
Université de Strasbourg

École doctorale des sciences humaines et sociales- Perspectives
Européennes (ED 519)

Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la
communication (LISEC)

Thèse présentée en vue de l'obtention du Doctorat en Sciences de
l'éducation

Par Juliette **MAARRAWI**

Soutenue le 12 novembre 2013

**La réussite scolaire dans l'enseignement professionnel en Syrie et en
France, en fonction de l'orientation scolaire après la classe de troisième**

(Volume 1)

Membres du jury :

M. Marcel CRAHAY	Professeur, université de Genève, Rapporteur
M. Francis DANVERS	Professeur, université Lille 3, Rapporteur
Mme Michèle KIRCH	Professeure émérite, université de Strasbourg, Directrice de thèse
Mme Elisabeth REGNAULT	Maître de conférences, université de Strasbourg, Examinatrice
Mme Bachira TOMEH	Maître de conférences, université de Rouen, Examinatrice

Cette thèse est composée :

- du présent volume avec les annexes,
- d'un volume comprenant le chapitre de l'analyse statistique des données avec les tableaux bruts que nous avons obtenus directement du logiciel du traitement des données.

Remerciements

Ce travail de thèse n'aurait pas pu aboutir sans l'aide et le soutien de nombreuses personnes auxquelles j'aimerais adresser toute ma reconnaissance.

En premier lieu, je souhaiterais exprimer ma profonde gratitude à ma directrice de recherche, Madame Michèle Kirch qui m'a accueillie depuis mon arrivée en France et qui n'a pas cessé de m'accorder sa confiance en acceptant d'encadrer mes projets de recherche en master et en doctorat. Je la remercie pour sa patience, ses conseils, pour sa grande disponibilité et sa générosité par rapport au temps précieux qu'elle a consacré à diriger cette recherche.

J'aimerais également lui dire à quel point j'ai apprécié ses qualités humaines, sa sensibilité vis-à-vis des problèmes que j'ai rencontrés tout au long de cette recherche.

Je tiens à exprimer mes plus vifs remerciements aux membres du jury d'avoir accepté d'évaluer ce travail : M. Marcel CRAHAY, professeur à l'université de Genève et M. Francis DANVERS, professeur à l'université Lille 3, en qualité de rapporteurs ; Mmes Bachira TOMEH, Maître de conférences à l'université de Rouen et Elisabeth REGNAULT, Maître de conférences à l'université de Strasbourg en qualité d'examinatrices. Outre leur participation au jury de cette thèse, leurs travaux ont nourri ma pensée et mes connaissances sur ce sujet et, par leur expertise, ils contribuent à les faire progresser.

J'aimerais adresser un remerciement particulier à ceux et celles qui m'ont aidée pratiquement dans cette thèse, soit par la relecture de ma thèse, soit par la mise en forme, la traduction du questionnaire et les conseils précieux concernant l'analyse des données. Merci à Marie Maurer, Monique Rauch, Claire Rauch et merci à Tarek Alkalanee, Anwar Youssef. Merci à Madame Jacqueline Igersheim, à Nargis Abbas et Manuel Schneewele.

Je n'oublie pas mes meilleurs amis qui m'ont accompagnée durant mon travail par leur présence et même à distance. Un grand merci à Dalia Soueid, Ayman Hazzouri, Rabih Ghostine, Gladys Heshema, Maisa Ibrahim. Je vous remercie tous et toutes pour votre disponibilité à chaque fois que j'ai sollicité votre aide, ainsi que pour vos encouragements. Vous m'avez permis d'arriver au bout de cette thèse.

Je remercie également Mihaila Rusitoru, Ashraf Haddad, Ahmed Hassan, Linda, Samar, Waed, Rim, Alaa, Sally, Essam, Tamer, Khaled, Philip et père Moussa.

Grand merci à toutes les familles que je connais en France, pour leurs encouragements et leur assistance aussi bien matérielle que morale qui m'ont permis de faire cette thèse dans de bonnes conditions. Je remercie chaudement Sameh Nazmy et sa famille, les familles Mchalwat, Ibrahim, Al Bittar, Hetsch, Rauch, Lefrere et mes amis à l'amitié européenne.

Je tiens également à remercier les doctorants et docteurs du LISEC pour tous les échanges importants : Stéphanie Fischer, Jieying, Céline, Daniel, Anna, Rouba, Badara, et Corinne.

J'aimerais adresser un remerciement à Monsieur Henri Vieille Grosjean, Monsieur Daniel Apollon et Monsieur Constantin Xypas pour leur sympathie et leurs propositions d'aide.

Je remercie les membres de la faculté des sciences de l'éducation, de l'école doctorale et le LISEC pour l'aide pour les démarches administratives, leurs soutiens à mes déplacements aux journées d'études et aux colloques.

C'est sans pouvoir les nommer que j'exprime mes remerciements aux personnes qui ont participé aux entretiens et au questionnaire et qui ont facilité l'application du questionnaire en Syrie et en France.

Enfin, j'adresse une pensée particulière à ma famille en Syrie, qui m'a soutenue par ses encouragements et ses prières. Mon père Samir ; ma mère Ibtissam ; mes sœurs Itidal et Nahla ; mes frères Ghazwan et George, je vous remercie de tout mon cœur et j'espère que vous serez fiers de moi.

Résumé

La réussite scolaire dans l'enseignement professionnel en Syrie et en France, en fonction de l'orientation scolaire après la classe de troisième

Dans notre recherche, nous étudions la réussite scolaire des élèves sujets à des sentiments de manque de motivation suite à une orientation non choisie vers les lycées professionnels à la fin de la classe de 3^{ème}. L'orientation scolaire et la motivation sont des variables essentielles dans notre recherche.

Nous pouvons résumer la relation entre la motivation, l'orientation et la réussite scolaire comme suit : l'orientation constitue un choix qui est un indicateur de la motivation qui est, pour Corbière (1997) un élément central et déterminant de la réussite scolaire.

Dans cette recherche, nous mettons l'accent sur l'orientation comme un choix. Le choix entre la filière générale et professionnelle qui s'effectue à la fin de la classe de troisième. L'orientation scolaire diffère en fonction des systèmes éducatifs des États. **En France**, l'orientation se passe à la fin de la classe de troisième, plusieurs acteurs y collaborent : les parents, les enseignants, les personnels d'orientation et l'élève. Cette orientation se base sur les souhaits des élèves et leurs résultats scolaires. D'après Guichard et Huteau (2006), le système éducatif est un système qui propose une gestion « administrative » des flux d'élèves. Il nous semble que c'est le cas également en Syrie.

En Syrie, cette orientation se fait en fonction d'un seul critère : les notes scolaires obtenues au brevet.

Nous étudions l'influence de l'orientation non-choisie sur la réussite scolaire des lycéens en classes professionnelles et sur leurs perspectives d'avenir quant au choix de leur profession. Si on n'est pas motivé pour telles ou telles études, est-ce qu'on sera motivé pour exercer le métier vers lequel elles conduisent ?

Nous étudions l'importance du choix dans l'orientation et les types de motivation de l'élève, ainsi que l'importance de la motivation dans la réussite scolaire. Puis nous étudions l'influence de l'orientation sur la réussite scolaire que l'on mesure d'après la clarté des perspectives d'avenir professionnel.

Pour vérifier nos hypothèses et répondre à nos questions de recherche, nous avons appliqué une méthode quantitative fondée sur un questionnaire administré auprès de 227 élèves en France et 289 élèves en Syrie. Afin de construire notre questionnaire et reformuler nos hypothèses, nous nous sommes appuyée sur notre revue de littérature et sur des entretiens préliminaires semi-directifs faits auprès d'élèves syriens. Nous avons également profité de nos dix entretiens effectués en master.

Pour analyser nos données, nous avons effectué une analyse descriptive de fréquence. Cette analyse est réalisée par des tris à plat et des tris croisés basés sur le test de khi-carré et le test Fisher (Martin, 2005).

Nos résultats nous ont permis de constater que les deux hypothèses formulées sont vérifiées. Les résultats scolaires influencent d'une façon importante l'orientation des élèves ainsi que leurs types de motivation. Les motifs qui distinguent les élèves orientés volontairement sont des motifs constituant une motivation intrinsèque. Alors que le type de motivation qui influence les élèves orientés par défaut est plutôt une motivation extrinsèque.

Nous avons trouvé des relations de dépendance entre l'orientation par manque de bons résultats, et le fait de ne pas avoir de projet professionnel précis pour l'avenir, et également le fait de ne pas vouloir exercer un travail ayant un rapport avec les études de l'élève. Ainsi ce sont les élèves qui ne sont pas orientés par manque de bons résultats qui ont des perspectives plus claires que ceux qui sont orientés par manque de bons résultats. Ces relations vont dans le sens de notre deuxième hypothèse et la confirment.

L'un des résultats important que nous avons obtenu par ailleurs concerne l'influence du sexe de l'élève sur le choix des études. Cette influence est non négligeable, surtout en Syrie. Le sexe n'influence pas seulement le choix de la filière d'étude, mais également le choix de la profession de l'élève.

Mots clés : choix, motivation, orientation, réussite, perspectives d'avenir professionnel, enseignement professionnel, classe de troisième, France, Syrie.

Table des matières

REMERCIEMENTS.....	I
RESUME.....	III
TABLE DES MATIERES	V
CHAPITRE 1 INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 2 ÉTUDE COMPARATIVE, OBJECTIFS, APPROCHES ET LIMITES .	8
2.1. INTRODUCTION.....	8
2.2. HISTOIRE DE L'ÉDUCATION COMPAREE	8
2.3. DEFINITION	9
2.4. LES OBJECTIFS DE L'ÉDUCATION COMPAREE	11
2.5. LES APPROCHES ET LES METHODES EN EDUCATION COMPAREE	14
2.5.1. L'approche compréhensive	14
2.5.2. L'approche pragmatique	15
2.6. LES ORGANISATIONS INTERNATIONALES ET LES OUTILS DES ETUDES COMPARATIVES	17
2.7. LES LIMITES ET LES DIFFICULTES DE L'ÉDUCATION COMPAREE	18
2.8. NOTRE ETUDE COMPARATIVE, APPROCHE, OBJECTIF, CHOIX ET LIMITES	21
CHAPITRE 3 PRÉSENTATION DES TROIS SYSTEMES ÉDUCATIFS : FRANÇAIS, SYRIEN ET QUEBECOIS.....	24
3.1. INTRODUCTION.....	24
3.2. LE SYSTEME EDUCATIF	25
3.3. L'ENSEIGNEMENT GENERAL ET L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL	25
3.3.1. L'enseignement général	26
3.3.2. L'enseignement professionnel ou technique	26
3.3.3. L'enseignement professionnel dans le monde arabe (ses caractéristiques et ses limites).....	27
3.3.4. Les programmes de l'enseignement professionnel	29
3.4. LE SYSTEME EDUCATIF FRANÇAIS	30
3.4.1. Contexte	30

3.4.2.	Les niveaux de l'enseignement en France.....	31
3.4.3.	L'enseignement professionnel en France.....	32
3.5.	LE SYSTEME EDUCATIF QUEBECOIS	36
3.5.1.	Contexte	36
3.5.2.	Les niveaux de l'enseignement au Québec	37
3.5.3.	Les programmes et les spécialités de la formation professionnelle	40
3.6.	LE SYSTEME EDUCATIF SYRIEN.....	43
3.6.1.	Contexte	43
3.6.2.	Les niveaux de l'enseignement en Syrie	44
3.6.3.	Les buts de l'enseignement professionnel secondaire en Syrie	45
3.6.4.	Les conditions de l'acceptation dans l'enseignement professionnel.....	45
3.6.5.	Le système de la scolarité par alternance	46
CHAPITRE 4 L'ORIENTATION SCOLAIRE.....		47
4.1.	INTRODUCTION.....	47
4.2.	LA DEFINITION DE L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE	48
4.3.	L'ORIENTATION ET LE CHOIX.....	53
4.4.	LES PROBLEMES DE L'ORIENTATION.....	55
4.4.1.	L'orientation pose le problème individuel et social	56
4.4.2.	L'orientation est un problème d'inégalité scolaire et sociale et de sélection.....	57
4.5.	LES ACTEURS INSTITUTIONNELS DE L'ORIENTATION SCOLAIRE ET LEURS CRITERES..	64
4.5.1.	Les acteurs de l'orientation scolaire en Syrie.....	65
4.5.2.	Les personnels d'orientation dans l'institution scolaire en France et leur rôle	67
4.5.3.	Les personnels d'orientation dans l'institution scolaire au Québec et leur rôle...	76
4.6.	LES ACTEURS NON INSTITUTIONNELS DE L'ORIENTATION SCOLAIRE.....	79
4.6.1.	L'individu en tant qu'acteur de sa propre orientation	80
4.6.2.	La famille en tant qu'acteur de l'orientation	93
4.7.	LE BESOIN D'INFORMATION.....	97
4.8.	LA RELATION ENTRE CHOIX, MOTIVATION ET REUSSITE SCOLAIRE.....	100
CHAPITRE 5 LA MOTIVATION COMME FACTEUR DE LA REUSSITE SCOLAIRE.....		105

5.1.	LA RELATION ENTRE MOTIVATION ET REUSSITE SCOLAIRE	105
5.2.	LES PRINCIPALES THEORIES DE LA MOTIVATION	106
5.3.	LES NOTIONS EN RELATION DIRECTE AVEC LA MOTIVATION	109
5.4.	DEFINITION DE LA MOTIVATION	116
5.5.	LES TYPES DE MOTIVATION	121
5.5.1.	La motivation intrinsèque.....	122
5.5.2.	La motivation extrinsèque.....	125
5.5.3.	L'amotivation et la démotivation	127
5.6.	L'INFLUENCE DU MILIEU FAMILIAL ET DU SEXE SUR LA MOTIVATION.....	132
5.7.	L'INFLUENCE DES FACTEURS SCOLAIRES SUR LA MOTIVATION.....	135
5.8.	L'INFLUENCE DE L'ENSEIGNANT SUR LA MOTIVATION	138
5.9.	QUELQUES VARIABLES INDIVIDUELLES QUI INFLUENCENT LA MOTIVATION CHEZ LES ELEVES	141
CHAPITRE 6 LA RÉUSSITE SCOLAIRE.....		145
6.1.	INTRODUCTION A LA REUSSITE DANS L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL	145
6.2.	DEFINITION	146
6.3.	LES FACTEURS DE LA REUSSITE SCOLAIRE	152
6.3.1.	La motivation comme facteur de réussite scolaire	152
6.3.2.	La famille, les parents comme facteurs de réussite scolaire.....	154
6.3.3.	L'école comme facteur de réussite scolaire	158
6.3.4.	La relation élève-enseignant comme facteur de réussite scolaire	160
6.4.	LA REUSSITE SCOLAIRE ET LA DIFFERENCE ENTRE LES FILLES ET LES GARÇONS	163
CHAPITRE 7 PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE		169
CHAPITRE 8 MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE		175
Introduction : le choix de la methode		175
8.1.	DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS PRELIMINAIRES EXPLORATOIRES	176
8.1.1.	Le contexte de la réalisation des entretiens et le choix de l'échantillon	177
8.1.2.	Les caractéristiques des interviewés.....	177
8.1.3.	Le guide des entretiens	178
8.1.4.	La collecte des données	179

8.1.5. La transcription et la traduction des entretiens.....	180
8.1.6. L'analyse des entretiens	180
8.1.7. Discussion	187
8.2. LE QUESTIONNAIRE	189
Introduction : le choix du questionnaire.....	189
8.2.1. La construction du questionnaire	191
8.2.2. La présentation du questionnaire.....	192
8.2.3. L'échantillon, le lieu et la population.....	194
8.2.4. Le test du questionnaire.....	195
8.2.5. La traduction du questionnaire	199
8.2.6. L'administration du questionnaire.....	201
8.2.7. La transcription et l'analyse des questions.....	202
8.2.8. Limites méthodologiques	205
CHAPITRE 9 ANALYSE STATISTIQUE DES DONNEES	210
CHAPITRE 10 INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	211
10.1. LES MOTIFS DU CHOIX DE LA FILIERE PROFESSIONNELLE.....	211
10.2. LES MOTIFS DU CHOIX DE LA FILIERE PROFESSIONNELLE ET DE L'UNE DE SES SPECIALITES	212
10.2.1. Les motifs du choix de la filière professionnelle et d'une de ses spécialités selon le croisement avec les variables indépendantes	212
10.2.2. Les motifs du choix de la filière professionnelle et de l'une de ses spécialités selon leur importance	227
10.3. LES INFORMATIONS	244
10.4. LES SOURCES D'INFORMATIONS	246
10.5. LE NIVEAU DE DIFFICULTE D'UNE SPECIALITE	250
10.6. LA DECOUVERTE DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL.....	253
10.7. LES CARACTERISTIQUES PERSONNELLES DE L'ELEVE	257
10.8. L'EFFET DES ENSEIGNANTS	260
10.9. L'EFFET DES PARENTS	265
10.10. LES PERSPECTIVES D'AVENIR PROFESSIONNEL	268

10.11. LES RAISONS DE NE PAS VOULOIR EXERCER LE METIER AUQUEL CONDUISENT LES ETUDES QUE L'ELEVE EST EN TRAIN DE FAIRE.....	273
10.12. LE SENTIMENT DE LA JUSTICE DU PROCESSUS D'ORIENTATION.....	280
CHAPITRE 11 CONCLUSION, RÉSULTATS, PERSPECTIVES.....	284
11.1. RETOUR SUR LE CADRE THEORIQUE ET LA PROBLEMATIQUE	284
11.2. RETOUR SUR LA METHODOLOGIE DE RECHERCHE	285
11.3. RETOUR SUR LES PRINCIPAUX RESULTATS.....	286
11.4. PERSPECTIVES	294
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	298
ANNEXES.....	321

Chapitre 1 INTRODUCTION GÉNÉRALE

La réussite et l'échec scolaires sont, depuis longtemps, un sujet qui intéresse de nombreux chercheurs dans différentes disciplines comme les sciences de l'éducation, la sociologie ou encore la psychologie. Nos travaux se situent à l'intersection de différents champs tels que la sociologie, la psychologie de l'éducation, la psychologie de l'orientation et la psychologie sociale. Nous nous sommes inspirée des concepts et des notions de ces différents champs et approches.

Notre présente étude était une perspective dans la recherche que nous avons effectuée en 2008 pour obtenir un master en sciences de l'éducation.¹ Nous avons étudié l'influence de l'orientation sur l'échec scolaire. Nous avons effectué des entretiens auprès d'élèves orientés vers des lycées professionnels, auprès de leurs parents, de leurs enseignants et de leurs chefs d'établissement. Cette étude montre que cet enseignement est dévalorisé à leurs yeux par rapport à l'enseignement général. Elle montre également que l'orientation par manque de résultats scolaires vient au deuxième rang, parmi les facteurs de l'échec scolaire dans l'enseignement professionnel, après la mauvaise vision de cet enseignement. De plus, de nombreuses recherches affirmant l'influence de l'orientation en fonction des résultats scolaires sur l'échec et le décrochage scolaires (Rivière, 1996), ont attiré notre attention sur l'importance de cette influence :

Pour Thélot (2004), l'orientation non choisie est constitutive de l'échec scolaire. D'après Vermes (2005), l'échec scolaire est souvent assimilé à une mauvaise orientation et inversement. L'auteur affirme dans ce rapport que l'échec scolaire est un des points de dysfonctionnement du système scolaire français, qui pourrait trouver une solution avec la mise en place d'une culture de l'orientation tout au long de la vie.

Chauveau et Chauveau (1996) distinguent six types de problèmes rassemblés dans l'expression « échec scolaire » parmi lesquelles les procédures d'élimination ou de relégation.

¹ Maarrawi, Juliette (2008) sous la direction de Michèle Kirch. *L'échec scolaire dans l'enseignement professionnel en Syrie*. Université de Louis Pasteur, Strasbourg, France.

L'accent est mis sur une orientation négative : redoublement, placement dans une structure ou une filière défavorisée.

Pour Prost (1985), l'échec scolaire est une conséquence inévitable d'une hiérarchisation des filières scolaires. Les plus valorisées attirant les meilleurs élèves, les autres réduisant leurs exigences. Cette hiérarchisation est encouragée par les professeurs et les administrateurs scolaires, ce qui engendre en conséquence selon l'auteur, l'échec scolaire.

Certains auteurs vont plus loin pour dire qu'une mauvaise orientation peut être pire qu'un échec (Alaluf *et al* 2003).

Baluteau (1998) dit que l'école est perçue comme responsable en matière d'échec scolaire. Les mécanismes de l'orientation scolaire concentrent naturellement les accusations portées au nom de l'égalité des chances. Cette idée est plus claire chez Perrenoud (1993) qui affirme que le système scolaire construit l'excellence, l'échec et la réussite scolaire des étudiants d'après les professeurs, les examinateurs qui les évaluent en fonction des critères du système éducatif.

Selon Field *et al* (2007), les systèmes éducatifs font un « tri » des élèves en différentes filières, différents établissements et classes de niveau en fonction de leurs résultats scolaires, ce qui participe à la croissance des inégalités et des iniquités. Ces auteurs proposent dix mesures d'action publique qui réduiraient l'échec et le décrochage scolaires et éviteraient les importants coûts sociaux des adultes marginalisés peu qualifiés. Les auteurs recommandent que la *sélection par les résultats* soit utilisée avec prudence parce qu'elle est porteuse de risques pour l'équité. Ils conseillent aussi que les systèmes scolaires qui pratiquent *l'orientation précoce en filières* envisagent de retarder l'âge de la première orientation afin de réduire les inégalités et d'améliorer les résultats. Mais malheureusement, il semble que ce n'est pas le cas dans tous les systèmes éducatifs qui ne prennent pas en compte ces mesures dans le processus de l'orientation.

Une mauvaise orientation pèse lourd sur le système éducatif et la société en général au vu des chiffres suivants présentés par l'Association de la fondation étudiante pour la ville (AFEV). Dans les actes de la cinquième Journée du Refus de l'Échec Scolaire¹, parrainée par Mons et Dhorasso (2012), cette association affirme qu'une mauvaise orientation favorise le décrochage scolaire. Les causes du décrochage sont multiples et propres à chaque jeune. Il

¹ www.refusechecscolaire.org

n'empêche que le décrochage est souvent l'aboutissement d'un même processus comme le problème d'une orientation subie par exemple.

L'AFEV affirme que 150 000 jeunes sortent chaque année prématurément du système scolaire. La grande majorité des décrocheurs se compte parmi les élèves de milieux populaires et plus précisément encore parmi les jeunes en filières professionnelles qui n'ont pas choisi d'y être orientés. 71 % des jeunes interrogés ont eu le sentiment d'avoir été mal conseillés dans leur choix d'orientation à la fin de la 3e. La majorité des enquêtés (59 %) a le sentiment d'avoir « subi » son orientation en fin de collège. 92 % d'entre eux citent le manque d'intérêt et de motivation comme raison de la rupture. De plus, la moitié des sorties sans qualification provient des filières professionnelles (AFEV *par* Mons et Dhorasso, 2012).

D'après Jellab (2001) le lycée professionnel est posé comme l'école de la « seconde chance ». Il est considéré comme une sorte de laboratoire dans lequel on tente d'innover, de faire face «aux problèmes de motivation » et de lutter contre le « décrochage de beaucoup d'élèves ». Selon l'AFEV (2012) les filières professionnelles accueillent un tiers des lycéens français. De ce fait nous pouvons imaginer l'importance du problème qu'engendre une orientation « subie ou non choisie » parce qu'elle touche un nombre non négligeable des jeunes scolarisés.

S'agit-il du processus d'orientation qui sélectionne les élèves selon leurs résultats scolaires et les sépare entre ceux qui sont aptes à continuer dans le cursus général et ceux qui sentent qu'ils ne sont pas normaux comme l'affirme Charlot (1999) ?

