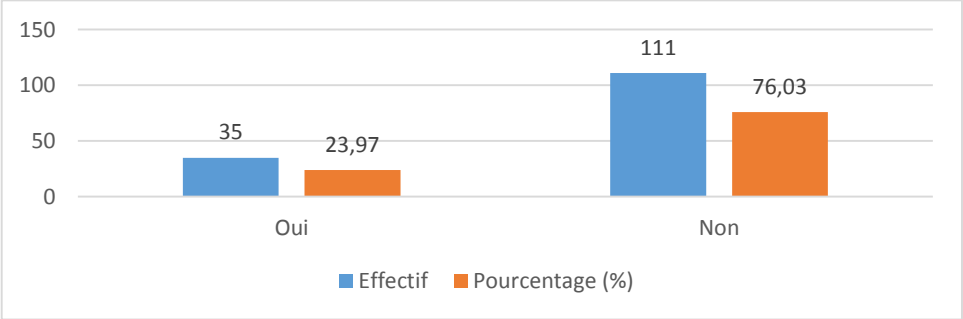
3.1.3.2 La participation des élèves aux activités parascolaires et le choix de série

Graphe IX: Récapitulatif de la participation des élèves aux activités parascolaires organisées par l'école



Source : Résultats de l'enquête, Janvier-Avril 2021

Graphe X: Récapitulatif de la participation des élèves aux activités relatives aux formations dépendant de la série de l'élève



Source : Résultats de l'enquête, Janvier-Avril 2021

Selon le graphe X, à la préoccupation de savoir si en dehors des cours reçus à l'école, les élèves de l'échantillon participaient-ils à d'autres activités qui ont rapport aux formations de leur série ou à leur carrière envisagée, 115 élèves (soit 78,77 %) des enquêtés ont répondu « non ». Par contre, 31 élèves (soit 21,23%) des enquêtés ont répondu « oui ».

Très peu d'élèves de l'échantillon ont la chance de participer aux activités parascolaires organisées par l'école.

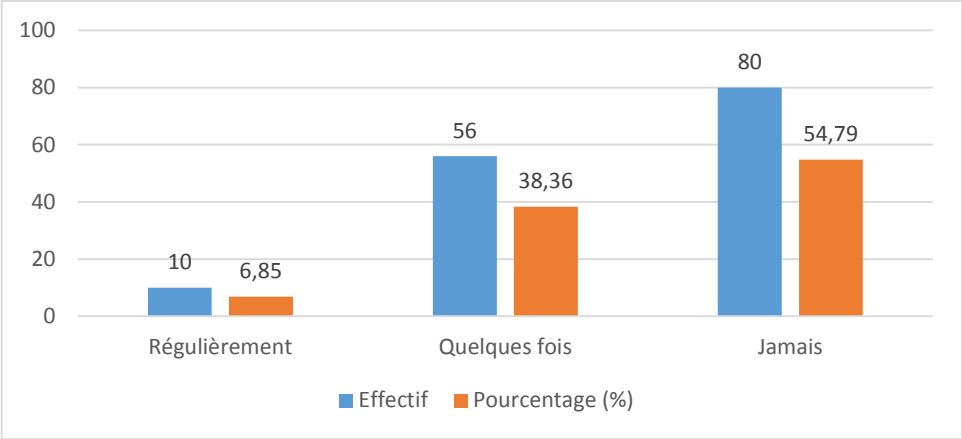
Selon le graphe XI, suite à l'interrogation de savoir si ces élèves ont eu des occasions de participer qui se rapportent à la formation de leur série en dehors du cadre scolaire, 111élèves (soit 76,03%) des enquêtés ont répondu « non » tandis que 35 élèves (soit 23,97%) des enquêtés ont répondu « non ».

Ces résultats associés à ceux de l'analyse du tableau 10 révèlent que seulement peu d'élèves ont la chance de participer à des activités parascolaires en dehors du cadre scolaire.
En somme, nous pouvons affirmer que seulement très peu d'élèves ont la chance de participer aux activités parascolaires pendant leur cursus scolaire.
Or la participation aux activités parascolaires s'avère importante dans le processus d'orientation puisque selon Lent (2008), les élèves développeraient des attentes diverses par rapport à leurs résultats scolaires à partir des différentes expériences qu'ils ont vécues. Dans son modèle de développement des intérêts professionnels fondamentaux au cours du temps (2008) Lent souligne que « les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats relatives à des activités particulières contribuent à la construction des intérêts professionnels » (p. 60). Il montre que l'intérêt pour une activité à une probabilité plus forte de se développer et de se renforcer lorsque la personne se considère elle-même compétente dans cette activité et lorsqu'elle formule des attentes positives en la réalisant. À contrario, selon lui, une personne a une probabilité plus forte d'éprouver un dégoût ou un désintérêt pour une activité lorsqu'elle doute de ses capacités et s'attend à obtenir de mauvais résultats en la réalisant. Pour Lent (2008), « en se développant, les intérêts, ainsi que les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats suscitent l'élaboration d'intentions ou de buts qui soutiennent ou accroissent sa propre implication dans des activités particulières » (p. 60). Ainsi, les buts que l'on se fixe augmenteraient à leur tour, la probabilité de pratique de l'activité.

A partir de ces considérations, nous pouvons affirmer que ces élèves ne sont pas suffisamment outillés pour pouvoir aller très tôt à la découverte et/ou au développement de leur talent ou de leurs habiletés, de leurs intérêts personnels et des exigences des professions ou des métiers afin de parvenir à une adéquate insertion professionnelle. Ce qui participe à l'épanouissement rêvé de l'individu.

3.1.3.3 La participation des élèves aux activités qui se rapportent aux formations de leur série

Graphe XI: Récapitulatif de la participation des élèves aux expériences réalisées par des professionnels des métiers de leurs rêves.



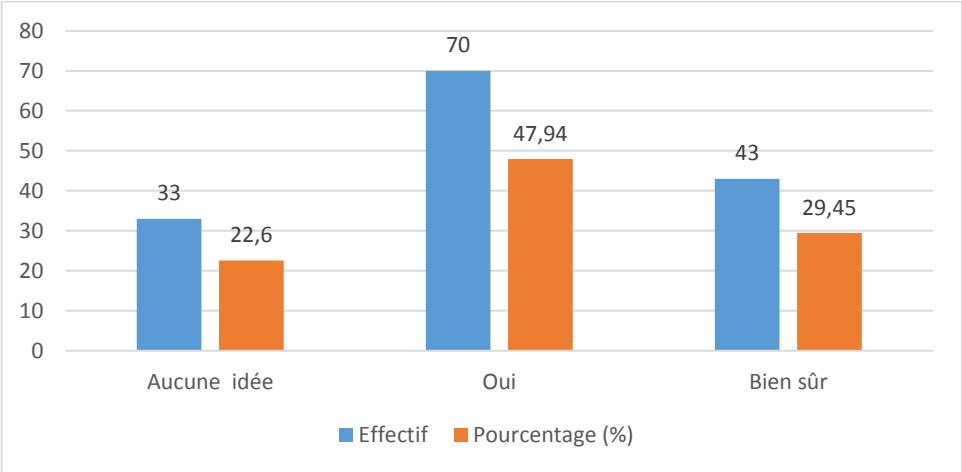
Source : Résultats de l'enquête, Janvier-Avril 2021

Aussi, selon le graphe XII, à la question de savoir si ces élèves ont eu l'occasion de vivre des expériences avec les professionnels des métiers de leur rêve, 80 élèves (soit 54,79%) des enquêtés ont répondu « jamais » pour 10 élèves soit 06,85% des enquêtés qui a répondu «Régulièrement ». Par contre, 56 élèves soit 38,36% des enquêtés ont donné la réponse « Quelquefois ».

Ceci démontre que ces élèves ne bénéficient presque pas d'expériences leur permettant de rentrer en contact d'activités ou d'expériences leur permettant de jauger leurs capacités avec leurs aspirations.

3.1.3.4. Conscience des élèves par rapport à l'implication du choix de série sur la formation post-Bac chez les élèves et le choix de série

Graphe XII: Récapitulatif du degré de conscience des élèves par rapport à l'implication du choix de série sur la formation post-Bac chez les élèves



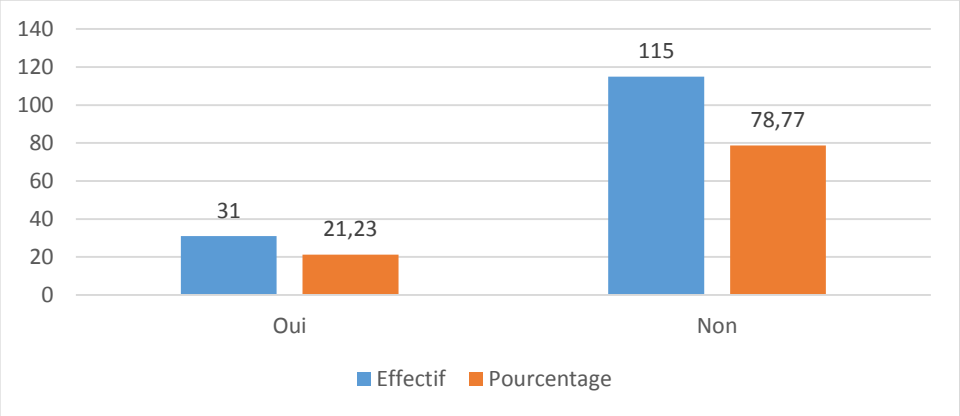
Source : Résultats de l'enquête, Janvier-Avril 2021

D’après le graphe XIII, à la préoccupation de savoir si ces élèves sont sûrs de ce que leur série actuelle leur permettra après le BAC d’accéder à la filière qui conduit à la profession de leur rêve, 43 élèves soit 19,86 % des enquêtés ont affirmé être « bien sûr ». En revanche, 70 élèves soit 47,94% des enquêtés ont répondu « oui » et 33 élèves soit 22,60 % ont affirmé n’en avoir aucune idée.