Nous avons cherché un système éducatif qui, nous le supposons, s'appuie moins sur les résultats scolaires pour l'orientation des élèves, un système qui prend en compte plusieurs critères dans l'orientation. D'où notre intérêt pour le système éducatif français. Nous avons supposé au départ que les élèves qui entrent dans l'enseignement professionnel en France sont plus motivés que les élèves syriens et que les résultats scolaires ne sont pas déterminants dans l'orientation de l'élève.

Pourquoi y a-t-il des élèves qui entrent volontairement dans cet enseignement malgré la mauvaise perception sociale de cet enseignement ? Comment les élèves intégrant cette filière sans l'avoir choisie, peuvent-ils réussir sans être motivés au départ ?

Pour répondre à ces questions, il faut comprendre le système d'orientation scolaire en Syrie et en France. Il faut également parler de la réussite scolaire et des facteurs qui interviennent dans cette réussite.

Les recherches sur la réussite scolaire sont réalisées sur les différentes étapes de l'enseignement, primaire, secondaire ou enseignement supérieur. Les chercheurs ont étudié les différents facteurs qui peuvent influencer la réussite et l'échec scolaire et qui peuvent les prévenir également. Nous avons pu dégager à partir du cadre théorique certains de ces facteurs qui sont en interaction pour expliquer la réussite scolaire.

Cette réussite est très liée au statut socioculturel des parents et à leur soutien scolaire. Les parents d'un élève ayant de bons revenus, d'un bon niveau culturel, social et économique, apportent des éléments favorables à la réussite scolaire.

Elle est également liée aux caractéristiques individuelles de l'élève, telles que ses connaissances intérieures, ses émotions et sa motivation, etc.

Dans l'environnement scolaire, plusieurs variables interviennent dans la réussite scolaire de l'élève. L'établissement scolaire, la classe, l'enseignant, le curriculum, les méthodes d'enseignement et même l'orientation scolaire qui peut intervenir positivement ou négativement dans la réussite scolaire des élèves.

Notre intérêt se focalise sur l'étude de deux facteurs influençant la réussite scolaire chez les élèves de l'enseignement professionnel, tels que l'orientation scolaire, la motivation et le choix comme intermédiaire entre ces deux facteurs. Ces facteurs influencent positivement ou négativement la réussite scolaire des élèves. Les mêmes facteurs qui interviennent dans cette réussite, interviennent également dans leur orientation et leur motivation avec d'autres facteurs.

Nous étudions la réussite scolaire chez des élèves sujets à un manque de motivation suite à une orientation non choisie vers la filière professionnelle à la fin de la classe de 3^{ème}. Nous comparons ces élèves avec ceux qui sont motivés pour intégrer cette filière.

L'intérêt pour l'enseignement professionnel est lié au fait que dans les pays où cette filière et le système de formation en alternance sont bien développés (comme l'Allemagne par exemple) ont bien réussi à lutter contre le chômage chez les jeunes, grâce à une transition plus douce entre l'école et la vie active (OCDE¹, 2012).

Nous n'étudierons pas, dans cette recherche, la transition vers la vie professionnelle. Cette transition est compliquée, il s'y implique des contextes sociaux et des variables individuelles comme les attitudes, les représentations et d'autres facteurs qui sont moins étudiés comme les

¹ <http://www.oecd.org>

composantes de la personnalité telles que l'énergie, la sociabilité, l'ouverture d'esprit, la stabilité émotionnelle, les caractères consciencieux et l'estime de soi qui sont clairement identifiés dans l'article de Cohen-Scali (2001).

Donc il ne s'agit pas d'une étude du vécu de cette transition vers la vie professionnelle, mais plutôt des perspectives professionnelles d'avenir des jeunes diplômés de l'enseignement professionnel et de la relation entre la clarté de leurs perspectives et leur orientation en fin de la classe de troisième.

Nous supposons que le fait d'avoir des perspectives claires d'avenir professionnel chez les élèves intégrant la filière professionnelle, dépend d'une orientation basée sur un choix volontaire exprimant une motivation pour cette filière en fin de la classe de troisième.

Nous espérons par cette étude participer à la réflexion sur le fonctionnement de l'orientation vers la filière professionnelle en France et en Syrie, après la classe de troisième.

L'objet de cette recherche est d'examiner les liens entre l'orientation scolaire basée plus ou moins sur les résultats scolaires obtenus au brevet, et la réussite scolaire des élèves et leurs perspectives d'avenir professionnel, ainsi que le type de leur motivation de choix de leurs études et leurs projections dans l'avenir.

Dans la littérature, la notion de réussite scolaire est définie par le fait d'obtenir un diplôme ou avoir de bons résultats aux tests d'évaluation proposés par l'institution scolaire, comme nous le présenterons dans notre cadre théorique. Pourtant, dans notre recherche, nous ne sommes pas loin de l'utilisation du diplôme et des résultats scolaires comme critères pour définir la réussite scolaire chez les élèves de l'enseignement professionnel. Mais, nous ne limitons pas cette notion à ces critères. Pour nous la réussite scolaire va au-delà du fait d'avoir un diplôme, au fait de vouloir profiter de ce diplôme dans la vie professionnelle. Nous mesurons cette réussite par le fait d'avoir des perspectives claires d'avenir professionnel et la volonté de continuer à travailler dans le même domaine que celui des études effectuées.

Comment une telle orientation peut-elle influencer la réussite scolaire ? Quel est le rapport entre orientation, réussite scolaire et motivation ? Est-ce qu'il y a d'autres variables qui interviennent dans la relation orientation-réussite scolaire ? Quels sont ces variables et comment interviennent-elles ?

L'orientation en troisième est un palier important qui détermine plus tard l'orientation professionnelle des jeunes élèves. Mais, est ce qu'on oriente l'élève ou s'oriente-t-il lui-

même ? La réponse à cette question peut varier selon les systèmes éducatifs et le processus d'orientation dans chacun d'eux.

Si cette orientation est choisie volontairement par l'élève lui-même (on s'oriente), elle peut être considérée comme le reflet des désirs des adolescents, de leurs motivations, leurs buts, leur système de valeurs, leurs aspirations et leurs perspectives d'avenir.

L'orientation est considérée dans ce cas comme un choix propre de l'élève, ce choix se révèle être sa motivation et ses objectifs dans l'avenir car, « *une personne est motivée lorsqu'elle a conscience de motifs et que ces motifs sont l'objet de son choix* » (De La Garanderie, 1996, p. 13).

Par contre, il peut arriver que cette orientation se fasse par défaut (on oriente l'élève) c'est-à-dire que son choix n'intervient pas ou intervient peu dans cette orientation comme c'est le cas pour certains élèves en Syrie et en France. Ainsi une telle orientation sera susceptible d'être un obstacle face à la réussite scolaire, et une source de démotivation et de perspectives professionnelles d'avenir assez ambiguës, comme nous le supposons dans cette recherche.

« *L'affectation dans une filière de formation que l'on n'a pas choisie (c'est le cas d'un jeune sur trois parmi ceux qui ont suivi une formation dans la vie professionnelle- proportion considérable) est aussi un facteur de démotivation important.* » (Thélot, 2004, p. 75-76).

Pourquoi avons-nous choisi de comparer deux systèmes éducatifs si différents et dans quelle approche s'inscrit cette comparaison ?

Cette recherche comprend onze chapitres. Dans le deuxième chapitre, juste après cette introduction, nous répondrons à cette question d'après une présentation des objectifs, des approches et des limites de notre étude comparative. Ensuite, nous présenterons les deux systèmes éducatifs que nous étudions dans cette recherche (le système éducatif syrien et français) et le système éducatif québécois que nous avons envisagé d'étudier.

Dans le cadre théorique nous examinerons les notions de l'orientation scolaire, la motivation et la réussite scolaire.

Après avoir exposé le cadre contextuel et le cadre théorique, nous présenterons notre problématique et nos hypothèses de recherche. Nous présenterons par la suite dans notre partie méthodologique, les méthodes que nous avons utilisées pour recueillir des données.

Le chapitre analyse statistique présentera les tests que nous avons utilisés pour analyser nos données avec des tableaux exposant les résultats obtenus. Dans l'avant dernier chapitre

« interprétation et discussion des résultats », nous interpréterons et discuterons les résultats statistiques obtenus et nous essayerons de les lier avec notre cadre théorique.

Enfin, nous présenterons une conclusion générale de notre recherche avec les principaux résultats et les perspectives qu'elle ouvre.

Chapitre 2 ÉTUDE COMPARATIVE, OBJECTIFS, APPROCHES ET LIMITES

2.1. Introduction

L'éducation comparée est de plus en plus présente dans la recherche en éducation. Rares sont les études dans ce domaine qui ne se réfèrent qu'à une réalité nationale (Groux, 2002).

Le sujet de notre thèse porte sur la réussite scolaire dans l'enseignement professionnel et sur une étude comparative entre deux systèmes éducatifs, français et syrien, avec une incursion dans le système québécois. Pourquoi une étude comparative ? Et pourquoi entre des systèmes si différents ? Quel est l'objectif de cette comparaison ?

Avant de répondre à ces questions, il nous faut d'abord savoir ce qu'est l'éducation comparée. Sur quel élément du système éducatif repose-t-elle ? Quelles sont les approches et les méthodes de ces études ?

2.2. Histoire de l'éducation comparée

L'éducation comparée remonte à la fin du XVIII^e siècle. Le terme éducation comparée apparaît dans un ouvrage de Marc-Antoine Julien de Paris (1817). Il se réfère à l'Anatomie comparée (Van Daele, 1993, Dasen et Perregaux, 2000 ; Groux, 2002).

Il est considéré comme le « père » de l'éducation comparée en France (Van Daele, 1993). Son livre fondateur publié en 1817 sous le titre « Esquisse d'un ouvrage d'éducation comparée » était aussi le premier à employer le terme de « science de l'éducation ».

À cette époque, de nombreux voyageurs éducatifs (principalement des responsables des systèmes éducatifs nationaux) partent à la découverte de l'altérité de réalités éducatives dans le but de réformer leur propre système national (Dasen et Perregaux, 2000).

C'est surtout depuis la Seconde Guerre mondiale que la discipline de l'éducation comparée s'est développée, essentiellement dans les pays où les universités donnent une formation pédagogique aux futurs enseignants (États-Unis, Canada, Japon, etc.).

Au XX^e siècle, l'éducation comparée s'est développée grâce à différents facteurs historiques, comme les organisations internationales : le Bureau International de l'éducation (BIE) ou l'Unesco qui ont été créées pour effectuer des études comparatives entre les pays. Des

spécialistes de l'éducation comparée considèrent que les connaissances de l'éducation dans les autres pays élargissent et enrichissent les conceptions nationales en tenant compte du contexte des expériences de la communauté internationale. Ils pensent aussi que l'éducation comparée joue un rôle important dans le développement des échanges, des partenariats internationaux et dans la mondialisation de l'éducation (Dasen et Perregaux, 2000 ; Van Daele, 1993 ; Groux et Porcher, 1997 ; Groux, 2002).

Eckstein (1983) pense que la comparaison est un moyen fondamental et caractéristique par lequel les chercheurs, dans tous les domaines de la connaissance, s'efforcent d'étendre notre compréhension du monde qui nous entoure. Il considère que la comparaison est inhérente à la pensée humaine et que le développement de la comparaison est lié au développement de tous les processus de cette pensée.

L'éducation comparée n'est pas le seul champ de recherche dans lequel la comparaison joue un rôle principal ; il en est de même dans la littérature comparée, la linguistique comparée, la législation comparée, etc.

Dans le passé, l'acte qui consistait à comparer certains phénomènes et faits éducatifs entre eux n'était jamais absent de la pédagogie. La comparaison a contribué à la progression des sciences de l'éducation ainsi que de la psychologie (Van Daele, 1993).

2.3. Définition

L'éducation comparée dépend de l'outil qui est la comparaison (Groux, 2002). Pour Lalande (1976, p. 154), la comparaison est « *l'opération par laquelle on réunit deux ou plusieurs objets dans un même acte de pensée pour en dégager les ressemblances et les différences. Ainsi la méthode comparative consiste à rechercher les différences et les ressemblances existant entre les situations qui font l'objet de la comparaison, en interprétant la signification de ces ressemblances et de ces différences et en essayant de découvrir à travers elles des régularités* ».

La comparaison permet de repérer les différences et les ressemblances des réalités éducatives, de les analyser, de les interpréter et d'exploiter les résultats qui en ressortent afin d'améliorer des systèmes.

La comparaison présuppose de l'attention et de la rigueur. C'est une technique mentale élaborée, délimitée de façon consciente par des connaissances théoriques, des hypothèses et des attentes pragmatiques (Groux, 2002).

Certains pays considèrent l'éducation comparée comme une discipline (États-Unis, Allemagne...etc.), alors que d'autres la considèrent comme une spécialité des sciences de l'éducation (France, Belgique, suisse...) (*Idem*, 2002).

Le terme « éducation comparée » est apparu pour la première fois en 1817 et, selon Van Daele (1993), il manque toujours une définition académique précise universellement acceptée.

L'auteur a fait un essai pour définir l'éducation comparée. Il met l'accent sur cinq points :

« *L'éducation comparée est : a) la composante pluridisciplinaire des sciences de l'éducation ; b) qui étudie des phénomènes et des faits éducatifs ; c) dans leurs relations avec le contexte social, politique, économique, culturel, etc. ; d) en comparant leurs similitudes et leurs différences dans deux ou plusieurs régions, pays, continents, ou au niveau mondial ; e) afin de mieux comprendre le caractère unique de chaque phénomène dans son propre système éducatif et de trouver des généralisations valables ou souhaitables ; f) dans le but final d'améliorer l'éducation.* » (Van Daele, 1993, p. 16).

Pour Groux (2002, p. 22), l'éducation comparée est une « *discipline ou une spécialité qui permet d'approcher des réalités éducatives dans des contextes variés (nationaux ou internationaux) pour en comprendre la cohérence et l'intérêt, mais aussi pour s'inspirer des réussites diverses* ».

Donc, nous pouvons dire que l'éducation comparée est une démarche, une spécialité, qui permet d'approcher des réalités éducatives internationales ou nationales (Groux et Porcher, 1997). Mais au-delà de la démarche, l'éducation comparée constitue un champ au sein des sciences de l'éducation. C'est une discipline qui a différents objectifs concernant l'étude d'un phénomène ou d'une situation dans divers contextes, et ceci à des fins pragmatiques et cognitives, afin de comprendre et d'améliorer l'existant.

Dans ce cas-là, nous pouvons parler des objectifs et des finalités de l'éducation comparée et des approches qui en ressortent : il n'y a pas de théorie ou de méthode généralement admise par tous les spécialistes de l'éducation comparée. L'éducation comparée n'est pas uniquement la spécialité des comparatistes en éducation, mais elle se situe au carrefour de nombreuses disciplines et chacune apporte un éclairage différent sur l'objet d'étude. Elle se nourrit de recherches pluridisciplinaires et la plupart des études sont réalisées par des équipes

interdisciplinaires (Groux et Porcher, 1997).

2.4. Les objectifs de l'éducation comparée

La comparaison n'est pas un but en soi. La comparaison est un instrument logique et utile qu'on utilise dans un raisonnement inductif afin de résoudre des problèmes apparaissant au cours d'une recherche scientifique (Raivola, 1985).

Les objets d'étude de l'éducation comparée sont les mêmes que ceux des sciences de l'éducation. Elle étudie des politiques éducatives, comme par exemple les finalités et les objectifs des systèmes éducatifs, les choix opérés dans l'organisation de l'école, les dispositifs d'orientation.

L'éducation comparée étudie les pratiques pédagogiques, les méthodologies et les manuels utilisés en tenant compte du contexte de l'école, de la situation politique et économique, de l'histoire et de la culture du pays. Elle se réfère aux acteurs externes du système éducatif (les parents, les médias, les collectivités locales, etc.) ou aux acteurs internes (les enseignants, les chefs d'établissement, les personnels administratifs, les élèves, les inspecteurs). Elle s'intéresse à l'individu dans sa globalité et aux influences éducatives qu'il a reçues (Groux, 2002).

Groux et Porcher (1997) présentent plusieurs objectifs et finalités de l'éducation comparée : elle permet le rapprochement d'objets qui appartiennent à la réalité éducative.

Ces objets constituent la matière des sciences de l'éducation et peuvent être classés en plusieurs catégories :

- ceux qui concernent l'action des enseignants et qui relèvent de la pédagogie comme les pratiques, méthodes, le contenu des cours, l'utilisation des nouvelles technologies, l'évaluation des élèves...
- et ceux qui sont externes à la classe, qui sont souvent le fait des décideurs, par exemple : les programmes, la formation des enseignants, la définition des finalités en matière d'éducation, l'organisation du système éducatif...
- ou qui ont une influence sur l'école, par exemple : la situation politique, le contexte économique, le chômage, le rôle des médias, les parents, les idéologies diverses... (Groux, Porcher, 1997).

L'éducation comparée essaie, en étudiant plusieurs phénomènes et faits éducatifs, de découvrir des récurrences et des généralisations qui sont valables dans toutes les situations éducatives, sans négliger les aspects uniques et spécifiques de chaque cas individuel (Van Daele, 1993). C'est pourquoi Lê Thành khôl (1981, p. 33) écrit : « *L'éducation comparée, comme toute science sociale, est idéologique, c'est-à-dire qu'elle étudie des phénomènes individuels, tout en s'efforçant d'être nomothétique, c'est-à-dire de découvrir l'aspect récurrent et général des faits, de formuler des lois.* ».

Porcher (2002) distingue quatre grandes thématiques qui pourraient constituer les objets principaux d'une éducation comparée qui remplirait ses devoirs souhaitables :

- **la connaissance mutuelle des différents systèmes éducatifs** : la connaissance de l'autre permet toujours de se connaître soi-même
- **l'implication des partenaires** : c'est un paramètre indispensable pour comprendre un système éducatif. Il faut connaître le fonctionnement et la place dans la société globale de ce système. Identifier les partenaires présents et leur rôle. Est-ce un enseignement national, régional... etc. ? Quelle est la hiérarchie propre à l'éducation nationale ? Qui fixe les programmes ? Qui détermine les examens?...etc. Elle étudie le système éducatif dans une perspective globale, qui prend en considération tous les éléments du système social.
- **l'activité pédagogique proprement dite** : il faut réduire cette activité à ses éléments principaux. Quel est le type de pédagogie pratiquée ? Quels sont les outils pédagogiques employés ?... etc.
- **l'organisation d'échanges** : cette donnée est capitale parce que l'interaction concrète de l'éducation comparée est de ce type. Qui en décide ? Quelle est la motivation principale des enseignants ? Et celle des élèves ?...etc.

Toutes ces finalités des sciences de l'éducation consistent à préparer les adultes au futur, tout en leur fournissant le capital nécessaire sur leur passé pour qu'ils ne se retrouvent pas sans identité dans la compétition internationale (Porcher, 2002).

L'éducation comparée permet d'établir des comparaisons dans le temps et dans l'espace avec une dimension internationale ou nationale. En rapprochant les réalités pédagogiques l'une de l'autre, en les comparant, les décrivant, les expliquant et en tirant un enseignement de rapprochement, on fait de l'éducation comparée.

L'éducation comparative permet de dégager une problématique commune entre les spécialités : mettre à jour des éléments communs et des différences, les interpréter en fonction de leur contexte. Elle repère les variations et les explique. Elle essaye d'harmoniser certaines formations qui n'étaient pas encore figées comme la différence du contenu et du cursus de la formation professionnelle.

Elle propose des analyses qui contiennent des éléments de solutions au plan local et au plan international. Cette analyse permet de sensibiliser les hommes aux problèmes qui se posent au monde et de proposer des solutions et stratégies qui pourraient réduire les inégalités et favoriser les équités.

Dans un premier temps, elle permet une approche cognitive des grands phénomènes en matière d'éducation et, dans un deuxième temps, elle propose des remèdes et des solutions (Groux, Porcher, 1997).

Elle saisit les différences et les similitudes des faits éducatifs dans divers contextes. Elle met en évidence leurs ressemblances et différences, leurs avantages et inconvénients, et en recherche les causes. Elle a une dimension internationale (Trancart et Perez, 2002).

Olsen et Lie (2006) affirment que les études et les données comparatives de grande ampleur à l'échelle internationale sont très appréciées par les décideurs comme une source d'information permettant l'évaluation continue des projets globaux comme par exemple : établir des systèmes de formation et de qualification des enseignants ; décider des moyens à mettre à leur disposition et les leur distribuer ; spécifier les finalités éducatives comme partie intégrante d'un contexte social plus vaste et d'objectifs précis en termes de résultats; décider de l'organisation de la scolarisation de l'enfance à l'adolescence et au-delà.

Les études comparatives internationales sur les résultats en éducation ne comptent pas seulement parmi les outils de décision les plus importants au plan politique dans de nombreux pays. Elles fournissent également des données uniques qui devraient inciter les chercheurs en sciences de l'éducation du monde entier à entreprendre toute une série d'analyses secondaires. Les études fournissent beaucoup d'indicateurs considérés comme pertinents surtout par les décideurs.

Le plus important dans ces études est qu'elles fournissent un contexte pour interpréter un grand nombre de ces indicateurs. La comparaison est un concept fondamental dans toute opération de mesure (Andrich, 1988).

2.5. Les approches et les méthodes en éducation comparée

Selon les objectifs et les finalités de l'éducation comparée, nous pouvons parler de deux approches :

2.5.1. L'approche compréhensive

Selon Groux (2002), lorsque l'éducation comparée rapproche des situations, des problématiques ou des systèmes éducatifs, elle met l'accent sur les similitudes et les différences ; elle tend à les comprendre en se référant au contexte politique, historique, économique, social et culturel. Elle est donc « compréhensive ».

L'approche compréhensive est qualitative, contextuelle. Les hypothèses de la recherche ne sont pas prédictives mais inductives. Ses méthodes reposent sur la psychologie interculturelle, la prise en compte de l'altérité, les discours des acteurs dans un contexte socio-historique et culturel particulier, l'appropriation des phénomènes éducatifs par les acteurs eux-mêmes. On ne cherche pas à imposer des bonnes pratiques.

Pour Berry, Poortinga, Segall et Dasen, cités par Dasen (2002, p. 60), la psychologie interculturelle comparative est « *L'étude des ressemblances et des différences des fonctions psychologiques individuelles dans différents groupes ethniques et culturels, des relations entre des variables psychologiques et des variables socioculturelles, écologiques et biologiques ; et des modifications qui ont actuellement lieu dans ces variables* ». Cette psychologie consiste à mettre en relation des observables au niveau de l'individu avec des variables au niveau de la société et du contexte éco-culturel.

Il s'agit par définition d'une approche pluridisciplinaire, combinant la psychologie et diverses sciences sociales comme l'anthropologie, la sociologie, l'histoire, etc. Dasen et Perregaux (2000) considèrent que des approches ou recherches interculturelles se retrouvent aussi dans les sciences de l'éducation.

L'enjeu de l'approche compréhensive n'est pas seulement de rendre compte de faits éducatifs, mais aussi de rendre historiquement intelligibles des processus qui se déploient dans des communautés humaines qui construisent discursivement du sens et des identités.

Un exemple de l'approche compréhensive est le suivant :

Dans le rapport de Frandji *et al* (2008) nous trouvons les résultats du projet de recherche EuroPEP, soutenu par le programme européen *Socrates* et associant treize institutions partenaires au sein de huit états membres, dont la France. L'objectif du consortium de

recherche est de mener une analyse comparative des politiques d'éducation prioritaire (désignées par l'acronyme « PEP » dans ces pays).

L'approche comparative relève ici de l'approche compréhensive. Cette approche ne prétend pas identifier les bonnes pratiques dont la validité serait recevable en dehors de tout contexte, et ne cherche pas à aboutir à la convergence d'un système unique. L'analyse des PEP ne gagne pas à être décontextualisée ou extraite des fonctionnements des systèmes scolaires, des spécificités historiques, sociales et politiques des pays concernés. Cette étude ne vise pas à imposer ce qui est bon ou pas. Il s'agit plutôt de développer une réflexivité collective en menant la réflexion sur la contingence des manières, de définir les problèmes ou de mener l'action en fonction d'un questionnement commun lié à la lutte contre les inégalités éducatives et scolaires.

2.5.2. L'approche pragmatique

Dasen et Perregaux (2000) disent que le comparatiste ne compare pas pour le seul plaisir de comparer, mais à des fins pragmatiques, comme pour modifier la réalité.

L'étude comparative conduit à une autre forme d'analyse et de compréhension des phénomènes et des faits éducatifs dans deux ou plusieurs endroits du monde. Elle permet de savoir pourquoi ils sont ce qu'ils sont dans une partie du monde, du point de vue du comparatiste. La plupart des études comparatives visent à améliorer l'enseignement et la formation. C'est pourquoi elles ne sont pas seulement une science de la compréhension et de la réflexion, mais aussi un champ d'étude tourné vers le futur. Les spécialistes en éducation comparée présentent aux décideurs des expériences éducatives faites dans des circonstances semblables dans des endroits comparables, pour les aider à tracer une politique de l'éducation ou à éviter des bévues (Van Daele, 1993).

Le comparatiste étudie différents problèmes éducatifs et sociaux dans divers pays et s'inspire des résultats pour améliorer la situation nationale en s'adaptant au contexte (Debarbieux, 1998).

L'éducation comparée étudie des réalités pédagogiques différentes non seulement à des fins heuristiques, mais aussi dans le souci d'améliorer une situation éducative en s'inspirant des réalisations qui sont menées ailleurs. Elle retient ce qui peut être transférable dans un autre

contexte, avec les aménagements qui s'imposent en fonction des spécificités locales. Elle est donc pragmatique (Groux, 2002).

L'approche pragmatique est quantitative et chiffrée, elle repose sur la mesure et la psychologie métrique. Les hypothèses de la recherche sont prédictives. L'approche pragmatique a pour objectif de transférer de bonnes pratiques à travers leur identification, leur introduction et leur assimilation dans le pays d'accueil (Phillips et Schweisfurth, 2006).

Ses méthodes sont la construction de tests sans biais culturels, l'unidimensionnalité qui repose sur un score principal permettant le classement et les instruments évaluant les mêmes aptitudes.

L'approche pragmatique, à travers la grande diffusion médiatique, permet la connaissance des systèmes éducatifs dans le monde, de problématiques communes, de l'incidence de l'organisation des systèmes sur les résultats scolaires. Cela permet d'améliorer ce qui existe. Des études secondaires se développent de plus en plus. Depuis que les données de PISA sont disponibles, elles sont utilisées comme s'il n'y avait pas d'autres indicateurs de qualité (l'équité, le financement (public/privé), etc.). La question de la comparabilité reste aussi pertinente. Peut-on comparer tous les pays avec la même échelle ? (Regnault, 2012).

Malgré son importance, cette approche pragmatique présente quelques limites qui diminuent son efficacité. *On assiste à l'émergence d'un nouveau mode de gouvernance.* Gouvernance qui renvoie à la formulation de politiques éducatives à travers une panoplie d'outils et de dispositifs où le comparatisme joue un rôle central (Novoa, Yariv-Mashal, 2003).

Les résultats des enquêtes internationales sont utilisés par les décideurs pour imposer des réformes aux acteurs éducatifs. L'enquête sert d'instrument politique aux mains des experts et technocrates qui influencent directement sa conception et son traitement (Bottani et Vrignaud, 2005).

Les classements des systèmes éducatifs et leur interprétation orientent de manière normative les politiques scolaires nationales. Les pays sont invités à se mesurer les uns aux autres et à réformer leur système éducatif à la lumière de leurs performances respectives. Ils adoptent progressivement des conceptions communes en matière d'objectifs éducatifs et de solutions à adopter. Ils tendent à s'aligner sur des pratiques développées à l'étranger, sans examen approfondi des contextes (Regnault, 2012).

2.6. Les organisations internationales et les outils des études comparatives

Le Bureau International d'Éducation (BIE) : actuellement est gouverné par un conseil constitué de représentants de 28 pays élus par la conférence générale de l'UNESCO (Sikorsky, 2002).

L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO)

L'éducation est le domaine prioritaire de l'action de l'UNESCO (Zachariev, 2002). L'Unesco a publié en 1972 une « Classification internationale type de l'éducation » (CITE). Une de ses fonctions est de fournir un cadre standardisé pour rassembler les différents faits d'éducation afin d'en faciliter les comparaisons entre Etats (Unesco, 1972).

Dans son « Rapport mondial sur l'éducation 1991 », L'Unesco a créé un système d' « indicateurs de l'éducation dans le monde », tandis que le Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CERI) de l'OCDE a lancé un projet sur les « indicateurs internationaux de l'enseignement » (INES) (OCDE, 1992).

Le Conseil de l'Europe : il contribue largement au développement de l'éducation comparée car il a un fonds documentaire sur différents thèmes en éducation et dans les langues utilisées par le conseil (Regnault, 2002).

L'OCDE et ses enquêtes PISA¹

L'OCDE (Organisation pour la Coopération et Développement Economique) a été créée en 1960. **PISA (Programme for International Student Assessment ;** « Programme international pour le suivi des acquis des élèves »). PISA a pour vocation de déterminer dans quelle mesure les élèves de 15 ans qui arrivent au terme de la scolarité obligatoire ont acquis les savoirs et savoir-faire indispensables pour participer pleinement à la société de la connaissance².

Le cycle PISA 2006 poursuit la mise en œuvre de la stratégie adoptée en 1997 par les pays de l'OCDE en matière d'exploitation des données et garde les mêmes domaines d'évaluation que ceux définis lors des cycles PISA 2000 et 2003 (OCDE, 2006).

En ce qui concerne les *mathématiques* et les *sciences*, le cycle PISA 2009 reprend tels quels les cadres d'évaluations élaborés respectivement lors du cycle PISA 2003 et lors du cycle PISA 2006 (OCDE, 2012a).

¹ <http://www.oecd.org>

² <http://www.oecd.org/pisa/>

TIMSS 1995 (Trends in Mathematics and Science Survey)¹

La TIMSS a été la première étude menée tous les quatre ans avec 46 pays participants et plus d'un demi-million élèves.

PIRLS 2001 (Progress in International Reading Literacy Study)²

Le Programme International de Recherche en Lecture Scolaire a été conduite dans des intervalles de cinq ans en 2001, 2006 et 2011.

L'IEA³ est une source de données et d'analyses pédagogiques importante pour les décideurs nationaux et également pour plusieurs organisations internationales.

Les enquêtes internationales sont un instrument de la recherche en éducation comparée qui permettent de cerner une thématique dans différents contextes nationaux avec notamment la construction d'indicateurs de l'éducation (Trancart et Perez, 2002).

2.7. Les limites et les difficultés de l'éducation comparée

La comparaison des phénomènes et des faits éducatifs n'est pas facile. La comparabilité est un concept difficile et complexe qu'il ne faut pas confondre avec égalité, équivalence ou parallélisme. Van Daele (1993) présente certaines difficultés concernant la comparaison des phénomènes et des faits éducatifs.

- la première difficulté est l'équivalence de la signification des termes. Le comparatiste rencontre des problèmes de formulation tout au long de la recherche : il les rencontre à partir de la collecte des données, en consultant ses sources comme des textes officiels, des programmes d'études, des littératures scientifiques, etc. ; il les rencontre également pendant les enquêtes, par exemple dans les questionnaires et les entretiens, et même quand il écrit son rapport final.

Pour éviter les problèmes linguistiques et les problèmes de traduction, Van Daele propose au comparatiste de garder le terme original, suivi de sa définition et de son équivalent français.

- la deuxième difficulté est la comparabilité des données mathématiques.

Ces données sont souvent présentées de telle façon que la comparaison, même avec des

¹ <http://pirls.bc.edu/index.html>

² <http://pirls.bc.edu/index.html>

³ <http://www.iea.nl>

pays frontaliers, pose des problèmes. Ce problème devient de plus en plus grand dans les Etats fédéralisés où il n'existe plus d' « éducation nationale », comme la Belgique ou le Canada. Par exemple, pour comparer le nombre des élèves qui fréquentent l'enseignement primaire dans quelques pays, il faut prendre en compte la durée du niveau d'enseignement. Car en effet, dans certains pays, on compte les élèves inscrits au début de l'année scolaire, alors que dans d'autres, on les compte seulement à la fin du second semestre. De plus, la durée de chaque niveau d'enseignement peut énormément varier.

Van Daele (1993) affirme la nécessité de la critique interne de chaque source consultée et de chaque donnée employée qualitative ou quantitative. Il pense aussi que les comparaisons internationales doivent se faire avec beaucoup de précaution et de réserve.

En plus des problèmes précédents, l'OCDE (1996) (Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement) en présente quelques-uns concernant les données qui peuvent ne pas être suffisantes pour certains types de comparaisons internationales :

- l'un des problèmes imposés à la comparabilité des indicateurs internationaux de l'enseignement porte sur la Classification internationale type de l'éducation (CITE). La CITE est mal adaptée aux besoins d'aujourd'hui et freine les comparaisons internationales des statistiques de l'enseignement ainsi que l'interprétation des indicateurs. De plus, Dasen et Perregaux (2000) affirment que les statistiques internationales posent certains problèmes méthodologiques.
- des problèmes liés aux indicateurs sur les diplômes.
- l'inexistence de classification cohérente des divers types d'enseignement, comme la distinction entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel.
- des problèmes concernant les enseignements disposés hors du secteur formel.
- plusieurs pays traitent partiellement les dépenses d'éducation et d'autres entités privées. Alors que certains pays ne rendent pas compte des coûts supportés par les entreprises privées pour la formation dispensée sur le lieu de travail, d'autres ne connaissent que les formations assurées dans les écoles.
- concernant la couverture des services auxiliaires, tels que l'hébergement, le transport et les repas des élèves et étudiants, il n'y a pas de cohérence des données.
- les problèmes de financement de la recherche qui freinent les comparaisons des dépenses de l'enseignement supérieur.
- la comparaison des dépenses unitaires de l'enseignement supérieur reste affectée par la

difficulté de chiffrer les effectifs en équivalent plein temps de l'enseignement supérieur.

- les problèmes du caractère incomplet ou incohérent de la mesure des pensions de retraite du personnel de l'enseignement (OCDE, 1996).

Selon le OCDE (1992), les indicateurs internationaux de l'enseignement doivent satisfaire à un certain nombre de critères méthodologiques ou conceptuels, tels que l'exactitude, la validité, la comparabilité ou la possibilité de les interpréter. L'élaboration de ces indicateurs n'est pas une tâche facile.

Il y a d'autres problèmes face aux études comparatives. Ces problèmes sont plutôt des problèmes méthodologiques.

L'éducation comparée est dépendante de l'outil de comparaison, mais elle fait appel à des méthodologies variées (Dasen et Perregaux, 2000).

La recherche en éducation comparée est le fait de spécialistes dans la mesure où, pour étudier un objet éducatif par le biais de la comparaison, il est nécessaire de maîtriser les outils d'analyse et les méthodes comparatives. On ne peut comparer que ce qui est comparable, avec méthode et rigueur. Dans ce cas, il faut savoir si les systèmes éducatifs que l'on souhaite comparer sont toujours comparables (Groux, 2002). Il y a des problèmes liés aux contextes de ces systèmes. *« Il faut « refuser le comparatisme abstrait » (Bourdieu et Passeron 1967) et comprendre la spécialité des systèmes éducatifs que l'on compare. [...] Ce qui intéresse le comparatiste c'est la position du système éducatif dans le système social et sa fonction dans le système »* (Groux, 2002, p. 136).

Pour éviter les problèmes de la méthodologie comparative, il faut que l'éducation comparée utilise les approches quantitatives et les complète par des approches qualitatives.

Il est important d'étudier le système éducatif dans son contexte. Pour ce faire, il faut utiliser dans une certaine mesure toutes les méthodologies et techniques propres aux sciences humaines. *« Pour étudier différents systèmes éducatifs dans des pays contrastés, le comparatiste doit par une combinaison méthodologique réussir à rendre compatible la « généralisation » et la « contextualisation », « l'homogénéité des données » et « la spécificité de certaines informations ou données », « l'ethnocentrisme » et « l'ouverture des idées »...* (Ferrer, 1990, cité par Dasen et Perregaux, 2000, p. 60).

2.8. Notre étude comparative, approche, objectif, choix et limites

Dans notre recherche nous étudions la réussite scolaire dans l'enseignement professionnel dans deux systèmes éducatifs différents (syrien, français).

Cette réussite nous l'étudions en fonction de l'orientation scolaire à la fin de la classe de troisième.

Nous ne visons pas à transférer les bonnes pratiques d'un système à un autre, ni à modifier la réalité. L'objectif de cette étude n'est pas non plus l'amélioration de l'enseignement professionnel ou de l'orientation. De plus, nos hypothèses de recherche ne sont pas prédictives. Donc notre étude ne peut pas être inscrite dans une approche pragmatique.

Nous cherchons à comprendre l'influence de l'orientation en fonction du manque de bons résultats sur les perspectives d'avenir professionnel des élèves. Nous souhaitons également savoir si la différence dans l'utilisation de ce critère, la différence de son poids dans ces systèmes provoque une différence entre les élèves quant à leurs perspectives d'avenir professionnel.

Ces systèmes sont assez différents entre eux, ce qui rend la comparaison difficile. Par contre, nous ne cherchons pas seulement les différences entre eux, mais également les ressemblances. Notre recherche s'inscrit dans une approche plutôt compréhensive visant à comprendre les similitudes et les différences entre ces systèmes concernant le processus de l'orientation et la réussite scolaire dans l'enseignement professionnel.

Nous ne pouvons pas modifier ou changer l'utilisation des résultats scolaires comme critère d'orientation dans un système éducatif pour mesurer son effet comme une variable indépendante. De ce fait, nous avons cherché à mesurer son effet dans d'autres systèmes éducatifs où le contexte et l'importance qu'on lui donne sont différents. Autrement dit : dans le système éducatif syrien, les résultats scolaires ont un poids important dans l'orientation des élèves. Ils constituent le seul critère d'orientation dans ce pays. Alors que dans le système éducatif québécois, d'après nos lectures, ces résultats ne le sont pas. Ce sont les vœux et les souhaits des élèves qui déterminent leur orientation vers la formation professionnelle.

Le processus d'orientation dans ce système est tout à fait différent de celui de la Syrie. De ce fait, nous avons cherché un autre système éducatif où il y a une conciliation entre les vœux des élèves et leurs résultats scolaires, tel que le système éducatif français.

Nous avons étudié plusieurs systèmes éducatifs avant de décider de comparer les deux que nous avons choisis, mais nous nous sommes appuyée sur d'autres critères pour confirmer notre choix tels que l'importance et la richesse des recherches faites sur la réussite scolaire, l'orientation et la motivation, surtout au Canada et en particulier au Québec. En plus, les pays comparés sont des pays francophones, ce qui facilite la comparaison et diminue les problèmes de traduction.

Par rapport au Québec, nous n'avons pas vraiment pu faire l'étude, puisque nous n'avons pas pu faire du terrain. Nous avons rencontré des difficultés concernant l'ambiguïté des informations sur le rôle des résultats scolaires dans l'orientation au Québec. Cette étude reste une perspective importante pour nos recherches ultérieures.

Nous avons rencontré la plupart des problèmes mentionnés dans le paragraphe précédent concernant les limites et les difficultés des études comparatives.

Les indicateurs de l'enseignement sont différents. Les étapes de l'enseignement dans chaque système diffèrent d'une façon qui freine la comparaison. Ces étapes sont différentes par rapport à leur durée et le fait qu'elles soient obligatoires ou non obligatoire. Par ailleurs, les spécialités de l'enseignement professionnel sont très différentes d'un système à l'autre. En plus, il y a des problèmes liés aux indicateurs sur les diplômes auxquels conduisent ces spécialités.

Par ailleurs, l'une des difficultés mentionnées par l'OCDE (1996) est l'inexistence de classification cohérente des divers types d'enseignement. Et qu'il est difficile de distinguer entre l'enseignement professionnel et général. La distinction pose des problèmes d'exactitude parce qu'elle fait principalement appel à des structures institutionnelles qui sont très différentes d'un pays à l'autre. C'est le cas également dans notre étude.

En Syrie, l'enseignement professionnel est mélangé avec l'enseignement technique et artisanal. Au Québec il y a des formations professionnelles dans l'enseignement secondaire qui est un enseignement général obligatoire.

Nous avons rencontré des problèmes pour trouver des statistiques sur l'enseignement professionnel et général, le taux de réussite et de redoublement...etc. De plus, ces statistiques sont manquantes et ne sont pas toujours comparables dans leur état.

Nous n'avons pas trouvé dans les études et enquêtes internationales de statistiques qui servent à notre étude. À notre connaissance, ces enquêtes ne publient pas des statistiques détaillées sur l'enseignement professionnel, ni sur l'orientation. Nous avons cherché nous-mêmes ces

statistiques et les avons utilisées pour comprendre la situation dans les systèmes éducatifs, mais pas pour des finalités pragmatiques comme c'est le cas de ces enquêtes.

En revanche, les études comparatives internationales ont contribué à nous donner une idée générale sur certains aspects des systèmes éducatifs. Nous donnons à titre d'exemple l'étude de PISA 2003 présenté par l'OCDE (2007).

L'étude compare les dépenses par élève entre la filière professionnelle et la filière générale et les performances en mathématiques des élèves de 15 ans dans les deux filières.

Le cycle PISA 2003 a montré que dans neuf des pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles, les élèves de 15 ans en filière préprofessionnelle et professionnelle ont des performances en mathématiques nettement inférieures à celles des élèves en filière générale même après ajustement compte tenu de facteurs socioéconomiques. Les élèves de la filière générale obtiennent un score supérieur de 45 points. Cet écart de performance diminue de 18 points après ajustement compte tenu de facteurs socioéconomiques, car l'orientation vers la filière professionnelle ou générale reflète souvent une certaine forme de ségrégation sociale dans les systèmes d'éducation. Dans 12 pays de l'OCDE, l'écart de performance entre les élèves en filière préprofessionnelle et professionnelle et les élèves en filière générale reste statistiquement significatif, même après ajustement en fonction des facteurs socioéconomiques.

Par ailleurs, les dépenses par élève varient selon que la filière est générale ou professionnelle dans la plupart des pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles. Les dépenses par élève en filière professionnelle sont en moyenne supérieures de 854 USD aux dépenses par élèves en filière générale dans le deuxième cycle du secondaire, dans les 14 pays de l'OCDE pour lesquels des données sont disponibles (OCDE, 2007).

Baudelot, Establet (2009) s'inquiètent par rapport aux résultats des enquêtes PISA qui soulignent la faiblesse numérique des élites scolaires françaises. Ils s'inquiètent également du système d'orientation plus fondé sur le prestige et le pouvoir que sur l'utilisation des ressources humaines. Les élèves de 15 ans qui ne sont pas jugés bons pour continuer dans l'enseignement général sont orientés vers l'enseignement professionnel. Cette orientation est plutôt subie que choisie, effectuée en fonction de résultats scolaires jugés insuffisants.

Donc les enquêtes et les études comparatives internationales nous ont aidée à avoir une idée claires des systèmes éducatifs dans des contextes différents et à éclairer certains aspects de ces systèmes pour orienter notre recherche.

Chapitre 3 PRÉSENTATION DES TROIS SYSTEMES ÉDUCATIFS : FRANÇAIS, SYRIEN ET QUEBECOIS

3.1. Introduction

Au cours des dernières décennies, tous les pays de l'OCDE et les autres pays du G20¹ ont réussi à généraliser l'accès à l'enseignement fondamental. L'accès au deuxième cycle de l'enseignement secondaire est presque universel dans la plupart des pays, comme c'est le cas pour l'enseignement préprimaire.

La scolarisation dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire a été dopée par l'augmentation de la demande et l'adoption de nouvelles orientations politiques, y compris l'amélioration de la souplesse des cursus, la propagation de l'accessibilité de l'éducation pour toute la population et la restructuration de la filière professionnelle (l'OCDE, 2012).

Dans ce chapitre, nous présentons les trois systèmes éducatifs comparés : français, québécois et le système éducatif syrien. Nous ne nous intéressons pas à ces systèmes dans leur globalité, nous mettons l'accent sur certains aspects qui peuvent répondre aux objectifs de notre recherche tels que les niveaux de l'enseignement et l'orientation vers la filière professionnelle. Nous nous intéressons en particulier à cette dernière, à la façon dont les élèves y sont orientés, à ses programmes, ses spécialités et aux diplômes auxquels elle conduit, etc.

L'orientation vers la filière générale ou professionnelle s'inscrit dans un processus important. Dans l'orientation dont nous parlons il s'agit du « choix » de la filière d'études après la classe de troisième en France, après le brevet de fin de scolarité obligatoire en Syrie, ou après la classe de troisième secondaire au Québec.

Etant donné que l'orientation scolaire dans cette étape est très importante pour celles qui suivront, voire pour toute la vie de l'élève, et vu qu'elle est une variable essentielle dans notre étude sur la réussite scolaire, nous allons consacrer un chapitre à la présentation détaillée. Nous présenterons les grandes lignes de chaque système éducatif (en éclairant quelques

¹ Le Groupe des vingt (G20) est un groupe composé de dix-neuf pays et de l'Union européenne.

aspects de leur contexte social, politique, économiques...etc.). Nous parlerons brièvement de l'orientation scolaire et de ses acteurs. Nous distinguerons entre la filière générale et la filière professionnelle en présentant les points essentiels de cette dernière (les objectifs, les programmes, les spécialités, les diplômes, etc.).

3.2. Le système éducatif

Avant de présenter les trois systèmes éducatifs que nous souhaitons comparer, il vaut mieux définir le concept de « système éducatif ».

D'après Arlette (2002), ce concept se définit de manière restrictive. Il contient et articule plusieurs composantes structurelles et organisationnelles qui forment un « tout » ou un ensemble cohérent et en définissent la spécificité.

Les composants essentiels de la dimension structurelle du système éducatif sont l'ensemble des institutions mises en place, les niveaux, les étapes du parcours, l'appartenance à un service public ou au secteur privé. Les dimensions curriculaires, de gestion et d'évaluation configurent les principaux modes de fonctionnement sur le plan organisationnel.

Comme déjà dit, dans cette recherche, nous nous intéressons aux niveaux et aux établissements d'enseignement comme composants essentiels du système éducatif. Selon la Classification internationale type de l'éducation (UNESCO, 1997), les niveaux d'enseignement constituent une échelle où les participants doivent avoir franchi avec succès un niveau pour accéder au niveau suivant.

Nous mettrons l'accent sur la filière professionnelle et l'orientation vers cette filière plutôt que vers la filière générale.

3.3. L'enseignement général et l'enseignement professionnel

Selon l'OCDE (2012), dans plusieurs pays, la filière générale et la filière professionnelle sont organisées séparément, et les élèves doivent choisir l'une ou l'autre. Dans d'autres pays, les deux filières coexistent dans les mêmes structures, parfois dans les mêmes établissements.

Le choix entre la filière générale et la filière professionnelle intervient à un moment du parcours scolaire qui diffère selon les pays. Dans certains pays (comme les pays nordiques, par exemple), le système d'éducation est très intégré et les élèves suivent le même programme de cours jusqu'au début du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, à l'âge de 16 ans.

Alors que dans d'autres (comme au Luxembourg), le système d'éducation est très différencié et le choix entre les filières peut intervenir durant le premier cycle de l'enseignement secondaire, entre l'âge de 10 et 13 ans.

La filière professionnelle se distingue de la filière générale par le contenu des cours, et également par sa finalité, qui consiste généralement à préparer les élèves à exercer des professions spécifiques et, dans certains cas, à entrer directement sur le marché du travail (OCDE, 2007).