En dépit du fait que les élèves arrivent à se caser par rapport au choix de série jusqu’à arriver à la classe de Terminale, ces résultats révèlent que bon nombre de ces élèves ne sont même pas sûr de ce que leur parcours jusque-là leur permettra d’atteindre leur but. C’est un peu comme s’ils naviguent à vue jusque-là c’est-à-dire qu’ils effectuent leur choix de série sans objectif précis

3.1.3.5. La participation des élèves aux séances de sensibilisation ou d’information sur les formations disponibles pour les études universitaires et le choix de série

Graphe XIII: Participation des élèves aux séances de sensibilisation ou d’information sur les formations/métiers.



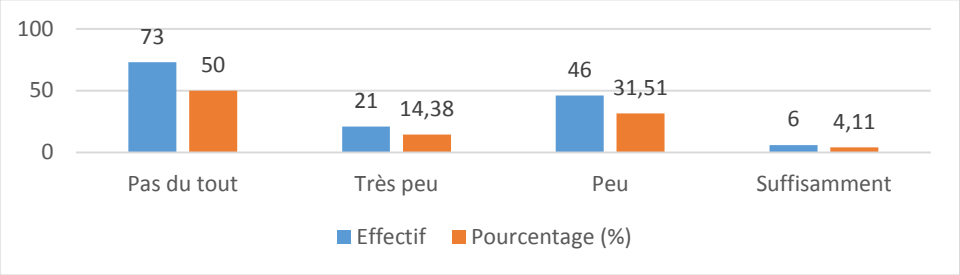
Source : Résultats de l’enquête, Janvier-Avril 2021

Selon le graphe XIV, à la question de savoir si ces élèves ont eu droit à des séances de sensibilisation ou d’information sur les filières ou formations disponibles pour les études universitaires, 115 élèves soit 78,77% des enquêtés ont répondu par la négation « non » tandis que 38 élèves soit 21,23 % ont répondu par l’affirmatif « oui ».

Ces résultats démontrent qu’un nombre non négligeable de ces élèves n’ont jamais eu l’occasion de participer à des séances de sensibilisation ou d’informations sur les métiers / formations post baccalauréat pour cadrer leur choix de série.

3.1.3.6. L'information des élèves sur les filières post- baccalauréat et le marché du travail et le choix de série

Graphe XIV: Information des élèves sur les filières post-baccalauréat et le marché du travail



Source : Résultats de l'enquête, Janvier-Avril 2021

D'après le graphe XV, à la préoccupation de savoir si les élèves ont eu des informations sur les filières post- baccalauréat et le marché de l'emploi, 73 élèves soit 50% des enquêtés ont répondu « Pas du tout » ; 21 élèves soit 14,38% des enquêtés ont répondu « Très peu » ; 46 élèves soit 31,51% des enquêtés ont répondu « Peu » tandis que 06 élèves soit 04,11% des enquêtés ont répondu « Suffisamment».

Ces résultats montrent que les élèves ne disposent pas d'assez d'informations sur les filières post-baccalauréat ni sur le marché de l'emploi. Les élèves éprouvent, donc, un manque, plus ou moins important, d'informations aussi bien sur les filières que sur les métiers.

Ce constat est partagé par d'autres études. Ainsi, pour Tawil, Cerbelle et Alama (2010, p.72), le dispositif d'orientation marocain souffre de déficiences qui empêchent la majorité des acteurs (parents, élèves, étudiants) de disposer d'informations fiables et suffisantes (sur les contenus, les filières et les débouchés).

3.1.3.7. Les élèves et leurs difficultés face aux choix de série

Tableau II: Récapitulatif de quelques difficultés rencontrées par les élèves dans le processus d'orientation

N°	Difficultés exprimées	Effectif ayant exprimé la difficulté	Pourcentage (%)
a	J'ai manqué d'informations qui m'aideraient à faire judicieusement mes choix	58	39,73
b	Plusieurs métiers (ou filières post-baccalauréat) m'intéressent, mais je ne sais lequel (laquelle) choisir.	61	41,78
c	J'aurais aimé être soutenu(e)ou aidée(e) par une personne ressource afin de comprendre et de mieux faire mes choix de série ou de filière	51	34,93
d	J'ai eu beaucoup d'informations et cela me gêne dans mon choix de filière/formations post-baccalauréat (universitaire).	42	28,77
e	J'ai beaucoup de difficultés à choisir une filière/ formation universitaire car je n'ai aucune idée de ce que je peux faire	34	23,29

De l'analyse de ce tableau II, il ressort que 51 élèves soit 34,93% de l'effectif des enquêtés ont affirmé qu'ils auraient aimé être soutenus ou aidés par une personne ressource afin de comprendre et de mieux faire leur choix de série ou de filière ; 61 élèves soit 41,78% de l'échantillon ont affirmé être intéressés par plusieurs métiers ou filières post-baccalauréat mais ils ne savent vraiment pas quelle filière ou quel métier choisir ; 42 élèves soit 28,77% de l'échantillon ont affirmé avoir eu beaucoup d'informations et cela les gêne dans leur choix de filière/formations post-baccalauréat (universitaire) ; 58 élèves soit 39,79% ont affirmé avoir manqué d'informations qui les auraient aidés à faire judicieusement leur choix et 34 élèves soit 23,29% ont affirmé avoir eu beaucoup de difficultés à choisir une filière ou une formation universitaire car ils n'avaient aucune idée de ce qu'ils peuvent faire.

A partir de ces constats, nous pouvons noter que ces élèves ne se sentent pas totalement satisfaits par rapport à la manière dont se passe leur choix de série ou de filières. Ils éprouvent des difficultés à pouvoir faire seuls face aux informations qu'ils reçoivent et à les manager afin de pouvoir opérer des choix judicieux pour l'orientation de leur cursus scolaire ou universitaire.

3.2 Interprétation des résultats de l'Analyse Factorielle Multiple

En vue d'une analyse plus poussée pour la vérification des hypothèses énoncées dans notre travail, nous avons opté pour une Analyse Factorielle Multiple à l'aide du logiciel (R) à cause des spécificités liées à nos hypothèses. (Voir les codes exécutés en annexe).

En effet, les hypothèses mettent en jeu, globalement quatre (04) groupes de variables, toutes qualitatives, notamment, les variables rendant compte de facteurs internes au choix de la série, celles rendant compte de facteurs externes au choix de la série, celles liées directement à la série choisie et les variables qui n'entrent dans aucune des précédentes catégories que nous prenons comme supplémentaires.

A l'issue de l'Analyse Factorielle Multiple illustrée par les graphes XVI, XVII et XVIII nous remarquons qu'il ne se dégage pas de dimensions fortement dominantes, bien que les deux premiers axes principaux soient les plus contributifs.

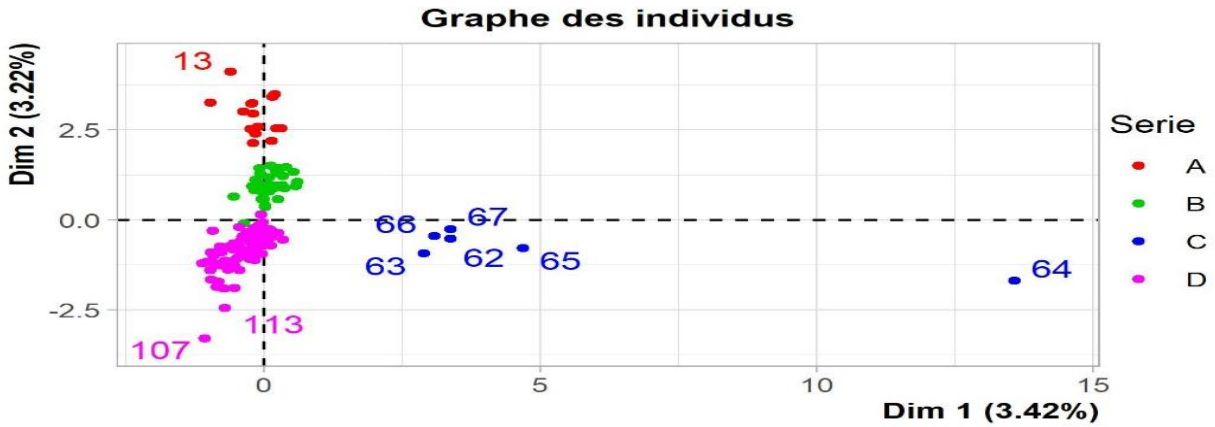
3.2.1 Interprétation des graphes portant sur les individus

Une première analyse de ce graphe nous montre que quatre groupes se dégagent clairement dans le nuage des individus : les trois premiers groupes sont allongés le long de la deuxième dimension, avec une forte concentration et le quatrième est quant à lui regroupé autour de la première dimension. Il est beaucoup moins concentré que les autres et contient beaucoup moins d'individus. Chacun des quatre groupes comprend donc des individus aux profils similaires.

Nous notons également que les individus 113, 14, 64 et 107 sont extrêmes en ce qu'ils se détachent particulièrement des autres (surtout l'individu 64).

Une analyse un peu plus poussée, nous permet d'expliquer la formation des groupes évoquée ci-dessus. En effet en prenant en compte la variable « choix de série » dans la représentation du nuage des individus, nous remarquons que les trois premiers groupes correspondent respectivement aux séries A, B et D, tandis que le quatrième groupe, beaucoup plus distant correspond à la série C. Par ailleurs, les individus des séries A et B sont quasiment tous au-dessus de l'axe principal, contrairement à ceux des séries C et D, qui se retrouvent en-dessous de cet axe. Les élèves de la série C, se comportent donc différemment de ceux des séries A, B et D. Par ailleurs, il existe des caractéristiques sur lesquelles les élèves des séries A et B s'opposent à ceux des séries C et D.