La Classification internationale type de l'éducation (UNESCO, 1997) présente des définitions de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel :

3.3.1. L'enseignement général

L'enseignement général est un « *Enseignement principalement conçu pour permettre aux participants de mieux comprendre une matière ou un groupe de matières, afin, en particulier, mais non nécessairement, de les préparer à la poursuite d'autres études (complémentaires) au même niveau ou à un niveau plus élevé. Les élèves qui ont suivi ces programmes avec succès peuvent ou non obtenir à ce niveau une qualification utilisable sur le marché du travail. Ces programmes sont normalement mis en œuvre dans un environnement scolaire. Les programmes ayant une orientation générale et non axés sur une spécialisation déterminée doivent être classés dans cette catégorie* » (UNESCO, 1997 p. 25).

Donc la formation de la filière générale n'est pas explicitement conçue pour préparer les élèves à exercer des professions précises ou à accéder à des formations professionnelles ou techniques plus poussées (OCDE, 2012).

3.3.2. L'enseignement professionnel ou technique

L'enseignement professionnel ou technique est un « *Enseignement principalement destiné à permettre aux participants d'acquérir des compétences pratiques, le savoir-faire et les connaissances qu'ils emploieront dans un métier, une profession ou un ensemble de professions et de métiers. Les élèves qui ont suivi ces programmes avec succès obtiennent un titre utilisable sur le marché du travail et reconnu par les instances compétentes du pays qui l'a décerné (par exemple Ministère de l'éducation, associations d'employeurs, etc.)* » (UNESCO, 1997, p. 26).

Il semble que l'enseignement professionnel vise plutôt à préparer les élèves à l'exercice immédiat de professions spécifiques, sans qu'une formation complémentaire soit requise. Il est conçu pour donner aux jeunes une qualification professionnelle ou technique valorisable sur le marché du travail, même s'il permet, parfois, de poursuivre des études plus longues.

L'enseignement professionnel inclut également une formation en alternance ou sous contrat d'apprentissage, ce qui permet l'adéquation entre les compétences spécifiques demandées par les employeurs et l'offre de compétences sur le marché du travail (OCDE, 2010).

Dans plus de la moitié des pays de l'OCDE, la majorité des élèves de l'enseignement secondaire suivent des programmes professionnels. Dans la plupart des pays dotés d'un système de formation en alternance, 60 % au moins des élèves scolarisés dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire sont en filière préprofessionnelle ou professionnelle ou en formation d'apprentissage (OCDE, 1996 et 2007).

Parmi les défis que les pays ont à relever dans la filière professionnelle, les principaux sont l'augmentation du nombre de jeunes en apprentissage, le manque de main-d'œuvre dans des secteurs spécifiques d'activité ainsi que l'amélioration de l'image de marque et de qualité de la filière (OCDE, 2007).

3.3.3. L'enseignement professionnel dans le monde arabe (ses caractéristiques et ses limites)

D'après Abd Elwahab (1985), il y a une différence dans les pays arabes, en ce qui concerne ce que veut dire l'enseignement technique et professionnel (ou artisanal), dans les étiquettes adoptées soit dans les systèmes éducatifs, soit dans les emplois et le marché de travail.

D'après cet auteur, **l'enseignement professionnel**, est une éducation formelle. Il comprend la préparation éducative, l'orientation comportementale et l'acquisition de compétences professionnelles ; et ceci se passe dans des établissements d'enseignement au niveau de l'enseignement secondaire. Il a comme objectif de préparer les travailleurs qualifiés dans divers domaines et disciplines professionnelles, y compris ce qui les rend capables de mener à bien les tâches qui leur sont confiées et de participer à la production individuelle ou collective et assurer la liaison entre les cadres techniques (les diplômés des instituts de l'enseignement technique) et les travailleurs non qualifiés.

Pour présenter les caractères et les inconvénients de l'enseignement professionnel dans la partie arabe, nous nous sommes appuyée sur la revue arabe de l'enseignement technique

(2002, vol. 19, n°4). L'enseignement professionnel a un statut similaire dans la plupart des systèmes éducatifs arabes. Il se décrit de la manière suivante : trois ans d'enseignement professionnel dans les pays qui suivent l'enseignement de base (primaire et intermédiaire ou préparatoire), deux ans dans les pays ayant un système d'enseignement de base pour 10 années, comme la Jordanie, quatre ans dans les pays possédant un système d'enseignement essentiel en 8 années comme le Koweït et la Somalie. Après l'enseignement professionnel secondaire, il y a l'enseignement supérieur qui dure 2 années dans la plupart des systèmes éducatifs arabes.

Les Ministères de l'Enseignement et de l'Education sont les administrations responsables de l'enseignement professionnel dans la plupart des pays arabes. De plus, il y a d'autres Ministères (Le Ministère de l'industrie et du pétrole, les transferts...).

On peut distinguer les caractères et les inconvénients similaires suivants selon une étude de l'Union arabe de l'enseignement professionnel et technique :

1. La grande séparation entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général.
2. L'enseignement professionnel est souvent fermé, il s'achève à la fin de l'enseignement professionnel. Les élèves de cet enseignement n'ont pas la chance de continuer leurs études dans l'enseignement supérieur sauf un nombre limité d'élèves, dans quelques facultés avec des conditions limitées également. De plus, l'augmentation de la motivation envers l'enseignement supérieur conduit à l'élargissement de l'enseignement secondaire général face à l'enseignement professionnel.
3. L'accès est ouvert pour les élèves de l'enseignement général pour entrer dans l'enseignement professionnel, mais il n'y a pas d'autorisation pour les élèves de l'enseignement professionnel.
4. Le manque d'intérêt des élèves pour l'enseignement professionnel. Il reste au deuxième niveau après l'enseignement général. L'enseignement professionnel n'est pas le premier choix de la majorité de ces élèves. On a assisté à une ségrégation au niveau de ses élèves dans les dernières années. De plus, il souffre d'une mauvaise image sociale.
5. La faiblesse des programmes de la formation professionnelle dans l'étape précédant cet enseignement conduit à une méconnaissance des élèves de l'enseignement professionnel et à renforcer l'orientation vers l'enseignement général, surtout que les méthodes d'enseignement essentiel aident à prendre cette orientation.

6. Les universités et les centres de recherches scientifiques ne s'intéressent pas à l'enseignement professionnel.
7. Le nombre de filles est peu élevé dans cet enseignement en général, surtout dans la spécialité de l'industrie, à cause des empêchements sociaux.
8. L'incapacité du contenu et des méthodes de cet enseignement à s'adapter au développement et à satisfaire les exigences et les besoins des entreprises de la production, et les besoins du marché du travail
9. La faiblesse des niveaux des enseignants de cet enseignement, et le manque de programmes de formation continue de ces enseignants.
10. Le manque de cohérence dans le système de l'enseignement professionnel permettant de relier la théorie avec la pratique, ainsi que la rareté des programmes qui forment les étudiants à faire leurs projets productifs spéciaux.
11. La multiplicité des administrations responsables de cet enseignement dans le même pays et la rareté des structures organisationnelles centrales pour diriger cet enseignement.
12. Le manque de programmes et des critères d'évaluation des connaissances et des capacités des diplômés.
13. La limitation des budgets dans l'enseignement professionnel en général et industriel en particulier, ce qui n'aide pas à assurer les équipements et matières premières nécessaires à cet enseignement.

3.3.4. Les programmes de l'enseignement professionnel

Selon l'OCDE (2007), la filière professionnelle englobe les programmes préprofessionnels et professionnels dispensés dans le cadre institutionnel dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, de l'enseignement post-secondaire tertiaire, voire dans l'enseignement tertiaire. Elle englobe aussi la formation continue liée à l'emploi dispensée en dehors du cadre institutionnel.

Dans la plupart des pays de l'OCDE, les élèves ne suivent pas un programme de cours uniforme dans le deuxième cycle du secondaire. Les programmes du deuxième cycle du secondaire sont classés en trois catégories selon qu'ils sont plus ou moins orientés vers un groupe particulier de professions ou de secteurs d'activité et permettent d'acquérir une qualification pertinente pour le marché du travail.

Citons d'abord les programmes généraux qui ne sont pas explicitement conçus pour préparer les élèves à exercer des professions précises ou à accéder à des formations professionnelles ou techniques plus poussées. Dans ces programmes moins de 25% des matières enseignées sont de nature professionnelle ou technique.

Ensuite, les programmes préprofessionnels ou prétechniques qui sont principalement destinés à préparer les élèves au monde du travail et à suivre une formation professionnelle ou technique plus poussée. Ils ne sont pas conçus pour donner aux élèves une qualification professionnelle ou technique directement valorisable sur le marché du travail. (Au moins 25 % des matières de ces programmes sont de nature professionnelle ou technique.)

Enfin, les programmes professionnels qui préparent les élèves à l'exercice immédiat de professions spécifiques, sans autre formation. Ils sont conçus pour donner aux jeunes une qualification professionnelle ou technique adaptée au marché du travail.

C'est à cette dernière catégorie de programmes que nous nous intéressons dans cette étude. Les programmes préprofessionnels et professionnels se répartissent en deux catégories selon qu'ils sont dispensés principalement en milieu scolaire ou en entreprise (programmes emploi-études).

3.4. Le système éducatif français ¹

3.4.1. Contexte

La **France** est une république constitutionnelle unitaire ayant un régime parlementaire à tendance présidentielle dont la majeure partie du territoire et de la population sont situés en Europe occidentale, mais qui comprend également plusieurs régions et territoires répartis dans

¹ Toutes les informations ci-dessus sont extraites des sites et des documents suivants :

<http://www.education.gouv.fr>

<http://www.legifrance.gouv.fr>

<http://eduscol.education.fr>

<http://www.dijon.iufm.fr>

Immigration et communautés culturelles, Québec (2005) *Guide de comparaison des études avec le système éducatif du Québec*. Mars.

Ministère de l'Éducation nationale et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de la France (2008) *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, RERS.

les Amériques, l’océan Indien et l’océan Pacifique. Elle a pour capitale Paris, pour langue officielle le français et pour monnaie l’euro. Sa devise est « *Liberté, Égalité, Fraternité* ».

Peuplée de 65,8 millions d’habitants au 1^{er} janvier 2013, la France est un pays développé, avec un indice de développement humain très élevé.

En ce qui concerne l’éducation, l’instruction est obligatoire de six à seize ans, et l’école publique est laïque et gratuite. Si la formation et la rémunération des enseignants, ainsi que le choix des programmes, sont du ressort de l’État, la gestion des établissements scolaires primaires et secondaires est du ressort des collectivités territoriales.

Par ailleurs, près de 17 % des élèves de l’enseignement primaire et secondaire sont scolarisés dans des établissements privés, la plupart sous contrat d’association avec l’État et souvent confessionnels.

La France a connu depuis la Libération un élargissement considérable de la scolarisation. En 1936, moins de 3 % d’une classe d’âge obtenait le baccalauréat ; ce pourcentage est passé à 30 % en 1985 et 60 % en 1995. Néanmoins, cette démocratisation de l’enseignement ne supprime pas les inégalités sociales : 25 % des enfants d’ouvriers nés entre 1974 et 1978 sont diplômés de l’enseignement supérieur, contre 77 % des enfants de cadres. Ces inégalités sont encore plus fortes dans les grandes écoles : seuls 2,9 % des étudiants admis à l’École nationale d’administration en 2008 avaient un parent ouvrier.

Selon le programme PISA de comparaison des systèmes éducatifs nationaux, les résultats du système éducatif français sont en recul par rapport aux autres États membres de l’OCDE, mais ce pessimisme n’est pas universel. Malgré les plans de prévention, l’illettrisme touche 3,1 millions de personnes, soit 9 % de la population âgée de 18 à 65 ans ayant été scolarisée en France.

3.4.2. Les niveaux de l’enseignement en France

Ce système comprend les niveaux et établissements suivants d’enseignement :

L’école maternelle : Elle accueille les enfants avant la scolarité obligatoire qui débute à 6 ans.

L’école élémentaire : elle accueille les enfants de 6 à 11 ans.

Le collège : le collège est l’établissement de niveau secondaire qui accueille tous les élèves à l’issue de l’école élémentaire sans examen de passage.

Les enseignements au collège sont structurés en disciplines : français, mathématiques, histoire-géographie, éducation civique, sciences de la vie et de la terre, technologie, arts plastiques, éducation musicale, éducation physique et sportive, physique-chimie. Les objectifs sont fixés par des programmes nationaux.

Les quatre années (6e - 5e - 4e - 3e) de la scolarité obligatoire au collège sont organisées en trois cycles.

- sixième : le cycle d'adaptation
- cinquième et quatrième : le cycle central
- troisième : le cycle d'orientation : il permet de compléter les acquisitions du collège et de préparer aux formations générales, technologiques et professionnelles.

À la fin de l'année de 3e, les élèves passent le diplôme national du brevet et peuvent **s'orienter** vers :

- soit une classe de seconde en lycée général et technologique
- soit une classe de seconde professionnelle ou une première année de préparation au certificat d'aptitude professionnelle (C.A.P.) en lycée professionnel.

Le lycée : à l'issue du collège, les élèves peuvent poursuivre leur scolarité dans un lycée d'enseignement général et technologique ou dans un lycée professionnel. La scolarité y a lieu en trois ans : **la seconde, la première et la terminale**. Le choix entre voie générale et voie technologique s'effectue à la fin de l'année de seconde. Peu importe le lycée fréquenté, les deux dernières années sont des années où les élèves se spécialisent davantage. Si les élèves s'orientent vers un lycée général, ils peuvent choisir entre la littérature, l'économie et la sociologie ou les sciences. Tous ces choix sont, encore une fois, fonction des résultats antérieurs des élèves.

A la fin de l'année de terminale a lieu l'examen du **baccalauréat**, premier diplôme de l'enseignement supérieur. L'examen comporte aussi des épreuves anticipées en fin de première. Le lycée change pour mieux préparer l'avenir des élèves et les aider à réussir : mise en place du baccalauréat professionnel en trois ans depuis la rentrée 2009, réforme du lycée d'enseignement général et technologique depuis la rentrée 2010.

3.4.3. L'enseignement professionnel en France

Le but de l'enseignement professionnel est d'acquérir des connaissances et des savoir-faire dans un domaine professionnel. Il permet, au sein d'un lycée professionnel, de préparer en

deux ans après la classe de 3e, soit un certificat d'aptitude professionnelle (C.A.P.), soit un brevet d'études professionnelles (B.E.P.).

Ce type d'établissement délivre trois diplômes :

- le *certificat d'aptitude professionnelle* (CAP). Le CAP est un diplôme national attestant une formation d'ouvrier qualifié ou d'employé dans une branche bien précise de l'industrie, de l'artisanat ou du secteur tertiaire. L'élève peut acquérir son titre en poursuivant une formation classique à temps plein, une formation continue en cours d'emploi ou une formation à distance. Les C.A.P. conduisent prioritairement à la vie active. La préparation dure deux ans après la 3e, dans un lycée professionnel ou un lycée professionnel agricole dans le cas du certificat d'aptitude professionnelle agricole (C.A.P. A.). Pour le C.A.P., il existe environ 200 spécialités¹.
- le *brevet d'études professionnelles* (BEP), au terme de programmes de deux ans d'études. Le BEP couronne également une formation d'ouvrier ou d'employé qualifié, mais couvre un champ de connaissances plus large que le CAP. Après la classe de 3e, **le B.E.P. se prépare en deux ans (seconde professionnelle puis terminale B.E.P.)** dans un lycée professionnel ou un lycée professionnel agricole dans le cas du brevet d'études professionnelles agricoles (B.E.P. A.). Pour le B.E.P. , il existe environ 50 spécialités².
- Les B.E.P. sont un tremplin pour préparer le baccalauréat professionnel, ou le baccalauréat technologique. Le baccalauréat professionnel a pour finalité l'insertion dans la vie active, même s'il permet la poursuite d'études, notamment en section de technicien supérieur.
- le *baccalauréat professionnel*, au terme de deux années supplémentaires. Après obtention de son diplôme, l'élève peut préparer **le baccalauréat de l'enseignement professionnel** en 2 ans, (première bac professionnel, terminale bac professionnel). Le baccalauréat professionnel se prépare également en trois ans après la troisième dans le cadre d'un dispositif expérimental. Ce dispositif est étendu à la rentrée 2008.
- Préparer un baccalauréat professionnel c'est bénéficier d'un enseignement concret basé sur la maîtrise de techniques professionnelles (travaux pratiques en atelier ou en classe, stages en entreprise). Le caractère professionnel de la formation est très largement

¹ <http://eduscol.education.fr/pid23236-cid47637/le-certificat-d-aptitude-professionnelle-cap.html#lien5>

² <http://eduscol.education.fr/cid47638/le-brevet-d-etudes-professionnelles-bep.html>

affirmé avec, en moyenne, 18 semaines de stages en entreprise réparties en première et en terminale. Cette expérience professionnelle doit aider le futur bachelier à devenir rapidement opérationnel sur le marché du travail.

La formation fait donc la part belle aux disciplines professionnelles et technologiques, sans pour autant délaisser l'enseignement général : les élèves bénéficient de cours de français, de mathématiques, d'histoire-géographie, d'une langue vivante, d'éducation physique et sportive, d'éducation artistique, d'éducation civique, juridique et sociale, etc. Le baccalauréat professionnel comporte près de 80 spécialités¹.

Les lycées des métiers

Le label "lycée des métiers", inscrit dans la loi, contribue à valoriser l'enseignement professionnel et technologique. Il met en évidence la cohérence d'une offre de formation, la prise en compte des attentes des élèves et l'adaptation aux besoins des employeurs. Il constitue un indicateur d'excellence pour les voies technologique et professionnelle.

Le concept initial demeure : le label « *lycée des métiers* » est une appellation renouvelable qui témoigne d'une démarche qualité.

Le lycée des métiers n'est pas un nouveau type d'établissement scolaire : les établissements labellisés conservent leur statut juridique initial, qu'il s'agisse de lycées professionnels ou de lycées polyvalents associant des formations des voies professionnelle et technologique.

Ils préparent aux diplômes technologiques et professionnels : C.A.P., B.E.P.C., baccalauréat professionnel, baccalauréat technologique, mention complémentaire, B.T.S, licence professionnelle.

Quelle que soit l'orientation professionnelle choisie, l'élève peut poursuivre sa formation sous forme d'apprentissage. Dans ce cas, il apprend son métier sous la conduite d'un maître d'apprentissage, dans le cadre d'un contrat de travail, tout en suivant en alternance des études théoriques au lycée professionnel ou dans un centre de formation d'apprentis.

¹ <http://eduscol.education.fr/cid47640/le-baccalaureat-professionnel.html#liste>

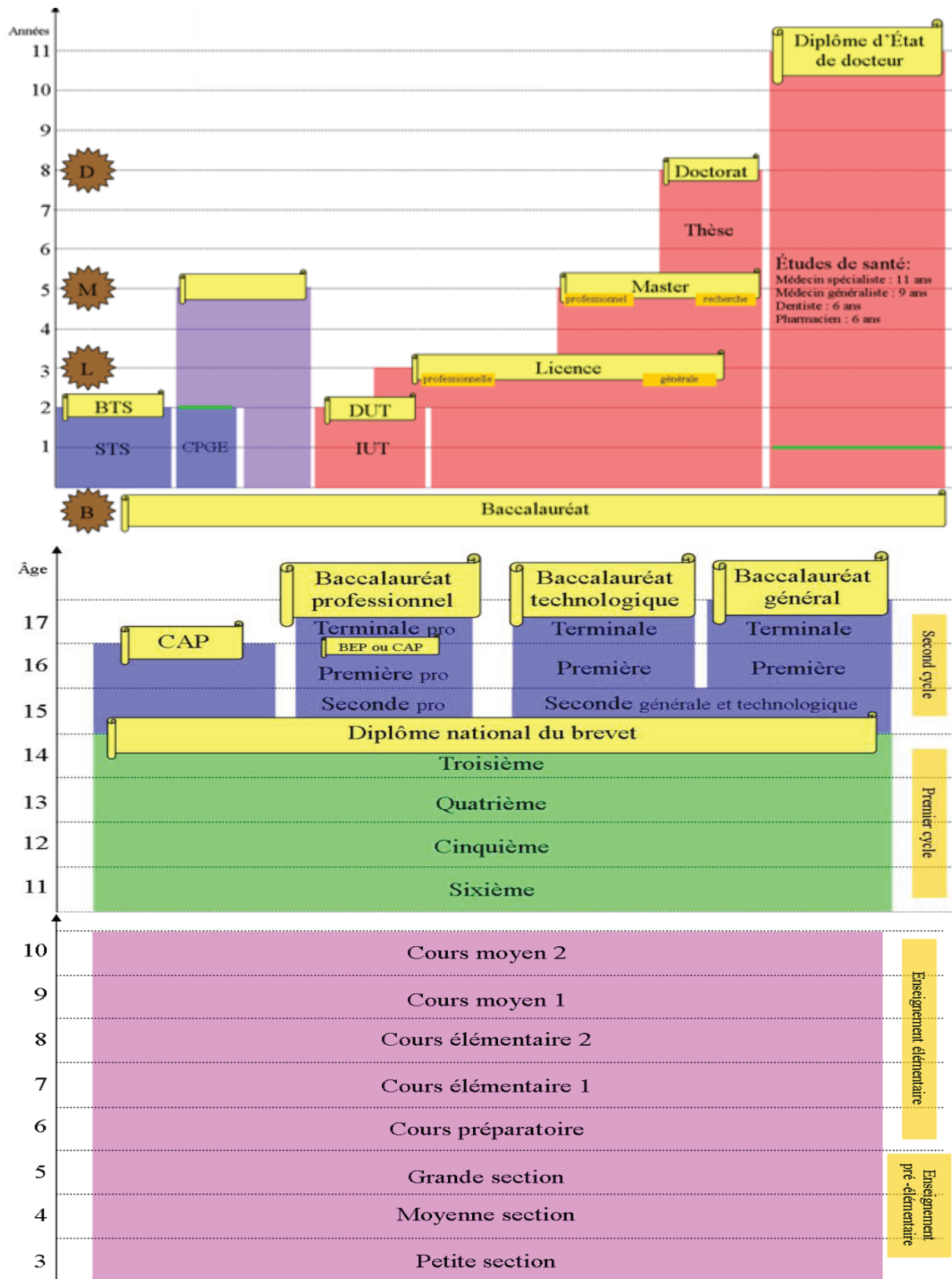


Tableau 3.4 : Le cheminement scolaire en France

3.5. Le système éducatif québécois¹

3.5.1. Contexte

Le Québec est une province francophone du Canada. À ce titre, il constitue un État fédéré dont Québec est la capitale. Situé au nord-est de l'Amérique du Nord, entre l'Ontario et les provinces de l'Atlantique, avec une superficie de 1 667 441 km², c'est la plus grande province canadienne.

Le Québec compte une population de huit millions de personnes composée de divers groupes ethnolinguistiques et socioculturels, dont une majorité de Québécois francophones, une importante minorité d'Anglo-québécois et onze nations autochtones. La langue officielle y est le français, comprise par 94,6 % de la population.

L'aérospatial, les biotechnologies, l'industrie pharmaceutique, le génie-conseil, la métallurgie, les technologies de l'information et l'industrie culturelle figurent parmi les secteurs clés de l'économie post-industrielle diversifiée du Québec. La très grande disponibilité des ressources naturelles, notamment la forêt et l'hydroélectricité, constitue aussi un important facteur de création de richesses.

¹ Toutes les informations ci-dessus sont extraites des sites et des documents suivants :

<http://www.mels.gouv.qc.ca>

<http://www.orientation.qc.ca/>

Immigration et communautés culturelles, Québec. (2005) *Guide de comparaison des études avec le système éducatif du Québec*, mars.

Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec. (2010) *La formation professionnelle et technique au Québec*.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2008) *Indicateurs de l'éducation*, édition 2008.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2007a) *Outil de soutien relatif à l'inscription aux programmes d'enseignement en formation professionnelle*, novembre.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007b) *Poursuite des études et obtention d'un diplôme chez les bénéficiaires du Programme de prêts et bourses. Volet 1 : La formation professionnelle au secondaire*. Gouvernement du Québec. Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001) *La formation à l'enseignement professionnel, Les orientations Les compétences professionnelles*.

Ministère de l'éducation du Québec. (2000), *Bulletin statistique de l'éducation*, no 18 septembre.

Le statut politique du Québec est défini dans la constitution du Canada. Le Québec a le pouvoir de légiférer dans plusieurs domaines de juridiction exclusifs, dont l'administration de la justice, la santé et l'éducation.

Le système d'éducation québécois est administré par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, conjointement avec le Conseil supérieur de l'éducation du Québec. Il est composé d'un réseau de 72 commissions scolaires qui regroupent des écoles publiques financées par l'État et des écoles privées. Les études post-secondaires comprennent, outre l'Université du Québec, des établissements du niveau collégial tel des centres de formation professionnelle, collèges privés, collèges publics (cégep) ainsi que des universités privées.

L'éducation est un enjeu fondamental de l'avenir collectif des citoyens du Québec. La grande diversité qu'offre le système d'éducation du Québec et la qualité de celui-ci sont des atouts précieux pour une société qui veut s'ouvrir sur le monde, dans des rapports de respect, de coopération et d'échanges dynamiques. Le Québec d'aujourd'hui a un excellent système d'éducation et l'un des meilleurs taux de scolarisation et de diplomation au sein de l'OCDE.

Au Québec, l'éducation est le deuxième poste budgétaire en importance, après la santé. Le système d'éducation comporte quatre ordres d'enseignement : le primaire (y compris l'éducation préscolaire), le secondaire, le collégial et l'enseignement universitaire. L'enseignement est gratuit dans le primaire, le secondaire et le collégial. À l'université, des droits de scolarité – relativement faibles dans le contexte nord-américain – sont exigés. L'enseignement est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans.

3.5.2. Les niveaux de l'enseignement au Québec

L'éducation préscolaire, la maternelle : pour les enfants de 5 ans, elle n'est pas obligatoire.

L'enseignement primaire : il dure normalement six ans. L'âge d'admission à la première classe de l'enseignement primaire est fixé à 6 ans. L'enseignement primaire se donne en français, en anglais ou dans les langues autochtones.

L'enseignement secondaire : le secondaire offre une formation générale de cinq ans en français ou en anglais, divisée en deux cycles. Le premier cycle, qui est d'une durée de deux ans, permet aux élèves de consolider la formation reçue dans le primaire et de commencer à **s'orienter** sur le plan professionnel. À partir de la troisième secondaire, la formation générale

s'enrichit de matières à option, grâce auxquelles les élèves explorent différentes disciplines (sciences, arts, etc.). Au terme des cinq années du secondaire, les élèves obtiennent un diplôme d'études secondaires (DES) qui leur donne accès aux études collégiales, et non pas directement à l'université.

Le diplôme d'études secondaires (DES) sanctionne la réussite des études générales d'une durée de 5 ans. **Le DES donne** accès au premier niveau de l'enseignement supérieur, dispensé au Québec par un type d'établissement unique au monde, le collège d'enseignement général et professionnel ou cégep.

Le deuxième cycle du secondaire offre également des programmes de formation professionnelle qui conduisent à l'exercice d'un métier. Certains de ces programmes commencent dès la troisième secondaire. Plus de 170 programmes de formation professionnelle, répartis dans 21 secteurs de formation, permettent aux jeunes et aux adultes d'obtenir un diplôme d'études professionnelles (DEP) suivi éventuellement d'une attestation de spécialisation professionnelle (ASP). Après la troisième secondaire, il est également possible d'entreprendre un programme de formation menant à une attestation de formation professionnelle (AFP) habilitant à exercer un métier semi-spécialisé.

Nous présentons en détail les diplômes de la formation professionnelle :

Le diplôme d'études professionnelles (DEP) sanctionne des programmes d'études d'une durée moyenne de 1350 heures (un an et demi). La formation menant au DEP commence après la 3^e, la 4^e ou la 5^e année du secondaire, selon les exigences liées aux différents programmes d'études.

Le diplôme d'études professionnelles débouche normalement sur le marché du travail; il permet également d'accéder à l'enseignement collégial.

L'attestation de spécialisation professionnelle (ASP) est délivrée au terme d'une formation qui dure 6 ou 12 mois. Environ une cinquantaine de programmes offerts aux titulaires d'un DEP dans certains secteurs de formation mène à ce diplôme.

L'attestation de formation professionnelle (AFP) est délivrée au terme d'études d'une durée maximale de 900 heures. Entreprises après la 2^e année du secondaire par un élève d'au

moins 15 ans, ces études, dont la formation pratique se déroule en entreprise, préparent à l'exercice d'un métier semi-spécialisé. Les commissions scolaires offrent depuis peu une nouvelle filière de formation professionnelle menant à une attestation d'étude professionnelle (AEP). Les programmes de cette filière visent à répondre à des besoins ponctuels de main-d'œuvre.

Un élève inscrit en formation professionnelle a également la possibilité d'acquérir en concomitance les unités de formation générale requise pour obtenir, en plus du DEP, le diplôme d'études secondaires (DES).

La formation préparatoire au travail

La formation préparatoire au travail s'adresse à l'élève de 15 ans qui, au terme du premier cycle du secondaire, n'a pas complété les apprentissages du primaire en langue d'enseignement et en mathématique. D'une durée de trois ans, cette formation permet à l'élève de poursuivre le plus possible ses apprentissages en formation générale (langue d'enseignement, langue seconde, mathématique, science et technologie, etc.). Elle comprend aussi une formation pratique comportant des stages en milieu professionnel qui lui permettent de développer les compétences essentielles à une insertion socioprofessionnelle réussie. La réussite de cette formation est sanctionnée par un certificat ministériel de formation préparatoire au travail.

L'enseignement supérieur : au Québec, l'enseignement supérieur comprend l'enseignement collégial et l'enseignement universitaire.

L'enseignement collégial : cet enseignement offre des programmes conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC) et des programmes courts en formation technique conduisant à une attestation d'études collégiales (AEC). La durée des programmes conduisant au DEC en formation préuniversitaire est, en principe, de deux ans et celle des programmes conduisant au DEC en formation technique, de trois ans; cette dernière formation vise principalement l'accès au marché du travail, mais elle permet aussi d'accéder à l'enseignement universitaire dans certaines disciplines. L'enseignement collégial public est donné par les collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps)

L'enseignement universitaire, il comprend trois cycles d'études :

Le premier cycle universitaire conduit à l'obtention **d'un diplôme de baccalauréat**. Il représente une formation d'au moins 90 crédits (*Un crédit, ou unité correspond à 45 heures de cours ou de travaux pratiques.*)

Le **deuxième cycle** conduit à l'obtention d'une **maîtrise** après deux années d'études à temps plein et la rédaction d'un mémoire ou l'accomplissement d'un stage, selon que la maîtrise est orientée vers la recherche ou la pratique.

Des programmes d'un an, sanctionnés par un **diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS)** ou un **certificat de deuxième cycle** sont aussi offerts au deuxième cycle.

Le **troisième cycle** prépare notamment à une carrière de chercheur. Les étudiants peuvent acquérir un **doctorat** après environ trois années d'études à temps plein, y compris la rédaction d'une thèse.

Le baccalauréat en enseignement professionnel (la formation des enseignants).

Le plan de formation proposé consiste en un programme d'études conduisant à l'obtention d'un baccalauréat en enseignement professionnel de 120 unités comportant deux blocs : le premier, de 90 unités, conduit à une autorisation particulière d'enseigner et le second, de 30 unités, mène à l'obtention du brevet d'enseignement. Il tient compte du fait que les personnes qui s'engagent dans cette formation sont habituellement des enseignantes et des enseignants ou des personnes qui ont déjà exercé dans le secteur de l'enseignement, tant public que privé, et qui désirent poursuivre une carrière dans cette voie. Ces personnes ont une formation professionnelle (DEP), technique (DEC ou AEC), universitaire ou son équivalent correspondant au secteur du programme d'enseignement visé et ont également démontré une maîtrise du métier et une expérience correspondant au secteur du programme d'enseignement visé.

3.5.3. Les programmes et les spécialités de la formation professionnelle

Il existe près de 300 programmes de formation professionnelle ou technique permettant de répondre aux besoins des entreprises et des individus. Ces programmes d'études sont tous élaborés selon l'approche par compétences. Les programmes sont répartis entre 21 secteurs de formation et couvrent l'ensemble des professions qui nécessitent une formation professionnelle ou technique. Plus spécifiquement, on compte 140 programmes menant à un

diplôme d'études professionnelles, 110 programmes permettant d'obtenir un diplôme d'études collégiales et 25 programmes conduisant à une attestation de spécialisation professionnelle. Parallèlement à cela, les commissions scolaires offrent 31 attestations d'études professionnelles différentes. De leur côté, les établissements d'enseignement collégial disposent de plus de 1 200 attestations d'études collégiales différentes ; au cours de l'année 2008-2009, plus de 600 d'entre elles ont enregistré des inscriptions. Les programmes menant à un DEP ont une durée habituelle de 600 à 1 800 heures, dispensées sur une période de un à deux ans alors que les programmes conduisant à une ASP ou à une AEP durent moins d'un an. Enfin, les programmes menant à un DEC durent trois ans, alors que ceux qui visent l'AEC ont une durée variable, soit de quelques mois à plus d'un an.

Age	Année d'études	Cheminement général	Cheminement technique et professionnel
6	6 ans d'études primaires	Enseignement Primaire 1 ^{ère}	
7		2 ^e	
8		3 ^e	
9		4 ^e	
10		5 ^e	
11		6 ^e	
12	5 ans d'études secondaires	Enseignement Secondaire premier cycle du secondaire 1 ^{er}	une AFP attestation de formation professionnelle (900 h) (après la 2 ^e année du secondaire par un élève d'au moins 15 ans) Ou une ASP attestation de s pécialisation professionnelle (330 à 900h) Ou un DEP diplôme d'études professionnelles (de 600 à 1800h)
13		2 ^e	
14		deuxième cycle du secondaire 3 ^e	
15		4 ^e	
16		5 ^e DES Diplôme d'études secondaires	
17	2 ans d'études collégiales	Enseignement Collégial DEC (diplôme d'études collégial pré-universitaire 2 ans) ou AEC (Attestation d'études collégiales 1 an : adultes) ou Programme d'études techniques	Enseignement Collégial DEC technique (3 ans)
18		Enseignement Collégial 2 ans	DEC technique DEC technique (3 ans)
19	Jusqu'à 5 ans d'études universitaires	Enseignement Universitaire 1^{er} cycle Baccalauréat 3,4 ou 5 ans	
	2 ans de Maîtrise	2^e cycle Maîtrise DESS (Diplôme d'études supérieures spécialisées)	
	3 ans ou plus de doctorat	3^e cycle Doctorat DESS	

Tableau 3.5 : Le cheminement scolaire au Québec

3.6. Le système éducatif syrien¹

3.6.1. Contexte

La Syrie, est un pays arabe du Proche-Orient situé sur la côte orientale de la Méditerranée : le bassin Levantin.

Le pays est peuplé de 22,5 millions d'habitants en 2011.

La langue arabe est la langue officielle du pays, la grande majorité des Syriens parlent l'arabe syrien, variante dialectale de l'arabe classique. De nombreux Syriens instruits parlent l'anglais et/ou le français (en particulier chez les chrétiens). L'arménien, le kurde, le tcherkesse et le turkmène sont aussi parlés dans le pays par les minorités nationales. Les premières traces d'agriculture ou d'élevage furent trouvées en Syrie. Le premier alphabet du monde fut inventé en Syrie, à Ougarit.

L'alphabétisation chez les Syriens est de 90 % chez les garçons et de 80 % chez les filles.

L'éducation est obligatoire de l'âge de 6 ans à l'âge de 15 ans, soit de la première à la neuvième classe (réforme de 2002, l'équivalent français du CP à la 3ème). Vient ensuite, une formation générale ou professionnelle de trois ans (lycée). La durée des études supérieures est variable : deux ans pour les instituts moyens (études professionnelles ou techniques), quatre ans pour une licence générale, cinq ans pour un diplôme d'ingénieur, etc. C'est le ministère de l'éducation qui décide et prépare les curriculums et les livres scolaires pour les niveaux de l'enseignement précédant l'enseignement universitaire. Le nombre d'inscrits dans les établissements d'études supérieures est de plus de 150 000 étudiants.

¹ Toutes les informations ci-dessus sont extraites des sites et des documents suivants :

Brochure du Ministère de l'Education de Syrie en collaboration avec l'institution de l'éducation de Homs, (2006).

Bureau central des statistiques en collaboration avec l'université de Damas, 2002.

La loi intérieure de l'enseignement (2002). Ministère de l'éducation. Damas, Syrie.

La revue arabe de l'enseignement technique, (2002). Vol 19, n° 4. Damas, Syrie.

Rapport annuel du Ministère de l'Education, (2004). Damas, Syrie.

Rapport annuel du Ministère de l'Education, (2000). Damas, Syrie.

Alodat, H. (2004). La place des droits de l'Homme dans les curriculums et les livres scolaires dans l'enseignement secondaire dans la république arabe syrienne, *dans les droits de l'Homme dans les établissements arabes de l'enseignement, ses problématiques et les perspectives de son développement*. L'Institut Arabe des Droits de l'Homme, Tunisie.

3.6.2. Les niveaux de l'enseignement en Syrie

Le système éducatif en Syrie se compose de 4 étapes d'enseignement :

L'enseignement maternel dans les crèches : Cette étape concerne les enfants ayant de 3 à 5 ans, elle n'est pas obligatoire.

L'enseignement essentiel : cette étape, concerne les élèves ayant de 6 à 14 ans. L'enseignement ici est obligatoire et gratuit. La durée des études, est de 9 années. Elle comporte deux phases : la première, de la première classe jusqu'à la sixième, la deuxième, de la classe de septième jusqu'au brevet.¹

À la fin de cette étape, les élèves obtiennent le brevet. Ils **s'orientent** alors selon les notes obtenues au brevet vers une des deux filières : l'enseignement général (pour les élèves ayant de bonnes notes au brevet) ou l'enseignement professionnel.

L'enseignement secondaire : il dure trois ans, il accueille les élèves à l'issue de l'enseignement essentiel. Il comprend deux filières, la filière générale et la filière professionnelle.

La filière générale : la première année dans l'enseignement général est commune aux filières littéraires et scientifiques. Mais pour les deux dernières années, il y a une orientation vers l'une ou l'autre de ces deux filières. L'élève peut en choisir une selon ses désirs. A la fin de cette étape, les étudiants obtiennent le baccalauréat.

La filière professionnelle : quand l'élève entre dans l'enseignement professionnel, il peut choisir librement une des cinq spécialités : industrie, commerce-vente, artisanat, hôtellerie et agriculture. Dans l'industrie il y a 10 sections, l'élève doit en choisir une après un concours, en fonction des notes obtenues. A la fin du lycée professionnel, les élèves obtiennent le **baccalauréat professionnel** qui se prépare en une année dans une des ces filières : l'industrie, le commerce-vente, l'artisanat, l'hôtellerie, et l'agriculture.

L'enseignement universitaire et dans les instituts

Après le bac, il y a un concours, selon lequel les élèves s'orientent vers des instituts ou vers des universités. La durée des études dans l'institut est de 2 ans, elle se prolonge dans quelques spécialités, jusqu'à 4 ans, tandis qu'à l'université, la durée minimum est comprise entre 4 ans à 6 ans dans quelques spécialités.

¹ Il existe en plus l'enseignement communautaire islamique à la fin de la classe de 6^{ème}.

En Syrie, l'enseignement général assure des études longues à l'université ultérieurement ; l'élève aura des possibilités diversifiées s'il obtient un baccalauréat scientifique ou littéraire. Tandis que s'il choisit la filière professionnelle, il n'aura que des instituts, il ne peut pas avoir accès à l'université. Ou bien il devra être parmi les premiers dans la filière professionnelle pour pouvoir accéder aux études universitaires. A peu près 3 % des élèves ayant obtenu un diplôme dans des instituts professionnels peuvent continuer leurs études dans les universités.

3.6.3. Les buts de l'enseignement professionnel secondaire en Syrie

Le Ministère de l'Education, dans le livre « *La loi intérieure de l'enseignement* » en 2002 a fait connaître les buts essentiels de l'enseignement professionnel.

L'enseignement professionnel dans toutes les spécialités vise à :

1. former des mains habiles dans tous les domaines pour être capables de remplir les besoins de la société et pour participer aux projets de développement.
2. faire des relations entre les projets de l'enseignement professionnel et les projets du développement économique pour remplir les besoins renouvelables de l'économie nationale.
3. former les élèves selon leurs capacités, leurs tendances et selon les besoins de différentes sociétés économiques.
4. la complémentarité, entre les connaissances théoriques et l'étude pratique, et faire acquérir aux élèves la notion de réflexion scientifique, améliorer leurs capacités et enrichir leurs expériences, pour arriver à un niveau professionnel qui convient aux besoins de l'industrie et du commerce.
5. entraîner les étudiants à des économies du travail, ce qui permet de produire plus en moins de temps.
6. mettre en œuvre l'insertion professionnelle des élèves au marché du travail.

Le Ministère de l'Education, dans le livre « *la loi intérieure de l'enseignement* » en 2002 a fait connaître aussi les conditions de l'acceptation dans l'enseignement professionnel.

3.6.4. Les conditions de l'acceptation dans l'enseignement professionnel

- l'élève doit avoir le brevet.
- il doit avoir 14 ans, il ne doit pas dépasser 17 ans.
- il doit respecter toutes les conditions sanitaires.

3.6.5. Le système de la scolarité par alternance

La Brochure du Ministère de l'Éducation en collaboration avec l'institution de l'éducation de Homs (2006) présente une vue générale du système de la scolarité par alternance : c'est un nouveau système dans l'enseignement professionnel qui permet de relier l'enseignement professionnel aux besoins du marché du travail, il se fait par un contrat entre le Ministère de l'Éducation et la section professionnelle (la chambre de l'industrie) et l'élève. En Syrie en 2000, on a commencé à appliquer ce système à Damas. Ce système permet de former l'élève pour qu'il acquière la pratique d'un métier. L'élève est choisi par concours selon les notes obtenues au brevet.

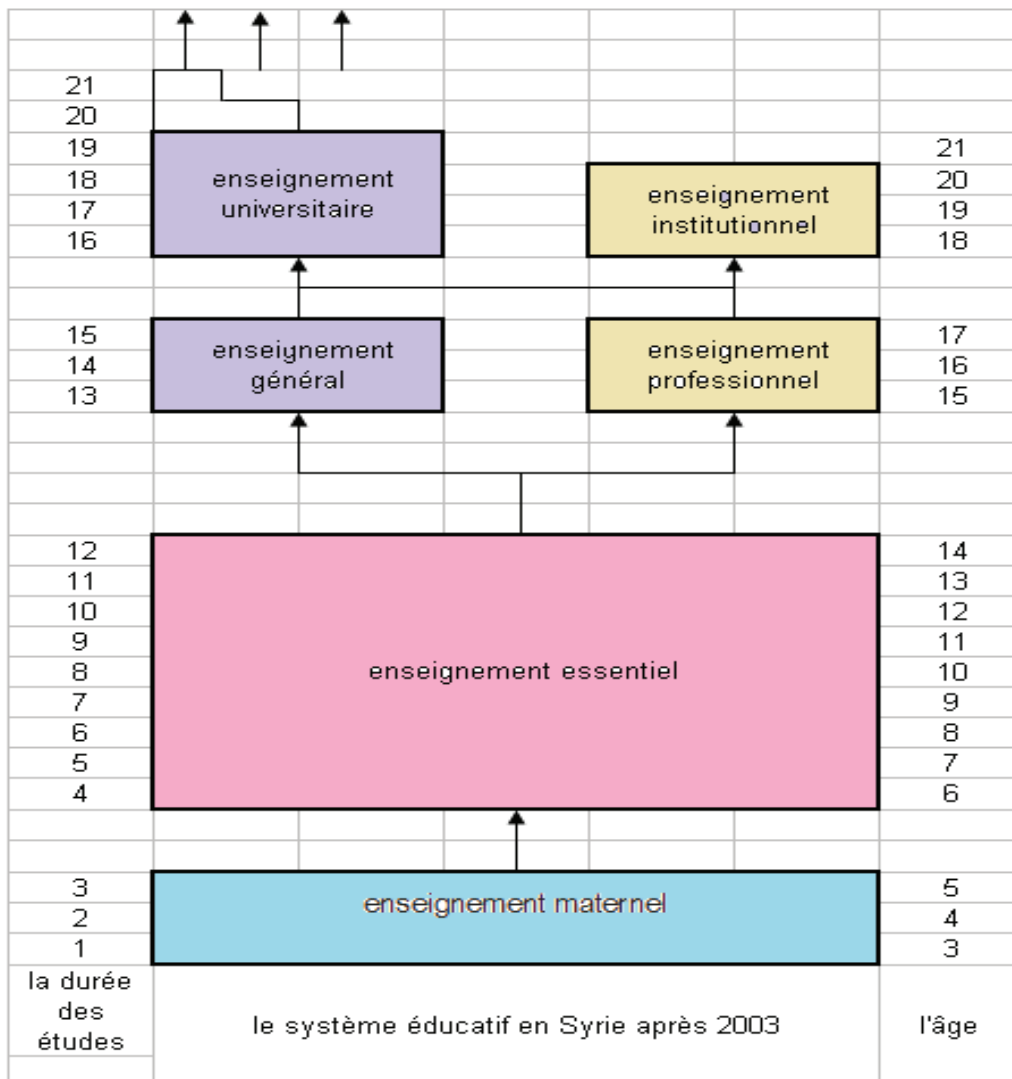


Tableau 3.6 : Le système éducatif en Syrie Reproduit en français d'après le rapport annuel du Ministère de l'Éducation de 2004

Chapitre 4 L'ORIENTATION SCOLAIRE

4.1. Introduction

L'orientation scolaire est une variable essentielle dans notre recherche. Nous étudions l'influence de l'orientation par manque de bon résultats scolaires, à la fin de la classe de troisième¹, sur la réussite scolaire des lycéens en classes professionnelles et sur leurs perspectives d'avenir quant au choix de leur profession.

L'orientation scolaire et professionnelle se trouve au premier plan des politiques éducatives des pays industriels et développés (Haut Conseil de l'Education, France, 2008).

L'orientation en classe de troisième, à la fin du collège, constitue une étape cruciale dans le cursus scolaire puisqu'elle est devenue le premier palier d'orientation après la sixième. Le choix fait en classe de seconde est déterminant pour ceux de toutes les étapes suivantes (Caille et al, 2002 ; Thélot, 2004). De plus, cette orientation arrive dans un moment très important de la vie des élèves qui sont à l'âge de l'adolescence et des changements physiques et psychologiques et des changements dans leur rapport avec ce qui les entoure.

Les questions d'orientation se retrouvent à la base de réflexions de plusieurs instances lorsqu'il est question de réussite, de persévérance scolaire et d'insertion socioprofessionnelle (l'OPCCOQ², 2005).

Une orientation scolaire problématique, comme l'affirme Rivière (1995) est une des raisons du décrochage au cégep au Québec, les élèves n'ont pas d'assez d'information sur les études.

Une mauvaise orientation est l'une des raisons importantes de l'abandon des études chez les diplômés du secondaire au Québec. Un jeune sur cinq a des difficultés d'orientation scolaire et professionnelle. 3,4% des élèves ont interrompu leurs études en formation professionnelle dans le secondaire parce qu'ils considèrent avoir fait un mauvais choix de cours (Charest, 1997).

¹ Nous rappelons que l'orientation à la fin de la classe de troisième au collège en France est équivalente à celle de la classe de troisième secondaire au Québec et au brevet en Syrie.

² Ordre Professionnel Des conseillers Et Conseillères D'Orientation Du Québec.