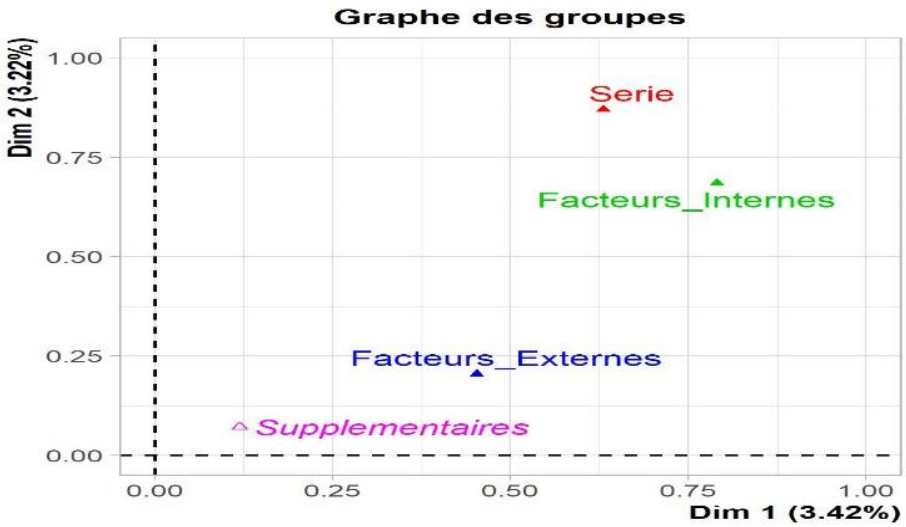
Graphe XV: Graphe des individus en fonction de la variable « choix de série »



3.2.2 Interprétation du graphe des groupes

Ce graphe fait ressortir clairement la proximité entre la variable « Choix de la série » avec le groupe constitué des facteurs internes au choix de la série, et ce aussi bien au niveau de la première dimension que de la deuxième. Ceci témoigne de ce que le choix de série est intimement lié aux facteurs internes. Par contre, la variable « choix de la série » est très éloignée des facteurs externes (surtout en ce qui concerne la deuxième dimension). Cette variable est beaucoup plus proche de la variable qualitative supplémentaire liée aux difficultés rencontrées dans le choix de la série. Nous concluons donc que les facteurs externes considérés ne contribuent que très peu au choix de la série. De plus ces facteurs externes sont très liés aux difficultés rencontrées par les élèves lors du choix de la série.

Graphe XVI: Graphe des groupes



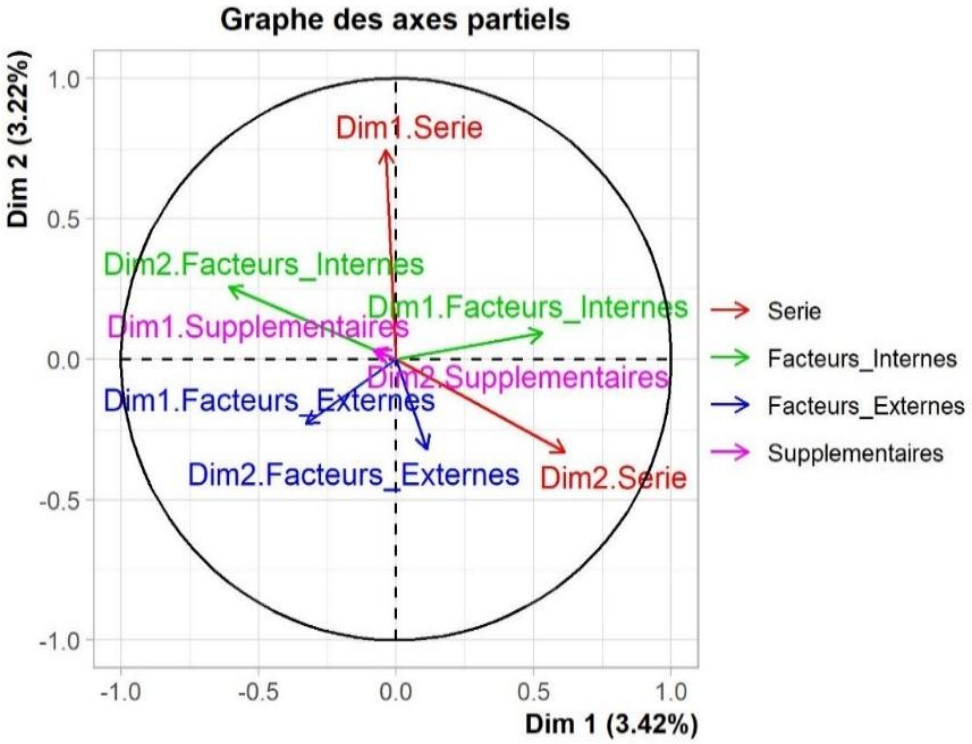
3.2.3 Interprétation du graphe des axes partiels :

Globalement, nous remarquons sans surprise que les facteurs internes s'opposent fortement à ceux externes.

Par ailleurs, le groupe des facteurs internes et celui de la variable « Choix de série » sont ceux qui contribuent le plus à la formation des deux premiers axes principaux, avec des contributions respectives de 42.17% et 33.67% pour la première dimension d'une part et d'autre part, 38.90% et 49.46% pour la deuxième dimension.

En effet, le groupe des facteurs internes est fortement corrélé avec la première dimension (choix de série) et cette corrélation est positive, tandis que celui des facteurs externes l'est moins et dans le sens négatif.

Graphe XVIII: Graphe des axes partiels



En résumé, sur la base de toutes les observations précédentes, nous pouvons affirmer que chez les élèves du CPEG La Merveilleuse, les choix de série corrèlent fortement avec des facteurs internes à l'orienté mais le sont moins en ce qui concerne les factures externes à l'orienté. Ce qui signifie que les choix des séries de formation chez ces lycéens de CPEG La Merveilleuse reposent essentiellement sur leur croyance d'efficacité personnelle, leurs attentes de résultats et leurs buts personnels. Ils ne

connaissent, presque dans leur majorité, pas d'accompagnement ni en matière de conseils éclairés ou d'appui, ni en participations aux activités parascolaires ou relatives à leurs aspirations censées leur permettre de se jauger pour l'atteinte de leur aspirations. Ils ne bénéficient presque non plus ni d'informations sur les formations existantes ni sur le marché de l'emploi et de ces formations. Il y en a qui n'ont même aucune idée de l'implication des choix de série sur leurs aspirations professionnelles. Le choix de série est ainsi déficitaire des facteurs externes à l'individu mais nécessaire au processus d'orientation chez ces apprenants. Ceci engendre beaucoup de difficultés chez les apprenants et n'est point de nature à favoriser ou à participer à une orientation scolaire adéquate adaptée à leur profil ou à leur personnalité et à leur aspiration professionnelle pour la réussite de l'orientation professionnelle. Ceci s'exprime en termes d'incapacité parfois à faire des choix de filières post-BAC conséquents et judicieux pour leur vie professionnelle.

CHAPITRE 4 : DISCUSSIONS DES RESULTATS ET SUGGESTIONS

4.1 DISCUSSION DES RESULTATS

Le premier objectif de ce travail était d'identifier les facteurs sur lesquels reposaient les choix de série chez les lycéens de l'enseignement général dans le système éducatif béninois. D'après nos résultats, la majorité de enquêtés a des objectifs. Ils ne sont donc pas sans rêve par rapport à leur avenir professionnel. Cela suggère qu'ils nourrissent un projet d'avenir et se fixent donc un (des) but(s). Selon sa théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle, Lent (2008) fait la distinction entre deux types de buts (ceux qui sont exprimés en termes de choix de contenu et ceux qui sont exprimés en termes de niveaux de résultats visés). Pour lui, les buts qui sont exprimés en termes de choix de contenu ont trait aux types d'activités ou de professions que l'élève souhaite entreprendre, alors que ceux qui sont exprimés en termes de niveaux de résultats visés concernent le niveau ou la qualité du résultat que l'élève cherche à atteindre dans le domaine choisi. Lent (2008) mentionne en outre qu' « en se fixant des buts, les personnes se donnent les moyens d'organiser, de diriger et de soutenir leur propre comportement, et cela même sur de longues périodes et en l'absence de renforcements externes ». Ces apprenants sont donc capables d'opérer des choix relatifs à l'orientation de leur cursus scolaire. Mais ces choix sont-ils propices à leur personnalité ? Ces choix pourront-ils les conduire à l'atteinte de leurs aspirations et encore plus à leur épanouissement par la réalisation de ces aspirations ? En réalité, selon nos résultats, les choix de série corrèlent fortement avec des facteurs internes à l'orienté mais le sont moins en ce qui concerne les facteurs externes à l'orienté, ces élèves se référant à leur sentiment d'efficacité personnelle, aux résultats de leurs actions ou à leurs buts personnels. Ils se réfèrent principalement à leurs compétences, à leurs objectifs, à leurs carrières envisagées et aux opportunités qu'offrent les séries de leur enseignement pour faire leur choix de série. Il y en a même qui optent pour leur série juste parce qu'il faut forcément en choisir une pour continuer les études (Louvet &Duret, 2017).

Par ailleurs, d'après nos résultats, un bon nombre des enquêtés est bien conscient de l'importance du diplôme et de l'effort personnel pour l'atteinte de l'objectif principal des études à savoir l'exercice de la profession de leur rêve, une profession que la majorité d'entre eux a pu identifier. La façon dont l'élève vit l'expérience d'orientation apparaît comme un facteur prédictif de la motivation (Brasselet & Guerrien, 2010). Mais encore faut-il maintenant aient une maturité pour parvenir à avoir une motivation issue d'un discernement clair des facteurs nécessaires à la réalisation de cet objectif : l'exercice du métier de leur rêve. Ayant pu distinguer et affirmer leur choix de profession rêvée, ces élèves démontrent ainsi leur capacité à se fixer

un objectif à atteindre par rapport au panel de professions dont ils ont connaissance. Mais les aspirations professionnelles et les choix de série de ces élèves s'alignent-ils avec leur personnalité par exemple ? Ces élèves sont-ils conscients de leurs types de personnalité, de leurs capacités et de de leurs potentiels et du métier ou de la profession qui leur correspondent et les rendraient épanouis ?