Dans plusieurs pays, les élèves rencontrent des problèmes similaires quant à leur orientation : ils ont « une connaissance limitée des débouchés professionnels et des métiers ; l'insuffisance de la formation des personnels qui s'occupent de l'orientation et l'inégalité de l'accès aux services s'occupant de l'orientation des élèves ; enfin, les jeunes sont trop nombreux à quitter prématurément l'école (Haut Conseil de l'Education, France, 2008).

Plus de la moitié des élèves désire aller à l'université, alors que l'enseignement professionnel n'assure pas l'accès à l'université (Dupont, 2001). L'orientation scolaire et professionnelle peut-elle jouer un rôle efficace pour diriger les étudiants vers des filières qui leur conviennent même si ce n'est pas leur souhait ? Est-ce que tous les élèves trouvent leurs attentes satisfaites lorsqu'ils sont orientés ?

Dans un premier temps, nous allons présenter les différentes définitions de l'orientation en repérant les points communs et les points de divergence entre elles. Ensuite, nous allons parler de l'orientation comme un choix. Nous décrirons aussi les problèmes de l'orientation. Nous présenterons les acteurs institutionnels et non institutionnels de l'orientation dans chaque pays. Puis, nous évoquerons l'importance des informations dans l'orientation. Enfin, nous expliquerons la relation entre le choix, la motivation et la réussite scolaire.

4.2. La définition de l'orientation scolaire et professionnelle

Selon le Haut Conseil de l'Education en France (2008, p. 7) : « *Le terme "orientation" recouvre deux activités que la langue anglaise distingue : le processus qui répartit les élèves dans différentes voies de formation, filières et options ("students distribution") ; l'aide aux individus dans le choix de leur avenir scolaire et professionnel ("vocational guidance", "school and career counseling")* ». En langue française nous trouvons également des définitions qui prennent en compte ces deux activités.

L'orientation peut être définie comme une action qui dirige l'individu vers une étude, une formation, un métier ou vers lui-même pour mieux se développer. Elle consiste à « *diriger quelqu'un ou se diriger soi-même, en particulier en ce qui concerne les études et la profession* » (Champy, 1994, p. 705).

Drabik-Podgorna (2001) s'interroge sur le rôle de l'orientation scolaire et professionnelle : doit-elle contrôler l'individu (diriger, décider, évaluer) ou l'aider, l'accompagner dans le processus de la prise de décision et du choix professionnel ?

Il ne suffit pas de diriger l'individu vers l'action, il faut également l'accompagner pendant son parcours scolaire et professionnel selon un projet construit par l'individu lui-même. Tout cela en s'appuyant sur l'éducation scolaire avec des spécialistes de l'orientation et sur un réseau de partenaires dans le cadre d'une action concertée. Dans ce sens, Caroff et Simon (1988) définissent l'orientation comme « *l'accompagnement de l'élève dans un itinéraire de formation personnalisée, finalisée par un projet d'avenir évolutif construit par le sujet lui-même. Cet accompagnement se prolongerait au-delà de l'école jusqu'à une insertion suffisamment stable* » (Caroff et Simon, 1988. p. 17). L'orientation est un processus permanent. Elle commence par être scolaire à l'école pour devenir professionnelle à la fin des études et ainsi aboutir à un meilleur choix de la future profession.

L'orientation est définie comme un processus permettant à l'adulte de saisir davantage les effets mutuels des deux entités moi-milieu. Grâce à ce processus, l'individu peut être apte à connaître les éléments intrinsèques du moi et du milieu et à découvrir des harmonisations possibles entre ces éléments. Ce processus lui permet aussi de se repositionner en tenant compte des réorientations futures constamment modifiées de sa vie professionnelle et de réapprendre à jongler avec l'inconnu (OPCCOPPQ¹, n° 6, 2006a).

D'après l'OPCCOQ (1997, p. 12), « *l'exercice de l'orientation vise à favoriser le développement de la carrière tout au long de la vie, tant scolaire que professionnelle et ce, même à la retraite* ».

L'orientation peut être dirigée vers les études et vers les métiers. Ainsi pourrions-nous faire une distinction entre **l'orientation scolaire et l'orientation professionnelle**.

L'orientation scolaire : elle est définie comme l'« *action de diriger l'enfant vers la forme d'enseignement qui lui convient afin de développer au maximum toutes ses possibilités* » (Lafon, 2001, p. 768). Cette orientation vise aussi à éviter la perte d'énergie et de temps pour l'individu qui est parti dans une mauvaise direction. C'est également le rôle de l'orientation professionnelle qui aide l'individu à découvrir ses possibilités, puisque comme l'affirme Pacaud (1959) : ni les ressources économiques, ni la maturité de l'organisation sociale, ne permettent une telle exploration des possibilités. L'orientation scolaire est une action qui prépare l'orientation professionnelle.

¹ Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec.

L'orientation professionnelle : elle est définie pour la première fois en France par un décret de 26 septembre 1922 comme « *l'ensemble des opérations qui précèdent le placement des jeunes gens et des jeunes filles dans le commerce et l'industrie, et qui ont pour but de révéler leurs aptitudes morales, physiques et intellectuelles* » (Latreille cité par Charmasson, 1987, p. 129). Ainsi cette orientation s'adresse aux individus avant qu'ils n'entrent sur le marché du travail. Elle les aide à mesurer leurs aptitudes et à avoir les informations nécessaires pour leur parcours professionnel.

Certaines professions n'exigent pas d'avoir des aptitudes générales (intellectuelles, psychomotrices, et mentales), il suffit parfois d'avoir une aptitude particulière élevée, c'est pourquoi il est très important d'aider l'individu à découvrir ses aptitudes. Ainsi Pacaud dit que l'orientation professionnelle « *consiste à choisir dans l'ensemble des métiers et des professions un groupe vers lequel sera dirigé le sujet en fonction de la nature de ses aptitudes et de leur degré* » (Pacaud, 1959, p. 13). Cette définition rejoint celle d'Alissawi (1986) qui dit que l'orientation professionnelle, c'est aider l'individu à choisir la profession qui convient à ses capacités, ses préférences, ses motivations et ses projets à propos de l'avenir c'est-à-dire ses espoirs et ses aspirations.

L'orientation professionnelle comme l'orientation en général et l'orientation scolaire des actions qui ont pour rôle de guider l'individu, et « *d'indiquer à l'individu le genre d'activité professionnelle qui convient le mieux à ses aptitudes et à ses goûts, en tenant compte des débouchés prévisibles* » (Legendre, 1993, p. 949).

Aldahri (2005) présente une définition en arabe de l'orientation en général et de l'orientation professionnelle. Selon lui l'orientation en général, qu'elle soit sociale ou professionnelle, porte sur le principe de mettre la personne sur le chemin qui lui convient. Le concept de l'orientation professionnelle entre dans ce principe qui signifie conseiller les individus pour comprendre leurs pleins potentiels, leurs capacités afin de les exploiter de la bonne façon pour donner de bons rendements. C'est ainsi que la société se stabilise. Cet auteur met l'accent sur l'orientation comme un conseil aux élèves mais pas comme une action qui les dirige et les répartit dans différentes voies, ni comme un choix entre ces différentes voies de formation. De ce fait, il nous semble que l'orientation en général et l'orientation scolaire en particulier ne prennent pas le même sens. Nous n'avons pas l'impression de parler d'un processus d'orientation mais plutôt d'une distribution automatique des élèves sur les différentes filières selon leurs résultats scolaires.

Alissawi (1986) affirme cette idée dans les pays arabes, il dit que malheureusement, la répartition des élèves dans les différents types d'enseignement est basée uniquement sur leurs résultats scolaires obtenus au collège, où celui qui obtient des résultats élevés s'oriente vers l'enseignement général, alors que celui qui obtient des résultats moins élevés s'oriente vers les établissements de l'enseignement professionnel, agricole, commercial, industriel, etc.

Par ailleurs, pour mieux orienter l'individu et lui donner des conseils, il faut également lui donner des informations. Dans ce sens, dans le dictionnaire de Legendre (1993), l'orientation professionnelle est définie comme une « *méthode qui consiste à conseiller les personnes en les informant sur les possibilités existant en matière d'éducation, de formation et d'emploi, et à faciliter l'établissement de leur plan de carrière* » (Legendre, 1993, p. 949). L'individu peut avoir les informations nécessaires pour son orientation à travers plusieurs sources qui peuvent le guider dans son choix scolaire et professionnel.

Cette orientation ne peut être valable que lorsque le jeune a atteint une maturité suffisante pour avoir un projet et pour bien déterminer ses intérêts, ses aptitudes, etc.

Il est important de guider l'individu dans son choix en fonction de ses aptitudes, et le plus important c'est de l'aider à prendre la place professionnelle qui lui convient le mieux tout au long de son parcours professionnel : « *Guider l'enfant dans le choix et la préparation d'un métier en fonction de ses aptitudes et tendances personnelles n'est pas le seul problème que doit résoudre l'orientation professionnelle. Elle doit mettre également chaque travailleur à la place où il sera plus efficace dans les structures socioprofessionnelles du moment, compte tenu des perspectives de l'emploi, respectant ainsi à la fois le bien de l'individu et l'équilibre à long terme de l'investissement économique* » (Lafon, 2001, p. 766).

D'après Alissawi (1986), les grands buts de l'orientation scolaire et professionnelle consistent à aider les élèves à connaître leurs capacités, et découvrir leurs compétences et leurs domaines d'intérêt. Puis, les orienter vers les spécialités scientifiques et professionnelles dans les entreprises de l'éducation et de la formation dans lesquelles ils auront une grande probabilité de réussite, et les aider à choisir les métiers et les professions qui conviennent à leur formation scientifique et culturelle et ce qu'ils ont comme capacités et compétences.

L'orientation scolaire et professionnelle est définie selon le conseil supérieur de l'éducation comme : « *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 la réalisation de soi et d'une insertion dynamique dans la société » (conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1989, p. 11).

D'après cette définition et la plupart des autres définitions, nous constatons que l'orientation est un processus continu, elle se fait tout au long de la vie de l'individu. Elle est un processus complexe qui doit concilier trois acteurs en même temps : d'abord, l'élève avec ses désirs et ses choix, ses aptitudes, ses compétences, ses capacités, en général ses caractéristiques personnelles et ses résultats scolaires. Ensuite, le système éducatif avec des étapes et des filières. Enfin, la réalité externe des besoins économiques et sociaux de la société.

Nous estimons que l'orientation professionnelle est complémentaire et résulte de l'orientation scolaire. L'orientation scolaire consiste à choisir des études qui mènent l'élève vers la profession et à exercer le travail auquel elles conduisent.

De ce fait, si l'orientation scolaire n'est pas basée sur des critères corrects et sur une base solide, il sera difficile d'envisager une orientation professionnelle adéquate plus tard. Cela veut dire qu'il y aura un gaspillage de temps et de moyens, et peut être une réorientation, voir un abandon des études de la part de l'élève. Il nous semble que l'incompatibilité entre les deux orientations peut être causée par plusieurs facteurs : tout d'abord, les deux orientations consistent dans le fait de guider l'individu selon ses capacités, ses aptitudes et ses caractéristiques personnelles, etc. Le problème est que ces caractéristiques personnelles ne sont pas stables avec le temps, surtout chez les adolescents, ce qui peut engendrer un écart entre l'orientation scolaire et l'orientation professionnelle. De plus, dans l'orientation professionnelle, il faut prendre en compte les « débouchés prévisibles » qui ne sont pas non plus stables, ce qui peut également engendrer un écart entre les deux orientations, c'est-à-dire que les élèves ne pourront pas exercer les professions vers lesquelles conduit leur orientation scolaire. Nous rejoignons Roussiau et Le Blanc (2001) dans leur interrogation : comment, dans différentes filières scolaires et professionnelles, des lycéens se représentent-ils le travail avant même l'exercice d'un emploi ?

Nous pouvons ajouter une autre raison, qui se trouve dans les critères mêmes de l'orientation scolaire, orientation qui se base plus ou moins sur les résultats scolaires : nous avons un doute sur la possibilité qu'ont les résultats scolaires de bien mesurer les aptitudes, les capacités et les caractéristiques personnelles de l'élève. Nous doutons de leur possibilité de prédire sa réussite dans telles ou telles études.

Qui choisit cette orientation pour l'élève ? En fonction de quoi ? Nous nous demandons si les critères d'orientation prennent en compte le projet personnel de l'élève et sa motivation. Si on n'est pas motivé pour telles ou telles études, est-ce qu'on sera motivé pour exercer le métier vers lequel elles conduisent ? Dans cette recherche, nous souhaitons étudier l'influence de l'orientation non choisie sur la réussite scolaire et également sur le choix professionnel, plutôt que sur les perspectives professionnelles d'avenir de l'élève.

Nous mettons l'accent sur l'orientation comme un choix. Le choix entre la filière générale et professionnelle qui s'effectue à la fin de la classe de troisième.

Ce choix peut être effectué par l'élève lui-même, ou par le système éducatif selon ses critères des « résultats scolaires », ou bien en combinant plusieurs facteurs selon le système éducatif et les processus d'orientation dans chaque système. Ce choix s'effectue également en fonction du sexe de l'élève, de sa motivation et ses aspirations, de son milieu, de ses parents, parfois du degré de liberté qu'il a pour choisir. Parfois un choix est effectué au hasard ou en fonction de déterminants individuels et sociaux... etc., comme nous le verrons.

4.3. L'orientation et le choix

Le Conseil supérieur de l'éducation au Québec (1995) affirme l'importance du choix des études comme facteur de réussite au collégial, et que cette possibilité de réussir les études collégiales serait d'autant plus grande que l'élève aurait le sentiment de les avoir réellement choisies.

Nous rejoignons Chazal et Guimond (2003), dans leurs interrogations sur l'orientation des élèves de seconde vers la filière scientifique ou littéraire, pour poser ces interrogations sur l'orientation des élèves en fin de 3^{ème} vers la filière professionnelle ou la filière générale. Ainsi, nous nous demandons comment se fait la décision d'orientation des élèves.

Quant à cette question, il nous semble que nous avons une amorce de réponse en parlant des processus d'orientation dans chaque pays. Cette décision se base plus ou moins sur les résultats scolaires des élèves. Les questions qui se posent sont les suivantes : lorsque les élèves sont confrontés à de multiples possibilités, qu'est-ce qui détermine leur choix d'une filière scolaire, puis professionnelle ? Nous nous demandons également s'il y a des différences liées au sexe de l'élève dans son choix.

Nous revenons à l'orientation scolaire qui, comme l'orientation professionnelle, constitue un choix qui est un élément très important.

L'une consiste à guider l'individu dans son choix d'études, et l'autre dans son choix de profession. Les deux orientations exigent l'intervention d'un conseiller et d'un guide d'orientation. « *L'orientation scolaire* » c'est la « *tâche pédagogique consistant à guider les écoliers dans le choix des branches d'enseignement en fonction de leurs aptitudes et de leurs goûts. Des conseillers ou psychologues scolaires doivent assurer cette tâche* » (Piéron, 1979, p. 315). « *L'orientation professionnelle* » : c'est la « *tâche sociale destinée à guider les individus dans le choix de la profession, de telle manière qu'ils soient capables de l'exercer et qu'ils s'en trouvent satisfaits, en assurant aussi par la répartition de ces choix, la satisfaction des besoins professionnels de la collectivité. Des conseillers d'O.P. (orientation professionnelle) sont chargés de cette tâche. Il existe des offices spécialisés d'O.P* » (Ibid.).

Comme nous l'avons dit, dans cette recherche nous nous intéressons à **l'orientation scolaire** « non choisie », à l'orientation basée sur un seul critère tel que les résultats scolaires et à l'effet de cette orientation sur la réussite scolaire, et également à l'influence de cette orientation sur le choix de la profession.

Certains auteurs parlent de choix professionnels : le choix professionnel « *est l'expression d'une intention d'entrer dans une profession donnée* » (Crites, 1969 cité par Bujold et Gingras, 2000, p. 14).

Holland 1959, p. 35, cité par Guichard & Huteau (2005, p. 44) considèrent « *qu'au moment du choix professionnel, la personne est le produit d'interactions entre son hérédité et une variété de forces culturelles et personnelles, dont les pairs, les parents, les adultes significatifs, sa classe sociale [sa] culture et l'environnement physique. À partir de cette expérience, la personne développe une hiérarchie de méthodes habituelles ou préférées pour faire face aux tâches qui l'environnent. [...] en un sens, la personne qui fait un choix professionnel cherche des situations qui satisfont ses dispositions à s'adapter d'une manière déterminée* ».

Le choix professionnel est un facteur important dans la motivation, puis pour la réussite de l'individu. Il est le résultat d'une réflexion mûre de l'individu, d'une conciliation entre ses connaissances, ses compétences, ses intérêts, ses informations. Il reflète la personnalité, le pouvoir de prendre des décisions. Il demande une responsabilité, une vue claire de l'avenir.

Le choix de la filière d'étude n'influence pas seulement l'individu et son choix de la profession, mais a également des effets sur la société à laquelle il appartient. Dans « *700 mots clés pour l'éducation* » en 1970, un comité d'experts de l'UNESCO a défini l'orientation de la manière suivante : « *L'orientation consiste à mettre l'individu en mesure de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études et de ses activités professionnelles dans toutes les conjonctures de son existence avec le souci conjoint de servir le développement de la société et l'épanouissement de sa responsabilité* ». (L'UNESCO 1970 cité par Danvers, 1992, p. 190). Dans cette définition, nous pouvons distinguer l'intérêt de l'orientation pour l'individu lui-même et pour la société en général. Il est intéressant, également de bien connaître les caractéristiques personnelles et la personnalité de l'individu pour l'aider à effectuer son choix.

Selon Viau (1997 p, 17 et 18) les caractéristiques individuelles « *Sont des traits d'une personne qui font que ses comportements sont différents de ceux des autres personnes. Les principales caractéristiques individuelles qui ont fait l'objet d'études en contexte scolaire sont l'intelligence, les connaissances intérieures, les styles cognitifs et les styles d'apprentissage, les émotions, l'anxiété et la motivation* ».

Il faut une meilleure connaissance de l'individu, de ses potentialités et de sa personnalité pour l'aider à mieux choisir le métier et l'éducation qui peuvent en même temps le servir lui et la société et qui lui garantissent une certaine réalisation de lui-même. L'avis de l'éducateur et de la tradition familiale ou sociale ne sont pas suffisants pour cette connaissance et pour déterminer le choix de l'élève (Dubosson, 1957). Si chaque individu exerce une profession qu'il aime bien et qui correspond à ses caractéristiques personnelles, il participe mieux au développement de la société.

Nous pouvons dire que le choix est le résultat de facteurs individuels et sociaux, et qu'il engendre à son tour des effets sur l'individu et la société.

4.4. Les problèmes de l'orientation

Les définitions de l'orientation nous ont montré qu'elle constitue l'action de guider, diriger, former...etc. l'individu dans son choix d'étude ou de profession. Nous pouvons nous demander qui est responsable de cette orientation, qui peut former, guider, conseiller et diriger l'individu, qui peut l'aider à se découvrir lui-même pour effectuer le choix et l'orientation qui

en résulte ? Est-ce le rôle du conseiller d'orientation, de la famille, de l'enseignant, des formateurs, de la culture ou des traditions ? Ou est-ce le rôle de l'élève lui-même et sa liberté de choix, ou le rôle de la politique de l'État qui peut être le seul responsable de cette orientation ? Résulte-t-elle de la collaboration de tous les acteurs ? Nous posons également les questions suivantes : est-ce que tous les individus dans la société peuvent avoir les mêmes droits quant à l'orientation ? Est-ce qu'elle tient compte de la variété des caractéristiques personnelles des individus ? Ces interrogations posent un problème ou plutôt plusieurs problèmes par rapport à l'orientation.

Ces problèmes sont très clairs et bien expliqués chez Gal (1946) et chez d'autres chercheurs.

4.4.1. L'orientation pose le problème individuel et social

L'orientation consiste à former l'individu pour lui-même et pour la société à laquelle il appartient. L'individualisation et la socialisation sont les deux pôles de toute éducation, et résoudre les problèmes que ces thèmes posent signifie résoudre du même coup bien des problèmes (Gal, 1946).

Le choix d'une formation ou d'un métier est devenu un problème social d'après Guichard et Huteau (2005) parce que ce choix doit être conforme aux résultats scolaires de l'individu d'une part et à ses attentes personnelles, celles de sa famille et de la société d'autre part. Ces attentes concernent l'insertion professionnelle et sociale de l'individu dans la société humaine à laquelle il appartient.

Même si cette orientation se passe dans la classe de troisième, elle aura de l'influence sur la société entière, parce que l'orientation scolaire prépare à l'orientation professionnelle.

Bruno et Guichard (1996) se demandent ce qu'est l'orientation. L'orientation d'après eux est une fonction sociale devenue « naturelle », elle part de l'individu pour lui chercher les études et le métier qui lui conviennent le mieux et qui peuvent le mettre à la meilleure place dans la société où il vit. Mais cette orientation implique une sélection des individus parce qu'être bien orienté selon ces deux auteurs « c'est tout de même aussi à terme être sélectionnable ».

Comment pourrions-nous trouver l'orientation qui sert à la fois l'individu et la société ? Comment pourrions-nous prendre en compte les caractéristiques personnelles de quelqu'un et les développer par rapport à son choix et par rapport aux besoins de la société ? Comment pourrions-nous mettre chaque individu à la place qui lui convient le mieux ? Cela veut-il dire qu'on sélectionne les jeunes et qu'on les répartit dans différents domaines et que cette

répartition n'est pas tout à fait égalitaire ? La société ne pourra sans doute pas procurer à chacun la place et l'emploi qui lui convient le mieux, mais elle peut donner à chacun l'occasion de chercher la place qui lui convient d'après ses capacités et ses qualités, ce qui exige un travail sur le développement des caractéristiques et des capacités personnelles de chacun.

4.4.2. L'orientation est un problème d'inégalité scolaire et sociale et de sélection

D'après Gal (1946), l'orientation est un problème de démocratie, de justice et de liberté. La démocratie dont parle Gal consiste à mettre chacun à la place qui lui convient le mieux et qui sert au mieux la société. Le développement de la société est lié à celui de ses individus. Ceux-ci ont besoin de liberté pour progresser et pour réaliser leur destin face aux exigences de la société. Cela aussi est un problème lié à l'orientation. Pour se développer, il faut offrir à chacun la possibilité de se réaliser, ce qui pose le problème de la justice. En raison d'obstacles économiques, matériels, sociaux, certains individus n'ont pas la possibilité de se développer et n'ont pas accès à la culture, à cause de la conception étroite de la culture traditionnelle uniforme. Cette culture est destinée à certaines catégories d'esprit, elle ignore tout le reste de la jeunesse. Le problème central et urgent de l'orientation comme l'explique Gal, n'est pas de définir le contenu et l'esprit de la culture nécessaire à notre temps, mais c'est le problème de différents modes d'actualisation de la culture en chaque individu. Ainsi il s'interroge sur la façon de diriger vers la culture les individus aux destinées et aux natures différentes. Il s'interroge également sur la façon de découvrir les aptitudes de chacun, la façon de trouver les études les plus convenables à ces aptitudes et il s'interroge sur la façon d'adapter la culture à chaque type d'esprit. Parce que d'après lui : « *il n'est pas désirable qu'une certaine élite soit réservée ipso facto à certaines catégories d'activités sociales* » (Gal, 1946, p. 28). Il ajoute que si le type d'élite n'est pas forcément le même partout, cela va poser un problème de répartition judiciaire des individus selon leurs possibilités et les besoins sociaux. L'orientation peut contribuer à une bonne répartition des forces des jeunes et des effectifs scolaires dans la société grâce à l'adaptation de la formation et de la fonction sociale à l'individu. C'est par cette répartition que le problème de l'orientation scolaire rejoint celui de l'orientation professionnelle (Gal, 1946).

L'orientation finale est déterminée par l'inégalité de succès scolaire. On « choisit » avec les moyens dont on dispose. L'orientation fait une répartition des élèves sur une échelle qui va du très mauvais à l'excellent (Bruno et Guichard, 1996).