Dans sa théorie des étapes du développement psychosocial (1980), Erik Erikson décrit le développement humain comme une progression en huit étapes de l'enfance jusqu'à la maturité. Chaque étape est accompagnée de descripteurs de développement psychosociaux avec un défi à relever, mettant en évidence le développement à travers toute la durée de vie. Alors les individus progressent dans chacune des étapes du développement psychosocial sans régresser aux étapes antérieures. A l'adolescence, le défi psychosocial est alors l'acquisition d'une identité personnelle, sexuelle et professionnelle, ce afin que l'adolescent puisse établir son schème de valeurs. Ils passent plusieurs étapes à partir de celles-ci où ils sont particulièrement soumis à des forces en opposition. Et vers le milieu de l'adolescence, l'individu se reconnaît comme un être en devenir. À ce moment, l'adolescent est impliqué dans un processus important de remise en question. Pour résoudre positivement cette crise, l'adolescent doit parvenir à se définir: être bien dans son identité, assumer ce qu'il est, savoir où il va dans la vie et reconnaître les modèles et relations qui sont importants pour lui. En effet, selon un scénario idéal, les personnes parviennent à la fin de l'adolescence et au début de la vie adulte à avoir : (a) une bonne appréciation de leurs intérêts, de leurs valeurs et de leurs talents, (b) une compréhension de la façon dont ces attributs personnels correspondent à des choix professionnels potentiels, (c) un but clair ou un choix qui permet de faire des liens entre leurs attributs personnels et une voie professionnelle qui convient (par exemple un choix qui peut éveiller leurs intérêts, satisfaire leurs valeurs et qui valorise leurs talents), (d) des capacités suffisantes pour prendre des décisions, se fixer des buts et les poursuivre (les capacités d'autorégulation par exemple), (e) un environnement qui les soutient suffisamment dans leurs buts (le soutien social, les mentors, les ressources financières) et l'existence d'obstacles liés aux buts qui soient surmontables (discrimination sociale) et enfin (f) un ensemble de traits de personnalité qui aide généralement à prendre les décisions importantes dans la vie et à les réaliser. Ceci démontre que cette population d'individus qui constitue la cible de notre étude n'a pas forcément encore atteint la maturité qui lui confère la capacité à décider seule sans une aide avertie des choix qui lui conviendrait.

Etant déjà prouvé que ces élèves se réfèrent principalement aux facteurs qui sont internes à l'individu (l'orienté) pour faire leurs choix de série, nous nous intéressons aux facteurs externes

qui constituent l'aide à apporter à l'orienté pour le cadrer de façon objective dans son orientation.

Nos résultats révèlent aussi qu'un grand nombre des enquêtés possèdent des aspirations professionnelles bien précises mais à côté, un nombre non négligeable d'entre eux affirment n'avoir aucune idée de la fonction qu'ils auraient aimé exercer dans le futur. Sur la préoccupation de savoir s'ils sont capables de choisir les séries qui les conduiront vers la réalisation de leurs aspirations professionnelles, la majorité de ces élèves était inscrite dans des séries qui s'alignent avec leurs aspirations professionnelles. Le constat pour ceux qui n'avaient aucune aspiration professionnelle suggère qu'il y a des élèves qui finissent leur cursus du secondaire sans pouvoir se tailler un projet d'avenir. Ce qui plante le décor de l'importance de l'aide extérieure à apporter à l'orienté (l'élève) pour accompagner les facteurs internes à l'orienté pour un processus d'orientation aisé.

Le deuxième objectif est de relever les facteurs déficitaires pour les choix de séries chez les lycéens de l'enseignement général au Bénin. Selon Lent(2008), les élèves développent des attentes par rapport aux séries qu'ils choisissent à partir d'une variété d'expériences d'apprentissage direct ou d'apprentissage par observation. Dans le cadre scolaire, les attentes de résultats se modèlent grâce ou autour des expériences faites au cours des stages, des sorties scolaires, visites pédagogiques mais aussi avec les informations reçues lors des séances de sensibilisation ou d'information sur les métiers et les professions ainsi que le marché de l'emploi. Les expériences professionnelles sont conçues pour permettre aux élèves de prendre des décisions éclairées concernant leur avenir et de déterminer les orientations qui conviennent le mieux à leurs aspirations de carrière. Ils permettent aux élèves de bénéficier d'une expérience pratique dans le domaine professionnel qui les intéresse. Les expériences professionnelles comprennent notamment les stages, l'apprentissage, le placement professionnel et le travail rémunéré ou bénévole. Remarquons que l'information influe énormément sur le processus de l'orientation par la création de motivations. La motivation peut être définie comme ce qui détermine le comportement, ce qui produit son déclenchement, sa direction, son intensité et sa persistance. La motivation est un « engagement de participation et de persistance dans la tâche d'apprentissage » (Tardif).

Selon Dupont & Pereira Gonzales (1996), l'information scolaire et professionnelle peut être définie en référence soit aux éléments de contenu, soit aux types d'activités. Quand on définit l'information par le contenu, on distingue habituellement l'«information scolaire» de l'«information professionnelle», bien que, en orientation professionnelle, les données sur le monde scolaire soient généralement en lien avec celles relatives au monde du travail.

L'information scolaire comprend, entre autres, les éléments sur le système scolaire, les institutions d'enseignement à tous les niveaux pour diverses clientèles : leurs caractéristiques, leurs programmes, leurs activités et exigences, le financement des études, etc., tandis que l'information professionnelle englobe toutes les données sur le monde du travail et sur les professions : la nature du travail, les qualifications requises, les exigences, les perspectives d'emploi, les bénéfices, les caractéristiques, les tendances et les facteurs de changement du marché du travail, les moyens de trouver et de conserver un emploi, etc. L'«information professionnelle» peut aussi être définie comme «une action pédagogique ayant pour objectif l'accroissement des connaissances des individus (élèves, public) sur les caractéristiques et exigences des milieux professionnels vers lesquels ils sont susceptibles de s'orienter» (Mialaret, 1979, 256).

Le manque d'information priverait alors ces lycéens de tous ces apports de la motivation dans leur orientation, dans leur choix de série. D'après la théorie des types de personnalité et des types d'environnement (la typologie RIASEC de Holland, (1992) citée par Guichard et Huteau en 2006), les élèves du primaire et du secondaire devraient vivre des expériences scolaires et parascolaires qui touchent à chacun des six secteurs d'activités identifiés dans cette théorie afin de leur permettre d'acquérir des patrons de personnalité cohérents et différenciés, et d'arriver à une perception plus affirmative de leur identité. Cela rentre dans le cadre de l'orientation dès la base.

Pour sa part, l'Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OPCCOQ) (1995) définit l'information scolaire et professionnelle comme : «toute activité visant à explorer ou à connaître le monde du travail, qu'il s'agisse de documentation sur un métier, d'une visite ou d'un stage en entreprise, d'une conférence ou d'une rencontre avec un travailleur et même des programmes d'alternance études-travail» (p. 27).

Selon les résultats d'une étude québécoise réalisée en 2005, Danielle Pageau expose la relation entre la participation aux activités parascolaires et la réussite scolaire en soulignant que la participation des élèves aux activités parascolaires aurait un impact positif sur le climat de l'école et sa perception par les élèves qui lui-même aurait une influence sur les résultats scolaires des élèves. Les meilleurs résultats scolaires et leur perception par les élèves amenant des aspirations plus élevées chez ces derniers impliqueraient la définition d'un cadre de référence pour leur orientation : leurs choix de série. Ce qui contribuerait grandement à l'amélioration ou au succès du processus d'orientation comme le souligne Guichard: « l'école contribue […] à la préparation des jeunes à orienter leur vie adulte » (2012, p.24) et que « les expériences que vivent les élèves et les étudiants dans le cadre du système scolaire […]

constituent un des déterminants majeurs de la structuration de leurs intentions d'orientation professionnelle et scolaire » (p.30). A ce propos, Henri Janne écrit en préface à l'ouvrage de Bertrand Schnarts (L'éducation demain) : «L'orientation, c'est essentiellement l'information de l'individu au sujet de ses possibilités propres dans le système d'études, la prise de conscience de ses aspirations traduites en motivations et la connaissance des débouchés qui s'offriront aux compétences qu'il est capable d'acquérir.» Il reste entendu que toute action d'orientation n'est pas une fin en soi, mais demeure un «essai d'adaptation progressive» aux filières scolaires et professionnelles existantes. Cette adaptation exige au départ suffisamment d'informations sur les filières sous le double aspect qualitatif et quantitatif, c'est-à-dire le cheminement des carrières et leur évolution avec un horizon des débouchés possibles.

L'apport de la participation aux expériences développeuses ou révélatrices de profils et l'apport d'informations relatives aux filières/formations post baccalauréat, au marché de l'emploi disponible par rapport à ces formations et à l'implication du choix de série dans le processus d'orientation des études se révèlent ainsi très importants pour le processus d'orientation et par ricochet aux choix de série au lycée.

C'est ce qu'appuie la théorie sociocognitive de Bandura (1977), selon laquelle les gens apprennent et se développent par émulation des modèles de rôles que leur présentent les personnes de leur entourage social, Super (1957, 1964) proposait que, pendant l'adolescence et les années qui la précèdent, la plupart des jeunes vivant dans un pays dont l'économie est évoluée et libre sont exposés à une multiplicité de modèles et ont l'occasion d'exercer temporairement une diversité d'activités professionnelles. Selon Lent et al. (1994), c'est par suite d'une longue histoire d'expériences d'identification aux modèles de rôle auxquels l'expose ses proches et les autres personnes de son entourage qui lui sont signifiantes, que ce sentiment se développe chez l'individu. Ainsi, durant l'enfance et l'adolescence, il aura l'occasion d'observer quelques modèles de rôle, puis, se confondant avec certains en imagination, de se voir agir comme eux et, plus tard, de tenter par son comportement de les imiter réellement. Ces tentatives le porteront à faire l'essai d'activités, dont certaines, qu'il aura réussi à mieux exercer que d'autres, tant de son point de vue que de celui de son entourage, lui apparaîtront plus intéressantes et compatibles avec son concept de soi professionnel, c'est-à-dire avec les représentations qu'il se fait de ses aptitudes, de ses intérêts, de ses valeurs, de ses habiletés, de ses aspirations et de ses croyances à pouvoir les actualiser dans un rôle de travailleur. Le défaut de ces éléments dans le processus de choix ne serait donc pas de nature à le favoriser.

D'après toujours nos résultats, un nombre non négligeable des lycéens enquêtés n'ont jamais eu l'occasion de participer à des séances de sensibilisation ou d'informations ni sur les métiers/formations post baccalauréat ni sur le marché de l'emploi pour cadrer leur choix de série. Beaucoup d'élèves manquent d'informations sur les implications des choix de série mais aussi d'expériences professionnelles devant leur permettre d'affiner leur choix de série, leurs aspirations et leur capacité. Par ailleurs, seulement très peu d'élèves ont la chance de participer aux activités parascolaires organisées ou non par l'école pendant leur cursus scolaire. L'Analyse Factorielle Multiple révèle aussi que les choix de série corrèlent fortement avec des facteurs internes à l'orienté mais le sont moins en ce qui concerne les factures externes à l'orienté.

Les choix de séries ne bénéficient donc point de l'apport de facteurs externes (liés aux expériences et à l'information) chez les lycéens de l'enseignement général au Bénin.

Le troisième objectif est de relever les corollaires du processus de choix chez les lycéens de l'enseignement général.

Pour gérer leur parcours personnel et professionnel, il ressort que les individus ont un besoin de soutien pour naviguer dans des contextes éducatifs et professionnels de plus en plus complexes et nécessitant des capacités de flexibilité et d'adaptabilité particulières ; l'aide ou la guidance en orientation devient ainsi un élément central de toute stratégie d'apprentissage tout au long de la vie qui peut se mettre en place le plus tôt possible dans les programmes scolaires (Barabasch, 2017). En effet, plusieurs travaux (Archer, DeWitt, & Wong, 2014; Beal & Crockett, 2013; Edelman, Holzer, & Offner, 2006; Eriksson, Högdin, & Isaksson, 2018; Fisher & Griggs, 1995; Gore, Holmes, Smith, Southgate, & Albright, 2015; Gray & Herr, 2006; Holmes, Gore, Smith, & Lloyd, 2018; Plank, 2001; van Tuijl & van der Molen, 2016) tendent à montrer qu'un travail lié au développement de l'orientation des jeunes, le plus précoce possible, permet de pallier le manque de préparation aux transitions et aux choix, qu'ils se situent pendant le cursus scolaire ou lors de l'entrée sur le marché de l'emploi (Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2005).

D'après nos résultats, un nombre important des lycéens enquêtés ne bénéficient pas d'une aide en matière de guidance par les expériences ou les informations pour effectuer leurs choix de série. Aussi soulèvent-ils des difficultés de plusieurs ordres. En effet, les enquêtés affirment éprouver des difficultés à pouvoir faire seuls face aux informations qu'ils reçoivent et à les manager afin de pouvoir opérer des choix judicieux par rapport à l'orientation de leurs études. Ces difficultés sont relatives à l'absence d'aide pour les soutenir et leur permettre d'effectuer des choix conséquents pour l'Orientation de leurs études. Toute chose qui n'est point de nature

à faciliter le processus de choix de séries chez ces élèves ; à favoriser ou à participer à une orientation scolaire adéquate adaptée à leur profil, à leur personnalité et à leur aspiration professionnelle pour la réussite de leur orientation professionnelle. Ce qui s'exprime parfois en termes d'incapacité à faire des choix de filières post-BAC conséquents et judicieux dans le rang des étudiants.

Nous remarquons ici que les choix de séries chez les lycéens de l'enseignement général subissent encore beaucoup de déficits liés aux insuffisances du processus d'orientation qui prévaut dans les cours secondaires d'enseignement général du Bénin. Ce qui suggère la nécessité aux politiques de l'Etat en matière de l'Education de penser à la mise en place de stratégies pratiques pour l'accompagnement des élèves des cours secondaires général en particulier et des cours secondaires en général pour leurs choix de séries, c'est-à-dire dans leur orientation scolaire.

4.2 SUGGESTIONS

Au regard des conclusions de ce travail, nous retenons qu'il s'avère nécessaire et même absolument important que l'Etat prenne à cœur la question de l'orientation scolaire et professionnelle dans ses projets. Comme il a été prouvé dans la revue de littérature, certes beaucoup d'efforts ont été faits dans ce sens au Bénin mais les résultats de cette recherche nous prouvent qu'il y a forcément encore à faire. Nous suggérons que les politiques concernant la structuration et le fonctionnement du système éducatif béninois aient une visée sur cet aspect qui s'avère d'une haute importance pour tout système éducatif qui se veut garant de la formation d'individus bien outillés pour la construction du pays qui l'a mis en place. Le problème de l'orientation scolaire et professionnelle est déjà considéré et pris à cœur dans de nombreuses nations du monde car il constitue une question aussi vive qu'existentielle. Selon Danvers (2017), l'orientation dans les sociétés occidentales fait appel à une diversité de pratiques d'accompagnement, de conseils et d'aide aux personnes en vue de « donner une direction à leur vie active » (p. 13). Il existe donc une diversité de pratiques qui sont utilisées pour accompagner les individus (les collégiens, les lycéens, les étudiants et même les professionnels) pour leur orientation scolaire et professionnelle en vue de leur réalisation et de leur épanouissement professionnel, et par ricochet le bien-être de l'organisation dans lequel ils interviendront. Le bien-être tant de l'organisation-employeur que de l'individu au travail ainsi que l'épanouissement de ce dernier sur le plan professionnel étant l'objectif du psychologue du travail, nous suggérons ici quelques stratégies d'orientation existantes qu'il faudra adapter en appui aux stratégies déjà utilisées dans le système éducatif béninois afin de mieux aider les élèves dans leur orientation scolaire.

4.2.1. La stratégie dénommée "Le parcours Avenir"

Cette stratégie est adoptée en France par un Arrêté le 1er juillet 2015 et publié au Journal Officiel le 7 juillet 2015. Elle évolue pour s'intégrer dans l'horaire dédié à l'accompagnement à l'orientation au collège et au lycée.

Cette stratégie permet aux élèves de la sixième à la terminale de construire progressivement, tout au long de leurs études secondaires, une véritable compétence à s'orienter. Pour ce faire, les élèves sont amenés à comprendre le monde économique et professionnel et connaître la diversité des métiers et des formations, à développer leur sens de l'engagement et de l'initiative et à élaborer leur projet d'orientation scolaire et professionnel. Chaque élève, quelle que soit sa formation en voie générale, technologique ou professionnelle, peut en bénéficier. Il vise à faciliter et développer les échanges entre l'Ecole et les acteurs du monde économique.

Au collège, "Le parcours Avenir" peut s'appuyer sur le projet d'EPI 3e "découverte monde professionnel", le stage d'observation de la classe de 3è, et sur des actions de découverte collège-lycée.

Au collège comme au lycée, il s'appuie sur la rencontre avec un acteur du monde professionnel, une visite d'entreprise, la participation à un projet pédagogique basé sur l'esprit d'initiative, d'engagement et de groupe (mini-entreprise, mini-coopérative, concours, etc.) Il peut, pour cela, s'appuyer sur de nombreux partenariats locaux et sur des actions éducatives dédiées à la découverte du monde professionnel : Semaine Ecole-entreprise, Semaine de l'économie sociale et solidaire (ESS) à l'école, Semaine de l'entreprenariat féminin, Semaine de l'industrie à l'Ecole, etc.

La stratégie "Le parcours Avenir " contribue à permettre à l'élève de :

- découvrir le monde économique et professionnel ;
- développer le sens de l'engagement et de l'initiative ;
- élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnel.

Les parents sont associés aux différentes étapes du parcours.

Ce parcours a pour spécificités de permettre:

- un ancrage disciplinaire défini en lien avec le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et les programmes au collège et les programmes au lycée ;
- une inscription dans les enseignements pratiques interdisciplinaires au collège, notamment celui sur le monde économique et professionnel ;
- une individualisation du parcours pour chaque élève en fonction de ses besoins ;
- une prise en compte sur l'ensemble de la scolarité du second degré ;
- une finalité qui va au-delà de la préparation des choix d'orientation en fin de 3e et vise l'acquisition d'une culture économique et professionnelle ;
- un questionnement des stéréotypes sociaux et sexués, qui enferment garçons et filles dans des choix prédéterminés.

Concernant sa mise en œuvre, "Le parcours Avenir" se construit par le chef d'établissement en collaboration avec toute l'équipe éducative.

Les partenariats avec les milieux économiques, sociaux et professionnels permettent de consolider les acquis de connaissances et de compétences par :

- des actions de découverte (visites d'entreprise, forums, conférences et débats) ;

- des interventions de sensibilisation ou de formation (interventions de chefs d'entreprise ou de professionnels dans les classes dans le cadre de projets pédagogiques) ;
- des actions d'immersion en milieu professionnel (classe en entreprise, stages) ;
- des projets accompagnés (mini-entreprises, reportages sur des métiers).

Au collège "Le parcours Avenir" s'adresse à tous les élèves de la classe de sixième à la classe de troisième, y compris lorsqu'ils suivent une scolarité en section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) ou dans une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS). Il vise l'acquisition de connaissances et de compétences destinées à favoriser une participation constructive à la future vie sociale et professionnelle du jeune collégien. Ce parcours contribue à donner du sens et à valoriser le contenu des apprentissages en favorisant le lien entre ces derniers et les démarches de découverte du monde socio-économique proposées aux élèves par les équipes éducatives. L'élève s'informe des possibilités de formation et des voies d'accès aux divers champs professionnels qui s'offrent à lui après le collège. Le parcours organise la découverte par l'élève de la complexité de toute activité professionnelle, des savoirs et de l'expérience qu'elle requiert. Il doit favoriser l'engagement dans un projet individuel ou collectif en suscitant la créativité.

Au lycée, l'objectif du parcours Avenir est d'aider les élèves à construire un parcours de formation et d'orientation cohérent intégrant la préparation de l'après-bac, permettant ainsi aux élèves des trois voies de formation de réviser, d'affiner et de conforter les choix d'études - y compris par la voie de l'apprentissage - et les projets professionnels.

Dans la continuité du travail effectué en collège, il s'agit de combiner pour chaque niveau, les trois objectifs du parcours : la découverte du monde économique et professionnel, le développement de l'esprit d'initiative et de création, la formulation du choix d'orientation notamment dans le cadre de l'orientation active.

C'est également dans le cadre du parcours Avenir que sont organisées des Journées de découverte des métiers et du monde professionnel dans les établissements. Ces journées sont aussi l'occasion d'évoquer la possibilité de s'orienter vers une formation en alternance, que ce soit par apprentissage ou au sein d'un lycée professionnel.

4.2.2. Le projet d'orientation scolaire

Le projet d'orientation est un concept de l'orientation. Il est appliqué aussi en France pour l'orientation scolaire et professionnelle des individus.