Merle (1998) affirme que dans le système scolaire français, les choix d'orientation sont surtout l'expression directe des résultats scolaires, et des perspectives d'excellence qu'ils ouvrent ou pas, plus que des motivations personnelles. Cette orientation qui fonctionne sur le principe d'une sélection scolaire a tendance à exclure les élèves les moins adaptés au système scolaire. De plus, elle pousse les autres à mettre les notes et/ou la réussite scolaire, et plus précisément en mathématiques, au centre de leurs projets d'orientation (Kitabgi, 2008).

Les décisions d'orientation basées sur les notes et les résultats scolaires de l'élève posent d'après Duru-Bellat (2007) un problème de justice parce que les notes correspondent à des niveaux de connaissance inégaux selon les contextes : l'origine socioculturelle des parents et leur niveau d'études influencent la performance scolaire de l'élève et de ce fait son orientation.

D'après Cherkaoui (1979), l'accès à la section classique aux lycées, en Belgique, en Écosse, en Angleterre, en France... ne se base pas seulement sur la réussite scolaire, mais également sur la classe sociale d'origine de l'élève, les attentes des élèves et de leur famille, leurs attitudes à l'égard de l'école, etc.

L'orientation vers la filière générale et vers un second cycle long est plus demandée par les élèves issus de familles de cadres que par des familles d'ouvriers, parce que les demandes des premières sont plus ambitieuses que celles des deuxièmes, surtout pour les élèves moyens (Duru-Bellat, 2003 ; Crahay, 2000).

Baudelot et Establet (1971) disent qu'il existe en France deux réseaux scolaires qui sont opposés et qui s'adressent à deux groupes sociaux différents : d'abord, le réseau P.P (primaire - professionnel) destiné à la classe populaire. Ensuite, le réseau S.S (secondaire – supérieur) destiné à la classe aisée.

Pour Bourdieu et Passeron (1966) l'inégalité sociale se traduit par une inégalité scolaire : « *un fils de cadre supérieur a quatre-vingts fois plus de chance d'entrer à l'université qu'un fils de salarié agricole et quarante fois plus qu'un fils d'ouvrier et ses chances sont encore deux fois supérieures à celles des fils de cadre moyen* » (Bourdieu et Passeron 1966, p. 325). Ils ont noté aussi que la différence entre la culture scolaire et la culture familiale contribue à l'inégalité scolaire.

L'école expose à l'inégalité, elle favorise ceux qui sont déjà favorisés dans leur milieu social et dévalorise les autres. Baudelot et Establet (1992) disent que l'« école unique » n'existe pas, elle ne peut pas être unique dans une société divisée en classes.

Chazal et Guimond (2003) se sont inspirés des travaux de Bourdieu et Passeron (1970) pour dire : « *il existerait une hiérarchie de formation où les plus riches, décident et font face à des catégories socioprofessionnelles défavorisées. Ainsi les parents aisés encouragent le choix d'une filière particulière, valorisée par la classe dominante et le plus souvent par l'institution elle-même. Les autres recherchent également ce type de filière, mais choisissent finalement une autre orientation, « par défaut ». Les familles peu aisées se reportent alors sur des métiers « manuels » dévalorisés, conservant le statut inférieur de leur milieu.* » (Chazal et Guimond, 2003, p. 596). De ce fait l'école reproduit l'inégalité, parce que la sélection des formations s'effectue en fonction de l'origine sociale de l'élève.

Dans l'entretien mené avec Claude Thelot, le président de la commission du débat national sur l'avenir de l'école, en répondant à une question autour des inégalités et les moyens pour lutter contre elles, nous dit : « *les inégalités devant l'école ont diminué, mais restent très fortes et sont moins bien supportées dans la société française d'aujourd'hui qu'il y a cinquante ans. Ce qui est encore moins bien supporté c'est que l'école elle-même est une des ressources de ces inégalités* » (regards sur l'actualité, 2004, p. 28). Il constate que dans les écoles qui se trouvent dans des milieux défavorisés, il n'y a pas d'enseignants ayant beaucoup d'expérience. Il est nécessaire d'après lui de réduire cette inégalité sociale devant l'école et établir l'école juste en disposant de beaucoup de moyens d'enseignement dans les écoles des milieux défavorisés ; pour que la réussite éducative soit pour tous et réduire l'échec concernant 15% des collégiens qui sont en situation d'échec scolaire c'est-à-dire 60 000 jeunes sortant du système éducatif sans qualification.

Il y a d'autres types d'inégalité, l'inégalité entre les sexes comme l'expliquent Baudelot et Establet : « *l'inégalité entre les sexes est un phénomène social total. Il s'impose aussi bien dans le stéréotype des rôles et qualités domestiques, dans la définition des emplois, que dans la perception du potentiel porté par une personne.* » (Baudelot et Establet, 1992, P. 215). D'après ces deux auteurs, il y a des différences entre les filles et les garçons dans le choix des métiers. Ils affirment que l'unité sexe-métier constitue pour les élèves, un seul et unique principe d'affirmation de leur identité. Ils disent que « *chaque fille organise sa scolarité sur la base de valeurs et de modèles de comportement autour desquels elle a été invitée à*

construire, très tôt, son identité sociale » (Baudelot et Establet, 1992, p. 224). Ils donnent des exemples de ce stéréotype en prenant deux spécialités non mixtes : les sections CAP d'habillement (97% de filles) ; et les sections préparant aux CAP de mécanique générale, de métallurgie et de construction en bâtiment (plus de 98% de garçons). Ce stéréotype est marqué dans plusieurs pays, mais il est plus clair dans certains pays que dans d'autres.

Mosconi et Stevanovic (2007) affirment que le sexe de l'individu est un élément important des inégalités de parcours scolaire et professionnel au bénéfice des garçons.

Cette inégalité d'orientation apparaît au lycée, mais elle se confirme et s'accroît dans l'enseignement supérieur (Mosconi et Stevanovic, 2007 ; Caille *et al*, 2002).

Même l'école participe à cette inégalité. Elle est selon Vouillot (2001) un lieu de socialisation, qui ne traite pas les garçons et les filles de manière égalitaire, sous l'effet des stéréotypes de sexe. L'orientation, qui est le résultat de cette socialisation, est un reflet de ce que les élèves apprennent comme rôle de filles et de garçons à l'école et dans la société en général.

Dans un entretien que nous avons fait en master, le chef d'établissement d'un lycée de l'industrie et du commerce (destiné aux filles) nous raconte qu'il y avait trois filles ayant réussi leurs études en industrie et qui avaient ouvert un atelier pour réparer des télévisions. Il disait que cet atelier n'avait pas pu tenir longtemps parce que les gens n'avaient pas l'habitude que leur partenaire soit une fille dans ce domaine. Ce même chef nous a raconté également, que dans son lycée il était obligé de fermer certaines classes dans la spécialité « industrie » par manque d'élèves : un cercle vicieux est en place.

Par contre, les demandes et les souhaits des élèves ne sont pas toujours en rapport avec les besoins du marché du travail ou avec les demandes d'emplois, ce qui peut renforcer les stéréotypes sociaux (Thélot, 2004).

Nous rejoignons Nallet (2001) dans son soutien du principe de mixité des rôles sociaux, comme seul garant d'une réelle égalité entre femmes et hommes au travail. Cela implique une évolution des mentalités des femmes comme des hommes.

L'orientation est une sélection à double sens : d'une part, c'est la recherche et la sélection d'un chemin parmi plusieurs pour atteindre un but ou un objet déterminé. D'autre part, c'est une sélection imposée par l'institution scolaire en particulier et par la société en général.

Le choix dans cette étape est un véritable palier d'orientation, parce qu'au lycée, l'élève doit choisir une série de spécialisation, mais la question à cet endroit comme la posent Bruno et Guichard (1996) est la suivante : est-ce l'élève qui choisit la série ou la série qui choisit l'élève ? La répartition dans les spécialités correspond à des répartitions sociales et sexuelles. Le choix ici n'est qu'une étape vers des études supérieures (Bruno et Guichard, 1996).

Le système scolaire français selon Felonneau et Lannegrand-Willems (2004) est fortement hiérarchisé, il est marqué par des procédures de sélection, par des inégalités objectives montrées par les sociologues.

L'orientation en France est centrée sur cette sélection qui s'impose à tous, sauf aux bons élèves qui réussissent bien leur scolarité. Eux seuls y échappent. Car quand on n'a pas de problèmes, on ne se pose pas de questions. Cette sélection imposée est devenue aujourd'hui d'après ces deux auteurs la procédure d'orientation la plus facile et la plus utilisée. Elle est construite sur la réussite à des savoirs et à des savoir-faire conformes à des normes d'excellence qui classent les filières en fin de troisième dans une hiérarchie privilégiant la filière générale. Sinon il y aura une orientation vers l'enseignement professionnel, technique ou bien vers l'apprentissage. L'orientation continue à se construire sur ces normes préalables jusqu'à la terminale, donc elle se réduit à une série d'alternatives.

Les paliers d'orientation qui ponctuent les choix sont des paliers de sélection. Les professeurs de la classe, les chefs d'établissement et les conseillers de classe participent à cette sélection qui trie les élèves et les répartit dans des filières plus ou moins prestigieuses comme le BEP ou le CAP par exemple auxquelles les élèves se plient avec regrets. C'est une orientation-sélection qui est souvent mal préparée (Bruno et Guichard, 1996).

Il semble que finalement, l'orientation soit une sélection plus qu'une orientation. On oriente l'élève vers une filière ou on le sélectionne pour une filière ?

Bruno et Guichard (1996) ont parlé de deux conceptions de l'orientation en tant que sélection : soit une recherche des chemins pour atteindre un but, soit une sélection imposée. Ils parlent aussi d'une troisième approche : l'orientation comme réalisation de soi. Il s'agit de se découvrir soi-même, de découvrir ce que l'on désire être un jour à travers la détermination du travail qu'on fera le mieux et qu'on gardera longtemps, ce qui permet à l'individu de s'identifier, c'est dire que son choix est crucial. Cette conception de l'orientation comme le disent Bruno et Guichard (1996) doit avoir la priorité et déterminer les deux précédentes, mais malheureusement, les histoires de l'orientation des personnes montrent que ce n'est pas le cas.

Les élèves se retrouvent dans certaines situations soumis à une sélection qui perturbe la réalisation de soi.

La question de l'inégalité et de la sélection dans l'orientation pose la question de la justice dans l'orientation et dans l'école. L'école est une source d'inégalité scolaire. Elle renforce les inégalités liées à l'origine sociale (Crahay, 2000 ; Thélot, 2004). Est-ce que cette orientation est juste au vu des orientés ou ne l'est-elle pas ? Est-ce que les sentiments de justice ou d'injustice de l'orientation influencent l'intégration des jeunes dans les filières choisies ?

Nous pouvons supposer que les élèves qui n'avaient pas choisi leurs filières ou leurs spécialités d'études croient plus que les autres que la procédure d'orientation est injuste. Mais, dans une recherche menée par Felonneau et Lannegrand-Willems (2004) ces auteurs ont confirmé une hypothèse qui va à l'encontre de celle énoncée ci-dessus. Ils confirment que les élèves contraints dans leur orientation, qui sont orientés vers des filières moins attractives et moins valorisées comme celles de l'enseignement professionnel, estiment plus que les autres, orientés vers la filière générale, que l'école et la procédure de l'orientation sont justes et légitimes.

Il nous semble que l'élève essaye de percevoir son orientation comme étant juste pour pouvoir l'accepter et pouvoir intégrer les contraintes qu'il subit. Les élèves peuvent également la percevoir comme juste parce qu'elle est appliquée sur tous les élèves sans discrimination particulière à part les résultats scolaires.

Nous avons surtout parlé des problèmes d'orientation en France. Nous ne savons pas si les questions d'inégalité et de sélection d'orientation se posent de la même façon au Québec, d'autant plus que d'après nos lectures, l'élève choisit lui-même son orientation, de ce fait, la question de l'égalité et de la sélection ne se pose pas, à moins que l'élève lui-même ne fasse sa propre sélection en fonction de ses propres critères. Ainsi nous nous interrogeons, est-il indifférent que tous les élèves, quel que soit leur niveau scolaire, puissent choisir leur orientation ? Il semble que la question de l'orientation et surtout des critères de l'orientation au Québec sont plus ambigus, suite à un contact que nous avons eu avec une Conseillère d'orientation au Québec qui dit : « *au Québec, les jeunes sont libres de s'orienter vers le domaine qu'ils souhaitent. Par contre, les résultats scolaires sont souvent utilisés comme critère de choix des candidats* ». Entre la liberté et les résultats scolaires comme critère, la question de l'orientation au Québec reste une perspective importante pour nos recherches d'avenir.

En ce qui concerne la Syrie, il n'existe pas, à notre connaissance de recherches faites sur l'égalité, la sélection dans l'orientation, même pas de recherches sur le processus de l'orientation vers l'enseignement général et professionnel et son influence. Mais nous pouvons discuter la question de l'égalité, de la justice et de la sélection de deux points de vue :

- d'une part, il semble que l'orientation soit juste et égale, même si on sélectionne les meilleurs élèves pour entrer dans l'enseignement général, parce qu'elle est appliquée sur tous les élèves, filles et garçons quelque soit leur milieu socioculturel et sans exception ; on applique le même critère, on détermine les notes demandées pour entrer dans telle ou telle filière,
- par contre, d'autre part, ce critère n'est pas stable, il change d'une année à l'autre et d'une ville à l'autre ; ainsi, par exemple, un élève d'une ville peut entrer dans l'enseignement général même s'il a des notes plus basses que son ami qui habite dans une autre ville où les notes demandées pour entrer dans la filière générale sont plus élevées,
- de plus, nous rappelons la question déjà posée sur le pouvoir des notes et des résultats scolaires à déterminer les capacités de l'élève et ses caractéristiques qui lui permettent de s'orienter vers une filière et de pouvoir y réussir,
- finalement, il semble que la justice et l'égalité sont loin d'être réalisées. Alors, peu importe si l'orientation et l'école sont justes, égalitaires ou pas, le plus important selon nous à la suite de Thélot (2004), c'est l'efficacité de l'école. Il ne s'agit pas de l'égalité des moyens, mais de l'« égale efficacité » de l'école. Même si l'école arrive à atteindre une égalité de l'offre scolaire, dès qu'elle s'adresse à des groupes inégaux, elle ne peut pas réduire les inégalités initiales. Alors pour que l'école soit juste, elle doit être efficace partout, mais pas seulement formellement égalitaire.

Les problèmes d'orientation sont plus ou moins complexes selon le processus de l'orientation dans chaque pays, selon les acteurs et les critères admis dans chaque système éducatif et, enfin, selon le fait que l'élève ait le droit de choisir volontairement sa filière d'étude ou pas. Nous estimons que si l'élève est l'acteur principal de son orientation, il se sent responsable de cette orientation et il manifeste un intérêt pour l'étude choisie. Mais, ce choix est déterminé par le processus même de l'orientation qui diffère d'un système éducatif à l'autre. L'individu dans certains systèmes n'est pas l'acteur principal de son orientation. Parfois, il ne peut pas

choisir sa spécialité d'étude, ce sont plutôt ses résultats scolaires qui déterminent son choix. Dans d'autres systèmes, ce choix s'effectue par la collaboration de plusieurs acteurs. Nous allons parler des acteurs institutionnels dans chaque système éducatif, c'est-à-dire du rôle officiel de chaque acteur dans chaque système tel qu'il est déterminé par des lois et des articles. Ensuite, nous parlerons du rôle de l'individu lui-même ainsi que de sa famille dans l'orientation, qu'on peut appeler le choix de l'orientation.

4.5. Les acteurs institutionnels de l'orientation scolaire et leurs critères

Les facteurs de choix peuvent être en gros des facteurs d'orientation. Mais l'orientation n'est pas qu'un simple choix. L'orientation est une procédure plus complexe dans laquelle plusieurs acteurs interviennent, tandis que dans le choix, l'individu est l'acteur principal et il l'effectue parfois en fonction d'autres facteurs internes ou externes.

L'orientation est le résultat du processus continu d'élaboration et de réalisation du projet personnel de formation et d'insertion sociale et professionnelle que l'élève de collège, puis de lycée, mène en fonction de ses aspirations et de ses capacités. La consultation de l'élève garantit le caractère personnel de son projet.

Ce processus est conduit avec l'aide des parents de l'élève, de l'établissement scolaire, des personnels enseignants, d'éducation et de santé scolaire, et des personnels d'orientation. Les intervenants extérieurs au système éducatif apportent leur contribution aux actions d'information préparatoires à l'orientation.

Ce processus prend appui sur l'observation continue de l'élève, sur l'évaluation de sa progression, sur son information et celle de ses parents et sur le dialogue entre les membres de l'équipe éducative et la famille. Il se situe dans une perspective de développement des potentialités de l'élève et d'égalité d'accès des filles et des garçons aux formations.

Les acteurs de l'orientation fonctionnent chacun selon des critères parfois communs à tous, et parfois différents d'un acteur à l'autre. Les acteurs de l'orientation scolaire sont très nombreux, mais dans cette recherche nous pouvons citer : l'individu lui-même, les parents (la famille), les personnels d'orientation dans l'institution scolaire, l'institution et le ministère de l'Éducation.

4.5.1. Les acteurs de l'orientation scolaire en Syrie

Nous ne pouvons pas parler des acteurs de l'orientation. Les résultats scolaires sont le seul acteur déterminant le choix et l'orientation de l'élève quels que soient ses caractéristiques personnelles, son origine, ses souhaits... etc.

Dans ce cas là, nous posons la question qu'a posée Debars (2001) : existe-il en matière d'orientation une seule manière d'intervenir quelles que soient les caractéristiques des sujets et quelles que soit les formations envisagées ? Nous nous demandons plutôt si cette manière est efficace.

Nous rappelons brièvement le processus d'orientation en Syrie : à la fin de l'enseignement essentiel qui va de 6 à 14 ans, les élèves passent l'examen du brevet. Après avoir obtenu le brevet, les élèves s'orientent selon les notes obtenues et déterminées par le ministère de l'éducation, vers une des deux filières : l'enseignement général ou l'enseignement professionnel.

Cette orientation est basée strictement sur les notes scolaires déterminées par le ministère de l'éducation. Le ministère de l'éducation peut élever ou abaisser le seuil des notes demandées pour entrer en filière générale, dans chaque région selon les places disponibles.

Donc, en plus des résultats scolaires comme critère d'orientation, celle-ci s'effectue également en fonction des places disponibles, c'est le cas également en France.

La difficulté principale, comme l'affirme le Haut Conseil de l'Education en France (2008) tient au fait que l'entrée des élèves en lycée professionnel reste soumise aux capacités d'accueil, les places par spécialité étant contingentées. Par conséquent, les élèves orientés en lycée professionnel peuvent se voir affectés dans une spécialité qui ne les intéresse pas ou qui ne correspond pas à leurs aptitudes et leur motivation. Ils peuvent également être contraints de quitter leur secteur géographique, ou les deux. L'auteur affirme que c'est là une différence importante avec le lycée général et technologique.

Le nombre de places disponibles par filière fait partie des contraintes qui pèsent sur l'orientation des élèves. « *Cette rigidité globale conduit à des orientations quasi forcées et aboutit à trop d'abandons en cours de scolarité. Elle recouvre aussi de fortes disparités territoriales, inévitables puisque, selon la région où il habite, un élève n'aura pas les mêmes possibilités d'orientation et de formation* » (Ibid. 2008, p. 19).

Cette situation ressemble beaucoup à celle de la Syrie, puisque le seuil déterminé pour entrer dans l'enseignement général diffère d'une région à l'autre et d'une année à l'autre en fonction des places disponibles. En Syrie, certains élèves dans certaines régions se trouvent obligés d'entrer dans l'enseignement professionnel parce qu'ils n'atteignent pas le seuil demandé pour entrer dans l'enseignement général. D'un autre côté, d'autres élèves ont de moins bons résultats et peuvent néanmoins accéder à cet enseignement parce qu'ils habitent dans des endroits où ce seuil est plus bas, ce qui peut poser le problème de l'équité et de l'inégalité des chances.

Comme déjà dit, l'élève qui s'oriente vers l'enseignement professionnel peut choisir librement une des cinq spécialités : industrie, commerce-vente, artisanat hôtellerie et agriculture. Dans l'industrie, il y a dix sections, l'élève doit en choisir une après un concours, en fonction des notes obtenues.

Indépendamment des acteurs de l'orientation en Syrie, et vu que le sexe de l'élève est un facteur de son orientation comme nous le présenterons plus tard, nous présentons ici la situation des filles dans ce système, surtout dans l'enseignement professionnel.

Les filles dans le système éducatif syrien

En se basant sur le rapport annuel du Ministère de l'Education en Syrie (2004) et les statistiques du Ministère de l'Education en collaboration avec l'Institution de l'Education de Homs (2006), nous éclairons la situation des filles dans le système éducatif syrien en général : leur pourcentage dans toutes les étapes de l'enseignement par rapport aux garçons dans tout le pays, et leurs résultats de réussite scolaire au baccalauréat général et professionnel dans la ville de Homs.

Les statistiques du Ministère de l'Education nous montrent que le taux des filles dans les étapes de l'enseignement est en augmentation. Le tableau (1, annexe 1 p. 323) donne une vue d'ensemble du taux des filles et des garçons en 2003-2004.

En général, comme le récapitule le tableau (1, annexe 1 p. 323), nous remarquons que le taux de scolarisation des filles est en augmentation. Il s'approche de celui des garçons dans l'enseignement maternel, essentiel. Il est presque identique dans l'enseignement secondaire général, tandis qu'il diminue dans l'enseignement secondaire professionnel pour la même

année. Ce taux atteint le plus haut niveau dans les instituts de formation des enseignants 74,59% en 2003-2004.

En observant les résultats des élèves au baccalauréat général, (voir les tableaux 2 et 3, annexe 1, P. 324-325) nous constatons que le nombre des filles est plus élevé que celui des garçons dans la filière littéraire par rapport à la filière scientifique. Ce nombre est plus élevé aussi dans l'enseignement professionnel en spécialité commerce-vente. Il atteint le plus haut niveau dans la spécialité d'artisanat : la totalité des élèves en artisanat sont des filles (voir les tableaux 4 et 5, annexe 1, p. 326). Le nombre des filles dans l'enseignement professionnel diminue dans la spécialité d'industrie, il atteint 209 filles contre 2549 garçons dans toutes les sections de l'industrie, dans certaines sections il n'y a aucune fille (voir le tableau 6, annexe 1, p. 327).

En ce qui concerne les résultats des filles au baccalauréat dans l'enseignement professionnel en 2006, nous constatons que malgré le fait qu'elles soient moins nombreuses, les filles ont montré la possibilité de réussir dans cet enseignement autant que les garçons voir plus que ces derniers dont le pourcentage de ceux qui échouent est plus élevé que celui des filles. Même dans l'enseignement général dans les deux spécialités, nous relevons que la proportion des garçons qui échouent au bac est plus élevée que celle des filles.

4.5.2. Les personnels d'orientation dans l'institution scolaire en France et leur rôle

La question de l'orientation en France se focalise sur la connaissance du niveau scolaire de l'élève qui lui permet de suivre des études dans des formations hiérarchisées selon leur niveau. Dans ce système, le rôle des personnels d'orientation n'est pas prépondérant. Cependant, ils informent et conseillent les élèves sur les études et les stratégies d'orientation scolaire qui leur conviennent le mieux, et les aident psychologiquement. C'est pourquoi les personnels d'orientation du ministère de l'Éducation nationale se sont appelés « conseillers d'orientation-psychologue » en 1991 (Guichard et Huteau, 2006).

Rappelons en bref la procédure d'orientation pour les élèves en fin de troisième qui se déroule de la façon suivante : au premier trimestre, les parents peuvent rencontrer les enseignants pour avoir des informations relatives aux enseignements et aux professions. Ensuite au deuxième trimestre, les élèves et leurs familles peuvent voir le **professeur principal** ou le conseiller d'orientation pour exprimer leurs demandes.