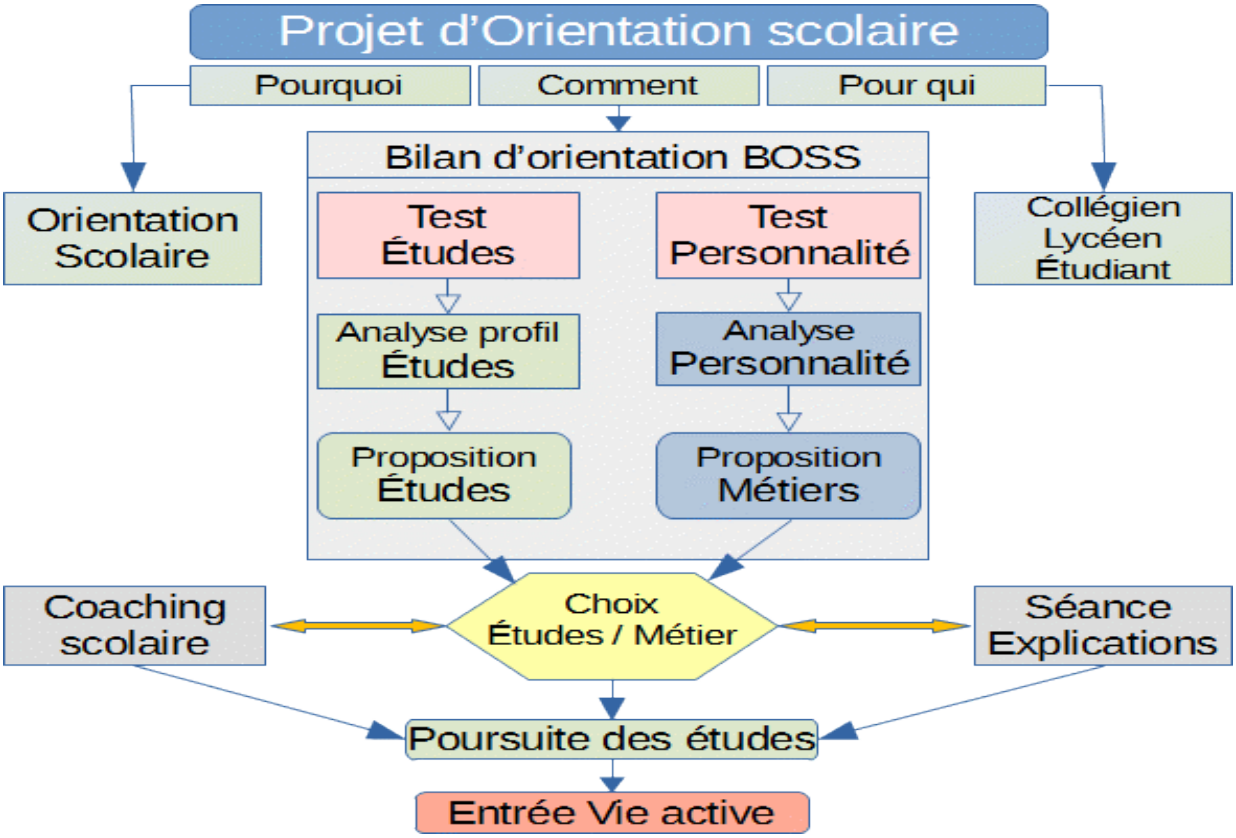
L'orientation scolaire doit être prise en compte au plus tôt pour permettre à l'élève de donner un sens à ce qu'il apprend, ce qui lui permettra plus tard, de bâtir son avenir.
Le projet d'orientation scolaire consiste à définir des actions pour que le collégien et le lycéen ou l'étudiant puisse se projeter dans la vie professionnelle et choisir son futur métier et par voie de conséquence choisir la *filière scolaire* lui permettant d'accéder à cet environnement professionnel.

On peut résumer le processus de construction du *projet d'orientation scolaire* en 3 actions à accomplir :

1. Avant toute chose il est important que la personne ait une prise de conscience de ses aptitudes et traits de personnalité qui vont conditionner son aptitude pour un milieu professionnel le plus en adéquation avec sa personnalité. Cette première action va lui permettre de mieux comprendre ses réelles aspirations. C'est le rôle du bilan d'orientation scolaire.

2. Fort de cette connaissance il va être plus aisé d'entreprendre un travail de recherche, d'investigation parmi toute l'information mise à sa disposition pour affiner le choix de son métier dans le secteur d'activité recherché. Dans le Bilan d'orientation sont fournies des fiches sur les liens métiers pôle-emploi à l'individu pour qu'elle effectue plus facilement ce travail d'investigation.

3. Une fois que la personne a ciblé le secteur professionnel voire le métier qui lui convient, le dernier travail de recherche consistera à trouver le cursus scolaire permettant d'accéder à ce métier. Une partie du test d'orientation nous permet de suggérer le type de *profil étudiant* le mieux adapté. On tient compte d'un ensemble de critères propres à chaque filière scolaire que l'on retrouve dans les réponses du test d'orientation.



❖ **Bilan d'Orientation Scolaire Stratégique : Méthode BOSS**

Dans la jungle des formations possibles après le BAC, il est important d'avoir une boussole et une carte précise pour bien s'orienter. Le *Bilan d'Orientation Scolaire Stratégique BOSS* est une boussole qui permettra de faire le bon choix d'orientation et de construire plus facilement ***son projet d'orientation***.

L'acronyme ***BOSS se réfère à :***

- **Bilan** : l'inventaire de vos capacités innées et talents naturels,
- **Orientation** : permet de prendre une direction,
- **Scolaire** : pour choisir votre cursus scolaire et éviter les *difficultés scolaires*,
- **Stratégique** : méthode pour choisir votre métier.

Différents questionnaires basés sur différentes méthodes comme la méthode RIASEC permettent de faire ressortir les capacités innées, les traits de caractère et les talents naturels de l'individu.

Le Bilan d'orientation met ainsi en avant les points forts et donne les solutions pour gérer les faiblesses et les points de vigilance éventuels de l'individu. Un questionnaire complémentaire fait également le bilan des aptitudes à poursuivre des études plus ou moins longues ou plus ou moins rapidement professionnalisées de façon à aiguiller utilement l'individu dans le type d'études qui lui conviendrait le mieux post bac.

Cette information complétée par les remarques sur son ***profil études*** le guidera vers le cursus scolaire ou universitaire le plus approprié pour atteindre son objectif : réussir ses études et son entrée dans la vie active et professionnelle.

La dernière étape consistera à trouver les écoles et les formations où s'inscrire.

❖ Le coaching d'orientation scolaire

Le coaching d'orientation est un accompagnement scolaire personnalisé qui vous guide dans des actions à entreprendre pour consolider votre projet d'orientation scolaire afin de rechercher le profil professionnel pouvant vous convenir.

Le ***coaching scolaire*** peut être une étape complémentaire du bilan d'orientation qu'il faut choisir en fonction des besoins et des préoccupations de l'individu.

CONCLUSION

Dans ce travail, nous avons étudié les facteurs associés aux choix de série chez les lycéens de l'enseignement général au Bénin en l'occurrence chez ceux du CPEG La Merveilleuse. Aussi avons-nous pensé à la proposition d'une mise en place de stratégies d'aide à apporter au processus d'orientation des élèves dans les établissements d'enseignement secondaire général du Bénin.

Pour asseoir cette recherche, nous avons commencé par une revue de la littérature relative au sujet. Ensuite, nous avons relevé les concepts théoriques relatifs à notre étude. Aussi avons-nous procédé aux analyses statistiques basées sur les données que nous avons recueillies auprès de la population échantillon de notre étude. Ainsi nous avons procédé à une discussion aux fins de passer à la vérification de l'hypothèse générale de notre étude.

La réalisation d'une analyse factorielle multiple a révélé que le choix de série est intimement lié aux facteurs que nous avons classés en facteurs internes. Par contre, la variable « choix de la série » est très éloignée des facteurs qualifiés d'externes. Cette variable est beaucoup plus proche de la variable qualitative supplémentaire liée aux difficultés rencontrées dans le choix de la série. Ce qui révèle que les facteurs externes considérés ne contribuent que très peu aux choix de série. De plus les facteurs externes sont très liés aux difficultés rencontrées par les élèves lors du choix de la série. Ceci veut dire que les choix de série chez les lycéens reposent sur les facteurs internes liés au sentiment d'efficacité aux attentes de résultats et aux objectifs des élèves eux-mêmes. Mais il apparaît aussi que pour les choix de séries chez les élèves, ceux de la série C, se comportent différemment de ceux des séries A, B et D et il existe des caractéristiques sur lesquelles les élèves des séries A et B s'opposent à ceux des séries C et D. Par contre les choix de série ne reposent pas sur des facteurs externes (liés aux expériences et à l'information) chez ces lycéens. Le déficit en l'apport des facteurs externes (liés aux expériences et à l'information) pour les choix de séries entraine des difficultés par rapport au choix de série, donc ne facilite pas le processus d'orientation chez les lycéens de l'enseignement secondaire général. Ainsi les différentes analyses réalisées dans le cadre de l'étude confirment l'hypothèse principale, à savoir que l'expression des aspirations scolaires et professionnelles des lycéens de l'enseignement général relève des déficits du système d'orientation scolaire qui prévaut dans les collèges d'enseignement général du Bénin.

Les résultats de notre recherche montrent que les lycéens concernés par notre recherche sont des adolescents d'une moyenne d'âge de 18 ans. Selon Super, la maturité vocationnelle s'acquière entre 18 et 25 ans mais accéder à une certaine maturité vocationnelle demande du

temps, de passer par différentes étapes ; elle oblige à se tromper parfois et surtout à vivre des expériences diverses tant personnelles que professionnelles. Elle demande aussi de l'écoute et un soutien de la part de l'entourage (parents, enseignants et des éventuels accompagnants). C'est cela qui forge l'identité (« concept de soi » selon Super) indispensable à la construction de soi en lien avec une carrière et qui permet de comprendre la place que l'on souhaite occuper dans la société. L'atteinte de la maturité vocationnelle nécessite la réalisation de plusieurs tâches à savoir : la connaissance de soi, la compréhension du monde, des métiers et de leurs conditions d'exercices, le développement de ses relations, la capacité à prendre le pouvoir sur son environnement pour acquérir autonomie et confiance en soi, etc. Toutes activités quasiment absentes du système éducatif béninois, puisque les critères de choix restent principalement associés aux résultats scolaires et à d'hypothétiques capacités de l'apprenant à réussir dans des études qui l'amèneront à un métier éloigné de ces véritables préférences vocationnelles.

Il ressort de cette étude que de nombreuses dispositions ont été prises sur les propositions issues des diverses études relatives à la question de l'orientation scolaire et professionnelle au Bénin. Malgré cela, les choix de série effectués par les lycéens dans les établissements d'enseignement secondaire au Bénin souffrent toujours du déficit de certains facteurs nécessaires au processus d'orientation scolaire et professionnelle. Il est à remarquer que les pratiques d'orientation scolaire au sein des établissements d'enseignement secondaire général au Bénin ne répondent pas suffisamment aux besoins des élèves ; surtout en ce qui concerne les besoins individuels (choix de série, formulation de projet d'avenir…). En effet, la grande part des difficultés évoquées par les lycéens enquêtés, et qu'on peut résumer par l'incapacité ou le doute chez les lycéens à effectuer des choix de séries ou de filières susceptibles de leur assurer une vie professionnelle souhaitée trouve son explication dans les déficiences des pratiques d'orientation scolaire qui prévalent dans les établissements d'enseignement secondaire selon les perceptions des enquêtés. Les élèves effectuent leurs choix de séries en se basant essentiellement sur leurs compétences, l'éventail d'opportunités qu'offrent les séries, leur objectif et leur carrière envisagée. Cela ne suffit pas à assurer une orientation adéquate à ces élèves d'après les conditions nécessaires au processus d'orientation chez l'individu. Ce qui n'est pas de nature à contribuer à la réalisation de la mission de l'éducation qu'est le développement humain dans tous ses aspects culturels, économiques et sociaux.

Pour pallier cet état de choses, plusieurs stratégies telles que "le projet d'orientation scolaire" et "Le parcours Avenir" énumérées dans nos suggestions sont élaborées et déjà utilisées dans de nombreux pays.

L'orientation scolaire et professionnelle propose aux professionnels et aux apprenants des moyens et des outils afin de les aider à mieux se connaître, se situer et éventuellement à choisir une série ou une filière en fonction de leurs intérêts, de leur parcours scolaire et en fonctions de leur personnalité.

Elle a pour fonction d'assurer le suivi scolaire de l'apprenant, de développer chez lui, la connaissance de soi et de ses aptitudes, de l'informer et de le guider à travers des techniques et outils d'orientation tout au long de son cursus. Le choix de série doit donc être moulé dans cet ensemble de processus pour être utile à tout égard à l'apprenant.

En tout état de cause, il apparait plus qu'important qu'une attention particulière soit accordée à l'octroi de services d'accompagnement effectifs et fonctionnels aux côtés des élèves des collèges d'enseignement secondaire général en particulier, et aux élèves de l'enseignement secondaire en général afin de les aider dans leur choix de série en prévision à leur orientation professionnelle. Ce rôle d'orientation est assuré par les spécialistes de l'orientation que sont les Psychologues de l'Education et les Psychologues de l'orientation. Ceci contribuera grandement à la formation de cadres professionnels épanouis au service d'une nation qui ne s'en retrouvera que plus en bonne santé, plus productive et plus prospère.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Atiahla, C. & Alotcho, J. (2013).Les difficultés liées à l'orientation en milieu scolaire : Cas du Lycée Technique COULIBALY et du Cours Secondaire Notre Dame des Apôtres.

Farcy, A. (2018). Orientation choisie, orientation subie : Dans quelle mesure les facteurs extérieurs jouant un rôle dans le processus d'orientation de l'élève influencent-ils le jugement du corps enseignant ?

Bandura, A. (1977b). *Social learning theory* . Englewood Cliffs New Jersey, USA : Prentice Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. A social cognitive theory. Englewood Cliffs New Jersey, USA : Prentice-Hall.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (traducteur, Jacques Lecomte). New York, USA : Freeman. (Original publié en 1997)

Bandura, A., Betz, N.E., Brown, S.D., Lent, R. W., Pajares, F. (2009). *Les adolescents : leurs sentiments d'efficacité personnelle et leur choix de carrière*. Ste-Foy, Canada : Septembre éditeur.

Blanchard, C., Pelletier, L., Otis, N. & Sharp, E. (2004). Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher. *Revue des sciences de l'éducation*, *30*(1), 105–123. https://doi.org/10.7202/011772ar

Blanchard, S. (2008). Introduction : sentiments d'efficacité personnelle et orientation scolaire et professionnelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle,* vol. 37, n° 1, p. 5-27.

Blanchard, S., Gelpe, D. (2008). « *Motivation et orientation scolaire et professionnelle* ». In Carré, P., Fenouillet, F. (dir.). Traité de psychologie de la motivation. Paris, France : Puf.

Blanchard, S., Lallemand, N., Steinbruckner, M.L. (2009). L'évolution des sentiments d'efficacité scolaires et professionnels de lycéens français entre 1994 et 2006. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle,* vol. 38, n° 4, p. 417-449.

Boutinet, J. (1990). *Anthropologie du proje*t. Presses Universitaires De France (puf) coll. Psychologie D'aujourd'hui, Paris.

Brioux, K. (2019). *Les difficultés décisionnelles du collège à l'université : rôle des attitudes parentales, de l'identité vocationnelle et de l'estime de soi : étude longitudinale auprès de jeunes engagés dans un processus d'orientation*. Psychologie. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II

Canzittu, D. (2022). Un cadre théorique pour penser l'orientation tout au long de la vie dans un monde VUCA. *Enseignement et apprentissages, N°3.*

Danvers, F. (1991). *La "maïeutique" du choix professionnel : modèles théoriques et applications pratiques*. Innovations, 2e trimestre 1991, n° 21, p. 77- 91

Danvers, F. (2017). *S'orienter dans un monde en mouvement*. Paris : L'Harmattan

DeCharms, RC (1968). *Causalité personnelle : les déterminants affectifs internes du comportement*. New York : Presse académique.

Dupont, P. & Gonzalez, M. P. (1996). Pour une meilleure compréhension des termes en orientation. Cahiers de la recherche en éducation, 3(1), 15–34. https://doi.org/10.7202/1017449a

Ryan, R. and Deci, E.L. (2000) Self-Determinism Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychology*.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). Handbook of Self-Determination, Research. Rochester, NY : University of Rochester Press.

Deci, E.L, & Ryan, R.M (1985). *Motivation intrinsèque et autodétermination dans le comportement humain*. Berlin: Springer Science & Business Media.

Dornyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge Cambridge University Press.

Dubet F. (1991), *« Les lycéens* »Volume 125 de Actuels, Collection points L'Epreuve des faits, ISSN 0750- Editions du Seuil.

Dumora, B. 1998. « *Expérience scolaire et orientation* », L'orientation scolaire et professionnelle, N° 27, 2, p. 211-234. Dumont, L. 1977.

Forner, Y. (1987). *L'attitude motivée chez les lycéens de classe terminale : modèle, structure et variabilité*. L'orientation scolaire et professionnelle, juin 1987, vol. 16, n° 2, p.131-150. Forner, Y. Montréal : Gaétan Morin, 198

Francis Danvers. (2017). *S'orienter dans un monde en mouvement*. Paris : L'Harmattan,

Gelpe, D. (2009). Processus d'autorégulation chez des sujets engagés dans un dispositif d'aide à la recherche d'emploi. Relations entre dimensions sociocognitives, but poursuivi et satisfaction à l'égard de l'activité. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 38, n° 4, p. 499-520.

Ginzberg, E, Ginsburg, S., Axelrad, S., & Herma, J. (1951). *Occupational choice: an approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.

Ginzberg,E.,et al., (1951). *Choix professionnel. Approche d'une théorie générale*. New York, Columbia University Press, Londres, Oxford University Press, 1951

Guichard J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : PUF

Guichard, J., Forner, Y. et Danvers, F., (1993). *Les services d'orientation scolaire et professionnelle en France*. Commissions des Communautés européennes, 1993.

Huteau M. L'évolution des critères de catégorisation des métiers. *L'orientation scolaire et professionnelle*, octobre-novembre-décembre 1979 n° 4 p. 325-346.

INSAE (2014), Transition des jeunes femmes et des jeunes hommes de l'Ecole vers la vie active au Bénin, *Rapport final* p.20-22

Jérôme Rossier et al. (2012). La formation des psychologues conseillères et conseillers en orientation en Suisse. *L'orientation scolaire et professionnelle en Suisse*

Koumenougbo, B. (2013). **«** *Orientation des bacheliers dans les facultés classiques à l'UAC. Nécessité d'une pratique adéquate de l'orientation des bacheliers au Bénin ».*

Koutti, M. (2004). *La problématique de l'orientation scolaire et professionnelle* ».

Lacoste, S. et Tap, P. (2006). « *Le sentiment de valeur personnelle des adolescents footballeurs et leur projet professionnel* », Bulletin de psychologie, Tome 57 (4), N°472, Guichard J., Huteau M (2006). Psychologie de l'orientation, PARIS : Dunod

Lent, R.W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 37, n° 1, p. 57-90.

Louvet, E. et Duret, Y., (2017). Choix d'orientation au lycée, motivation et parcours scolaires : une étude longitudinale, *L'orientation scolaire et professionnelle* (vol. 46, n° 2, juin 2017)

Mingat, A. et Perrot, J. al. (1982). « *Les déterminants de l'orientation à l'issue de la classe de troisième* ». IREDU, 125 p., 1982, Les Cahiers de l'IREDU, 2-85634-039-3

Pageau, D. (2005). *Et si la participation faisait la différence… les activités parascolaires des élèves du secondaire et la réussite éducative.* Rapport d'enquête, Gouvernement du Québec Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport 2005 – 04-00781

Pelletier, D. (2004). *L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle*. Ste-Foy, Québec, Canada : Septembre éditeur.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education Theory* , research, and applications. Englewood Cliffs, NJ Prentice Hall.

Pope, C. et Mays, N. (1995). Recherche qualitative : Atteindre les parties que d'autres méthodes ne peuvent pas atteindre : Une introduction aux méthodes qualitatives dans la recherche sur la santé et les services de santé. *Journal médical britannique*, 311, 42-45

Quiesse, J.M., Ferré, D., Rufino, A. (2007). *L'approche orientante, une nécessité, t. I Oser l'approche orientante, pourquoi ? Oser l'approche orientante, comment ?*. Paris, France : éd. Qui plus est.

Rochat, S. (2017*).* Encourager le rêve ou confronter à la réalité ? Le dilemme des psychologues conseillers en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*. URL : http://journals.openedition.org/osp/4642.

Roy & Roy, (2008). *Guide de recherche d'une orientation professionnelle (GROP)*. Jacques Roy, conseiller d'orientation et Caroline Roy, psychologue).

Tawil, S., et al. (2010). *Education au Maroc, Analyse du Secteur*. UNESCO, Bureau multi pays pour le Maghreb, Rabat.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent (Québec), Éditions du Renouveau pédagogique

Wallon, H., (1941). *L'Évolution psychologique de l'enfant*, Armand Colin, Paris.

ANNEXE

GRILLE D'ENTRETIEN

Cette grille a été élaborée dans le cadre d'une recherche portant sur les difficultés liées à l'orientation scolaire et professionnelle rencontrées par les élèves afin de cerner leur (s) origine (s) et proposer des pistes de solutions pour les résoudre.

QUESTIONS

1. Fonction de l'interviewé
2. Ancienneté de l'interviewé dans le système éducatif
3. Comment procédez- vous à l'orientation de vos apprenants ?
4. Quelles sont les mesures prises pour accompagner les élèves dans le choix de leur série ?
5. Le processus d'orientation au Bénin est-il régi par des textes ?
6. Que savez-vous de l'utilisation qui se fait de ces textes sur le terrain ?
7. Que savez-vous de l'historique du processus d'orientation scolaire au Bénin ?
8. Comment accompagnez-vous vos candidats pour leur choix des filières post-BAC exigé pour la constitution de leur dossier?

QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire a été élaboré dans le cadre d'une recherche portant sur les difficultés liées à l'orientation scolaire et professionnelle éprouvées par les élèves afin de cerner leur (s) origine (s) et proposer des pistes de solutions.

I. INFORMATIONS GENERALES

Prénom : …… Age : …….. Sexe : ☐ Série :

Carrière envisagée : ……..... Contact :

……..……..

II.QUESTIONS

1. Avez-vous déjà réfléchi ou pensé à la profession/métier que vous auriez aimé exercé à la fin de vos études ?

Oui ☐ **Non** ☐

2. Le choix de votre série a été fait par :

- **Vous-même** ☐
- **Vos proches** ☐
- **L'école** ☐

3. Choisissez la/les raisons qui justifie(nt) de ce choix de série parmi les propositions suivantes.

- ***Mes compétences*** ☐
- ***Mes objectifs*** ☐
- ***Ma carrière envisagée*** ☐
- ***Le suivisme*** ☐
- ***Le hasard*** ☐
- ***Les opportunités qu'offre la série pour les études*** ☐

- ***choix fait par les parents ou l'école*** ☐
- ***Autres*** ☐

1. Quel métier ou profession rêviez –vous faire en après vos études en optant pour votre série?

……
……

2. Selon vous, pour réussir professionnellement, quelles sont les ***deux conditions les plus importantes*** parmi les suivantes ?

NB : Mettez la lettre correspondante à la condition choisie selon l'importance.

a. La chance
b. Le diplôme
c. L'effort personnel
d. Les relations, le « piston »
e. L'origine des personnes

1ère condition: ☐
2ème condition: ☐

3. Aviez-vous bénéficié des conseils d'une personne bien avertie des implications du choix de série afin d'effectuer vos choix ?

Pas du tout ☐ **Très peu** ☐ **Peu** ☐ **Beaucoup** ☐

4. En dehors des cours reçus à l'école, avez-vous l'occasion de participer à d'autres activités qui ont rapport aux formations de votre série ou à votre carrière envisagée et qui sont organisées par l'école ?

Oui ☐ **Non** ☐

5. En dehors du cadre scolaire, avez-vous eu d'autres occasions de participer aux activités qui se rapportent aux formations de votre série ?

Oui ☐ **Non** ☐

6. Avez-vous eu l'occasion de vivre des expériences avec les professionnels des métiers de vos rêves ?

Régulièrement ☐ **quelques fois** ☐ **Jamais** ☐

7. Pensez-vous que votre série actuelle vous permettra après le Bac de faire la filière qui conduit à la profession de vos rêves ?

Aucune idée ☐ **Oui** ☐ **Bien sûr** ☐

8. Avez-vous déjà eu droit à des séances de sensibilisation ou d'informations sur les filières/formations disponibles pour les études universitaires ?

Oui ☐ **Non** ☐

9. Avez- vous eu des informations sur les filières post baccalauréat et le marché de l'emploi ?

Pas du tout ☐ **Peu** ☐ **Très peu** ☐ **Suffisamment** ☐

10. Voici une série d'affirmations pour exprimer vos difficultés et solliciter une aide pour accompagner les apprenants en général à effectuer leur choix de série ou de filière. Mettez une croix dans la case correspondante à celle (s) qui exprime(nt) vos souhaits.

a. Plusieurs métiers (ou filières post-baccalauréat) m'intéressent, mais je ne sais lequel (laquelle) choisir. ☐

b. J'aurais aimé être soutenu(e), aidée(e) pour faire mes choix. ☐

c. Je manque d'informations qui m'aideraient à faire un choix. ☐

d. J'ai eu beaucoup d'informations et cela me gêne beaucoup dans mon choix. ☐

e. J'ai beaucoup de difficultés à choisir une filière car je n'ai aucune idée de ce que je peux faire. ☐

Analyse factorielle multiple des résultats

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE 2
IN MEMORIAM 3
REMERCIEMENTS 4
SIGLES ET ACRONYMES 5
LISTE DES TABLEAUX 6
LISTE DES GRAPHES 7
LISTE DES FIGURES 8
RESUME 9
ABSTRACT 9
Keys-words : associated factors; choice of series; training; high school students; scolar orientation 9
INTRODUCTION 10
PREMIERE PARTIE : LES FONDEMENTS THEORIQUES 12
CHAPITRE 1 : REVUE DE LITTERATURE ET PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE 12
1.1. Revue de la littérature 12
1.1.1. Etat de la connaissance 12
1.1.2. Les théories en orientation 15
1.1.3. Pratique de l'orientation scolaire et professionnelle dans le monde 17
1.1.4. La pratique de l'orientation scolaire et professionnelle au Bénin 19
1.2. Clarification conceptuelle 21
1.3 Problématique 23
1.4 Objectifs 27
1.4.1. Objectif général 27
1.4.2 Objectifs spécifiques 27
1.5 Cadre théorique et conceptuel 27
1.5.1. La théorie du développement de la carrière dans l'espace et le temps de la vie (Super, 1980) 27
1.5.2. La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle et du counseling : (Lent, 2005) 29
1.5.3. La théorie de l'autodétermination 36
1.6 Modèle d'analyse 38
1.7 Hypothèses 40
1.7.1 Hypothèse générale 40
1.7.2 Hypothèses spécifiques 40

CHAPITRE 2: PRESENTATION DU CADRE ET APPROCHE METHODOLOGIQUE 41
2.1 Le cadre de l'étude 41
2.2 Approche méthodologique de la recherche 43
2.2.1 Population ciblée 43
2.2.2 L'échantillon de l'étude 43
2.2.3. Technique et instruments de collecte 44
2.2.3.1 Technique de collecte des données 44
2.2.3.2 Instruments de collecte des données 44
2.2.4. Mode de traitement des données et les difficultés rencontrées 45
2.2.4.1 Mode de traitement de données 45
2.2.4.2 Les difficultés rencontrées 46
DEUXIEME PARTIE : ANALYSES, INTERPRETATIONS, DISCUSSIONS DES RESULTATS ET SUGGESTIONS 47
CHAPITRE 3 : ANALYSES ET INTERPRETATIONS DES RESULTATS 47
3.1. Analyse et interprétations descriptives des résultats 47
3.1.1. Caractéristiques générales de l'échantillon 47
3.1.2. Les facteurs internes à l'individu et le processus de choix chez les élèves 49
3.1.2.1. Conscience des élèves par rapport à un projet d'avenir (la finalité des études) 49
3.1.2.2. Responsabilité des élèves dans les choix de leurs séries. 49
3.1.2.3 Raisons motivateurs des choix de série 51
3.1.2.4. Degré de conscience des élèves par rapport aux conditions nécessaires à l'atteinte de l'exercice du métier de leur rêve 52
3.1.2.5. Relation entre la carrière envisagée (la profession rêvée) et le choix de série chez les apprenants 53
3.1.3. Les facteurs externes à l'individu et le choix de série chez les élèves 56
3.1.3.1 L'apport en appui-conseil aux élèves et le choix de série 56
3.1.3.2 La participation des élèves aux activités parascolaires et le choix de série . 57
3.1.3.3 La participation des élèves aux activités qui se rapportent aux formations de leur série 58
3.1.3.4. Conscience des élèves par rapport à l'implication du choix de série sur la formation post-Bac chez les élèves et le choix de série 59
3.1.3.5. La participation des élèves aux séances de sensibilisation ou d'information sur les formations disponibles pour les études universitaires et le choix de série ... 60
3.1.3.6. L'information des élèves sur les filières post- baccalauréat et le marché du travail et le choix de série 61
3.1.3.7. Les élèves et leurs difficultés face aux choix de série 62

3.2 Interprétation des résultats de l'Analyse Factorielle Multiple 62
3.2.1 Interprétation des graphes portant sur les individus 63
3.2.2 Interprétation du graphe des groupes 64
3.2.3 Interprétation du graphe des axes partiels : 65
CHAPITRE 4 : DISCUSSIONS DES RESULTATS ET SUGGESTIONS 67
4.1 DISCUSSION DES RESULTATS 67
4.2 SUGGESTIONS 74
4.2.1. La stratégie dénommée "Le parcours Avenir" 74
4.2.2. Le projet d'orientation scolaire 76
CONCLUSION 80
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 83
ANNEXE 87
TABLE DES MATIERES 95