Enfin, au troisième trimestre, le conseil de classe examine les demandes d'orientation formulées par les familles. Il donne une première réponse à ces demandes.

Si la famille n'accepte pas la proposition d'orientation du **conseil de classe**, ou si elle n'a fait connaître aucun avis à ce sujet, **le professeur principal** ou **le maître responsable** de la classe provoque une rencontre avec la famille et lui en expose les motifs.

En cas de désaccord persistant entre le **conseil de classe** et la famille, le **chef d'établissement** propose à celle-ci, soit de s'en remettre à la décision **d'une commission d'appel**, constituée par district, soit de demander que l'élève soit soumis à un examen, organisé à l'échelon départemental. Le résultat de cet examen est décisif. Cependant, en cas de proposition de redoublement, la famille ne peut s'en remettre qu'à l'arbitrage de la commission d'appel.

Cette procédure permet de poursuivre le dialogue avec les familles après les propositions du conseil de classe et décharge l'instance de révision, constituée par le conseil d'orientation dans le système actuel, des cas des élèves qui ne soulèvent aucune difficulté. Elle maintient à la famille un droit de recours à l'examen dans le cas où elle renonce à poursuivre le dialogue amorcé (Duru-Bellat, 2007 ; Auduc, 2010 ; le décret de 12 février 1973 ; Bruno et Guichard, 1996 ; Guichard et Huteau, 2005). Dans cette procédure, nous rencontrons d'autres acteurs de l'orientation, que les élèves et leurs parents :

Le rôle du professeur principal et de l'enseignant dans l'orientation

Selon la circulaire no 93-087 du 21 janvier (1993), l'activité du professeur principal est placée sous l'autorité et la responsabilité pédagogique du **chef d'établissement** ou de son adjoint qui président, conformément à l'article 32 du décret no 85-924 du 30 août (1985), les réunions des équipes pédagogiques. Le professeur principal effectue la synthèse des résultats obtenus par l'élève. Il la présente au **conseil de classe**. Il est chargé de proposer à l'élève, en accord avec l'équipe pédagogique, les objectifs et les moyens permettant l'élaboration et la réalisation de son projet personnel.

Le professeur principal doit amener les élèves à préparer leurs choix d'orientation compte tenu des exigences des formations et des débouchés, à partir de leur projet personnel et d'un bilan de leurs résultats scolaires.

La circulaire citée précise le rôle général du professeur principal ainsi que les missions spécifiques qu'il exerce à certains niveaux de la scolarité.

Selon cette circulaire, le professeur principal : « *concourt au développement du dialogue entre les enseignants, le conseiller d'orientation psychologue, les élèves et leurs parents. Il contribue à la mise en œuvre du suivi continu des résultats scolaires et des actions d'information sur les études et les métiers et d'aide à la préparation progressive des choix d'orientation* » (circulaire no 93-087 du 21 janvier, 1993, p. 2). Il aide les élèves en 3^{ème} à trouver un stage et une formation qui conviennent à leurs résultats scolaires et à leur motivation. Il leur facilite le choix entre les différentes filières de la classe de seconde. Il aide les élèves dans leur insertion professionnelle et dans leurs démarches pour trouver un emploi en relation avec le centre d'information et d'orientation (circulaire no 93-087 du 21 janvier 1993).

Quant au **rôle des enseignants** dans l'orientation des élèves, Jouvenet (1995), affirme que l'enseignant « *oriente quand il enseigne puisqu'il crée des différences interindividuelles et formule des prescriptions individualisées* » (p. 25). Il aide l'élève à faire son projet personnel et à se développer.

Les enseignants travaillent en collaboration avec d'autres personnes. Ils assument leur rôle avec l'équipe pédagogique à l'école et avec les parents de l'élève. Selon l'article L912-1, sur les (Dispositions propres aux personnels enseignants) modifié par Loi no 2005-380 du 23 avril 2005 - art. 47 JORF 24 avril 2005 : « *Les enseignants apportent une aide au travail personnel des élèves et en assurent le suivi. Ils procèdent à leur évaluation. Ils les conseillent dans le choix de leur projet d'orientation en collaboration avec les personnels d'éducation et d'orientation* ».

Le rôle des enseignants ne se résume pas à conseiller l'élève dans le choix du projet d'orientation, mais également à l'aider à réaliser son projet et à atteindre les objectifs pédagogiques que l'enseignant a fixés d'une façon réaliste. Ce rôle est déterminé dans la loi d'orientation sur l'éducation : « *L'élève doit prendre conscience des liens entre les objectifs pédagogiques que les enseignants lui demandent d'atteindre et la réalisation de son projet d'orientation* » (Loi d'orientation sur l'éducation. Loi no 89-486, du 10 juillet 1989. Rapport annexé).

Dans l'orientation des élèves, les enseignants prennent en compte les performances passées des élèves (Louche *et al*, 2001) leurs intentions, leur effort et volonté de réussite (Périer, 1998).

L'influence de l'enseignant sur la réussite scolaire et sur l'orientation scolaire après la classe de sixième et troisième ne dépend pas uniquement des performances et des aptitudes des élèves, mais également du sexe de l'élève et de son milieu social. Cette influence est parfois indépendante de la performance de l'élève. Ainsi l'enseignant a tendance à surestimer les performances des élèves qui viennent des milieux favorisés et à sous-estimer celles des élèves dont ils savent qu'ils appartiennent à des classes sociales moins élevées (Forquin, 1982b).

Plaisance (2002) affirme qu'à réussite égale, les enseignants émettaient un avis d'autant plus favorable à l'égard d'une orientation vers le secondaire que les élèves étaient issus de classes sociales supérieures.

Les enseignants ont des attentes différentes en fonction de l'origine socioculturelle de l'élève. Ils ont des représentations stéréotypées de l'élève idéal, de l'élève censé réussir ou échouer. Ils ont tendance à sous-estimer les capacités de réussite des élèves de milieux populaires (Duru-Bellat, 2003). Nous estimons que cela joue également au niveau de l'orientation scolaire des élèves, parce qu'en fonction de ces attentes, les enseignants orientent les élèves vers des filières qu'ils estiment convenables pour eux.

L'étude de Mangard et Channouf (2007) confirme que les enseignants perçoivent inconsciemment que l'orientation vers la filière professionnelle est déterminée par les résultats scolaires de l'élève, son sexe et son origine sociale. Ainsi, ils privilégient l'orientation vers la filière générale et technique notamment pour les garçons d'origine sociale élevée, et l'orientation vers la filière professionnelle pour tous les types d'élèves sauf pour les garçons d'origine sociale favorisée.

Le conseil de classe

Le Décret no 2008-263 du 14 mars (2008) - art. 15 (V) présente le rôle du conseil de classe. Le conseil de classe comprend : les enseignants de la classe ou du groupe de classes ; deux délégués des parents d'élèves de la classe ou du groupe de classes ; deux délégués d'élèves de la classe ou du groupe de classes ; le conseiller principal d'éducation et le conseiller d'orientation-psychologue. De plus, il comprend le médecin de santé scolaire ou le médecin d'orientation scolaire et professionnelle ou le médecin de l'établissement ; l'assistant social ; l'infirmier ou l'infirmière.

Selon l'article R. 421-51 du même décret, le conseil de classe se réunit trois fois par an et quand le chef d'établissement le décide. Selon cet article : « *le professeur principal expose au conseil de classe les résultats obtenus par les élèves et présente ses observations sur les conseils en orientation formulés par l'équipe. Sur ces bases et en prenant en compte l'ensemble des éléments d'ordre éducatif, médical et social apporté par ses membres, le conseil de classe examine le déroulement de la scolarité de chaque élève afin de mieux le guider dans son travail et ses choix d'études* ».

Le premier critère d'orientation sur lequel s'appuient les conseils de classe est le niveau scolaire de l'élève, surtout ses notes (Duru-Bellat, 2007 ; Bruno et Guichard, 1996 ; Guichard et Huteau, 2005 ; Kitabgi, 2009).

Duru-Bellat (2007) dit que l'orientation des élèves dans les conseils de classe se fait par l'échec. La plupart des élèves désirent aller vers l'enseignement général alors que l'enseignement professionnel est le plus souvent proposé par les conseils de classe vu le niveau de réussite de l'élève, ses notes et son milieu social, surtout quand il ne paraît pas possible d'aller vers l'enseignement général (ce qui peut expliquer les propositions de redoublement). Les conseils de classe s'appuient également sur les souhaits des élèves, leur motivation à poursuivre leurs projets.

Les demandes des familles à l'égard de l'enseignement général et technologique sont un peu supérieures aux décisions des conseils de classe (environ 65 % de demandes contre 60 % de propositions). Mais elles évoluent en parallèle avec les décisions des conseils de classe (Duru Bellat, 2007) ce qui donne un aspect consensuel à la procédure de l'orientation.

Les familles ont un poids dans les décisions d'orientation, mais la décision des conseils de classe reste primordiale. Moins de 1 % des décisions des conseils de classe, en cas de désaccord entre les demandes des familles et le chef d'établissement sont corrigées (Masson, 1994 *cité par* Duru-Bellat, 2007). Le désaccord et parfois le conflit existent entre les parents et les conseils de classe et entre ces derniers et **les chefs d'établissement**.

Pendant les années 90 et selon l'étude de Masson (1994) *cité par* Duru-Bellat (2007), **les chefs d'établissement** « *recevaient des notes de service présentant, de manière quantifiée, les objectifs devant favoriser localement la croissance de la scolarisation (par exemple, réduire les flux de sortie des jeunes non qualifiés, diversifier les choix d'orientation des filles, développer la filière scientifique...)* ». Ils doivent satisfaire les objectifs du ministère, comme diversifier le choix d'orientation des filles, diminuer les flux de sortie des élèves non

qualifiés... pour réaliser ces objectifs, ils vont essayer de baisser le taux de redoublement et le nombre d'appels. Mais « *la plupart des administratifs se placent dans une logique différente de celles des enseignants et ils envisagent les orientations des élèves comme des flux à placer le mieux possible dans une offre existante. Les conseils de classe sont alors parfois l'occasion de conflits avec des parents qui suspectent l'existence de critères de décision officieux comme l'existence de quotas appliqués par les personnels des établissements pour définir les passages, les redoublements ou les réorientations* » (Duru-Bellat, 2007, p. 17-18).

Les parents ont du mal à comprendre cette multiplicité d'intérêts et de critères d'orientation qui résulte d'interactions entre les différents acteurs.

Chacun des acteurs a son propre point de vue et ses opinions par rapport à l'orientation de l'élève. Les conseils de classe se trouvent parfois au milieu de ce conflit, ils doivent concilier les différentes demandes de tous ceux qui participent à l'orientation : l'élève lui-même avec ses capacités, ses caractéristiques personnelles, son niveau scolaire... ; le chef d'établissement ; les demandes des parents ; les décisions du ministère de l'Éducation... etc.

Par exemple : les procédures d'orientation des années 85-90 ont permis d'ouvrir les lycées à un plus grand nombre d'élèves. Mais les objectifs du ministère concernant les « 80% » de réussite au baccalauréat créent un trouble dans le rôle du conseil de classe. Ainsi, nous pouvons nous interroger sur le rôle effectif des conseils de classe. Est-ce qu'ils suivent en priorité cette politique au moment de l'orientation ? Est-ce qu'ils décident selon leur propre vision à la lumière des caractéristiques personnelle de l'individu, de ses performances, capacités, intérêts, etc. ? Ou bien le font-ils selon les demandes des parents en fonction de leurs diplômes et de leur niveau socioculturel ?

Les conseillers d'orientation psychologues

Les conseillers d'orientation deviennent en 1991 conseillers d'orientation psychologues. La réforme de 1991 rend obligatoire la licence de psychologie pour le passage du concours de conseiller d'orientation, alors que toutes les disciplines, surtout des sciences humaines et sociales, alimentaient ce corps (Bruno et Guichard, 1996 ; Duru-Bellat, 2007, *Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation du Québec*, 2004).

Ils participent à l'élaboration et à la réalisation des projets scolaires des élèves. Ils fournissent les informations aux familles et aux élèves sur les enseignements et les

professions. Ils observent l'élève et lui assurent les meilleures conditions de réussite scolaire. Dans leur rôle, il y a un passage du collectif à l'individu ce qui justifie le passage du statut de conseiller d'orientation au statut de conseiller d'orientation psychologue (Duru-Bellat, 2007). Par rapport aux enseignants, le conseiller d'orientation joue un rôle important, il peut les sensibiliser aux difficultés de l'élève, dont il peut s'occuper de manière privilégiée (Zarka, 1998). Au cours d'un entretien individuel, le conseil d'orientation psychologue aide son partenaire à se poser des questions (Amiel *et al*, 2003). Il peut poser des questions aux élèves pour envisager avec eux une orientation (Duru-Bellat, 2003).

Les activités des conseillers d'orientation sont diversifiées depuis vingt ans. Nous constatons une diminution des examens psychologiques collectifs et individuels, par contre il y a une augmentation des entretiens faits avec les élèves (Danvers, 1988). La majorité des élèves de 3^{ème} est prise en charge par les conseillers d'orientation (90,3 % d'entre eux, ensuite ce sont les élèves de 6^{ème} (60,9 % des élèves), enfin, ce sont les élèves de terminale (28,9 %) ce qui peut montrer l'importance du rôle du conseiller d'orientation dans l'étape d'orientation en 3^{ème}. Malgré cette importance des conseillers d'orientation, il y a une dégradation de leur fonction. Leur formation semble avoir perdu son image de pertinence et d'efficacité (Danvers, 1988).

D'autres auteurs vont plus loin, ils mettent l'accent sur l'individu qui doit déterminer lui-même son avenir. Bien que le conseiller d'orientation soit compétent et spécialiste dans sa profession, il ne peut pas se mettre à la place de l'individu qui doit lui-même choisir son avenir : *« rien n'est pire que de laisser l'orientation, comme l'éducation en général du reste, entre les mains des seuls spécialistes. Les meilleurs conseillers ne sont au bout du compte jamais à la place de celui ou celle qui doit s'orienter »* (Bruno et Guichard, 1996, p. 13).

En plus de ces critiques du conseiller d'orientation, il y en a d'autres concernant son incapacité à prévoir les emplois demandés dans l'avenir. Bachy (2001) dit que le conseiller pousse l'élève à élaborer un projet, sans savoir vraiment s'il existe des offres d'emploi correspondantes, ce qui le met en danger d'échec.

La commission d'appel

La commission d'appel est présidée par l'inspecteur d'Académie ou son représentant. *« Elle comprend des chefs d'établissement, des enseignants, des parents d'élèves, des personnels d'éducation et d'orientation nommés par l'inspecteur d'Académie »* (Article 13, décret no 90-

484 du 14 juin 1990). Selon les articles 12 et 13 du décret no 90-484 du 14 juin 1990 relatif à l'orientation et l'affectation des élèves, au vu de la tension qui résulte des décisions non conformes aux demandes des familles ou à l'élève majeur, celles-ci font l'objet de motivations signées par le chef d'établissement qui les transmet à la commission d'appel. « *Les décisions prises par la commission d'appel valent décisions d'orientation ou de redoublement définitives* » (Article 13).

En bref, la commission examine les documents susceptibles de compléter son information et les demandes écrites auprès de son président, par les élèves majeurs et les élèves mineurs après l'accord de leurs parents.

Quelques dispositifs nouveaux ¹

- **À partir de 2008-2009, les nouveautés de l'orientation**

Les nouveautés de l'orientation au collège

À partir de la classe de 5ème : l'élève **prépare son orientation par le parcours de découverte des métiers et des formations**. Il a été expérimenté à la rentrée 2008 dans les collèges volontaires, avant d'être généralisé en 2009.

- **Un nouveau dispositif d'initiation aux métiers en alternance (DIMA) est mis en place**

Le DIMA est complémentaire aux dispositifs en alternance offerts en collège aux élèves de 4ème âgés d'au moins 14 ans. Il permet à des élèves de collège de découvrir un ou plusieurs métiers par une formation en alternance d'une année scolaire, tout en poursuivant l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences. Ce dispositif pourra être ouvert dans les lycées professionnels ou dans les centres de formation d'apprentis et se substituer ainsi à l'apprentissage junior abrogé, et aux classes préparatoires à l'apprentissage. Il s'adressera à des élèves volontaires, à condition qu'ils soient âgés de 15 ans à la date d'entrée dans le dispositif.

Des entretiens personnalisés seront réalisés par les professeurs principaux, avec l'appui des conseillers d'orientation-psychologues, en classes de 3ème. Et ce, le plus tôt possible

¹ <http://www.education.gouv.fr>

dans l'année. La présence des parents sera systématiquement recherchée lors des entretiens personnalisés.

- **L'éducation à l'orientation**

Elle consiste en une éducation au choix : elle vise à donner aux élèves méthodes et connaissances pour les aider à devenir acteurs de leur orientation. Elle contribue au développement de la personnalité et de l'autonomie des élèves.

L'éducation à l'orientation vise à ce que l'orientation ne soit plus subie par les élèves, mais qu'elle soit l'objet d'un choix raisonné. Pour ce faire, elle fournit aux élèves des informations sur les parcours de formation et sur l'environnement économique, et les aide à mieux se connaître eux-mêmes et à élaborer leurs projets.

Elle implique l'ensemble de l'équipe éducative. Elle est coordonnée par le conseiller d'orientation-psychologue.

L'éducation à l'orientation (on parle aussi d'orientation éducative, d'éducation à la carrière, d'éducation des choix, ou encore d'éducation aux choix) désigne un ensemble de pratiques ayant une composante pédagogique (information, modules, séminaires, visites, etc.) dont la fonction est de préparer les personnes – en particulier les jeunes – à faire face au problème de leur orientation (Guichard et Huteau, 2006).

- **Promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons**¹

La nouvelle convention interministérielle pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif du 26 juin 2006 rappelle que la situation actuelle du marché de l'emploi se caractérise par un chômage important des femmes dans un certain nombre de secteurs aux débouchés réduits et par la sous-représentation des filles dans les secteurs porteurs d'emplois, notamment dans les filières scientifiques et technologiques.

Pour remédier à cette situation, la Convention a mis en avant le besoin de faire prendre conscience aux élèves, à leurs parents, aux étudiants, aux enseignants, des enjeux de l'orientation en termes d'insertion professionnelle, et de les mettre en garde contre les stéréotypes attachés aux rôles sociaux féminins et masculins.

¹ <http://www.education.gouv.fr>

L'objectif de l'égalité des chances est désormais intégré à tous les programmes d'éducation à l'orientation. Chaque académie a mis en place une série d'actions visant un meilleur équilibre entre les filles et les garçons dans le choix des filières et des métiers.

4.5.3. Les personnels d'orientation dans l'institution scolaire au Québec et leur rôle

Les services d'orientation scolaire et professionnelle dans le régime pédagogique québécois ont pour objectif d'amener l'élève à faire des choix d'orientation réalistes par rapport à lui-même, au monde scolaire et au monde du travail, d'une façon autonome et progressive. Elles visent à soutenir l'élève dans son cheminement scolaire et ses choix d'orientation dans des conditions favorables (QUÉBEC, 1990).

Au Québec, on exige un diplôme de niveau maîtrise comme formation de base menant à l'obtention du permis de pratique en orientation. Cette formation permet au professionnel d'agir à titre de conseiller d'orientation dans plusieurs secteurs de pratique, notamment en milieu scolaire, en insertion professionnelle (OCCOPPQ, 2004).

Dans la revue québécoise « *En pratique, exercice professionnel de l'orientation* », numéro 4 (2005), Guylaine Michaud et Réginald Savarad, des professeurs au Québec, s'interrogent sur les compétences que le conseiller d'orientation peut transférer ou développer pour devenir un agent de changement, pour lancer de nouvelles idées, s'impliquer dans son milieu et l'influencer, tout en l'aidant à évaluer (OPCCOPPQ, 2005).

Les conseillers d'orientation au Québec obtiennent après deux ans d'études préuniversitaires suite au secondaire et cinq années environ d'études universitaires en orientation et counseling, une maîtrise professionnelle reconnue par l'ordre professionnel des conseillers et des conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (l'OCCOPPQ¹).

Les conseillers obtiennent une maîtrise soit en orientation, soit en psychologie, option counseling, soit en « counseling psychology », selon l'université dans laquelle ils poursuivent leur formation (Dupont, 2001 ; l'OCCOPPQ², 2001).

¹ Le 8 décembre 2010, les conseillers d'orientation renouent avec un ordre distinct. Le nom de l'Ordre devient alors Ordre des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (OCCOQ). Pour plus d'informations voir : <http://www.orientation.qc.ca/>

² Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec.

La Commission de l'enseignement professionnel au Québec (1990) affirme le rôle des conseillers d'orientation dans la dévalorisation sociale et culturelle de la formation professionnelle par leur réticence à l'égard de cette formation. Généralement, ils déconseillent aux élèves de s'inscrire à l'enseignement professionnel collégial lorsque les notes en mathématiques et en sciences sont bonnes.

La Commission de l'enseignement professionnel estime que les conseillers d'orientation aident les élèves à choisir leur orientation non seulement en fonction de leurs résultats scolaires et des diverses pressions sociales exercées, mais également en fonction de leurs aptitudes et de leurs aspirations. Pour éviter le détournement des jeunes des études professionnelles en obéissant discrètement à des stéréotypes sociaux et culturels défavorables aux études techniques, selon ce rapport, il faut que les avis d'orientation et les conseils dispensés soient plutôt fondés sur les possibilités d'études excellentes pour cet étudiant particulier, débouchant sur une carrière adaptée à ses goûts et à ses aptitudes.

Le conflit entre les acteurs de l'orientation au Québec

Parlons d'abord en bref du rôle des conseillers d'orientation au Québec : quel rôle joue le conseiller d'orientation dans le secondaire et le collégial au Québec ?

Les conseillers d'orientation font de la médiation familiale grâce à leur formation basée sur la psychologie, l'orientation et la relation de la personne avec son environnement (l'OCCOPPQ, 2001).

Les conseillers d'orientation répondent également aux besoins des individus sous différentes formes telles que : l'orientation scolaire et professionnelle ; l'insertion et la réinsertion professionnelle ; le fonctionnement des études et la réussite éducative ; la réorientation. Ils écoutent l'individu, ils l'aident à se connaître lui-même, et à mettre en relief ses intérêts, ses aptitudes, ses compétences, etc. à former et clarifier son identité (l'OCCOPPQ, 2001 ; Mellouki et Beauchemin 1994 ; l'OPCCOQ, 2000 ; Bujold et Gingras, 2000). Aider l'individu à prendre une décision et à choisir sa carrière est au cœur des pratiques des conseillers d'orientation. Ils guident, dirigent, préviennent, conseillent, corrigent, entraînent, évaluent et supervisent des personnes dans le choix de leur carrière, comme le dit la conseillère d'orientation Marie Ducharme dans l'OCCOPPQ (2005).

Le conseiller d'orientation doit prendre en compte les préjugés qui entourent les métiers traditionnellement masculins, la formation professionnelle, etc. Il intervient auprès des parents et il offre un soutien aux enseignants (l'OCCOPPQ, 2005 ; l'OCCOPPQ, 2008).

Cependant les conseillers d'orientation sont confrontés à des problèmes avec d'autres acteurs scolaires.

Mellouki et Beauchemin (1994), ont fait des entretiens en 1992 auprès de Roch Duval ; Roland Vinette ; Antoine Baby ; Eddy Slater et Charles Bujold. Ce sont des personnes qui ont contribué à la fondation du domaine de l'orientation ou ont été témoins privilégiés de son développement. À partir de ces entretiens, Mellouki et Beauchemin (1994), décrivent les relations et parfois les conflits entre le conseiller d'orientation et d'autres agents scolaires : les enseignants par exemple ne souhaitent pas qu'un non-enseignant intervienne dans les classes, les dossiers scolaires et les notes des élèves, cela crée chez eux le sentiment d'être épiés. Le conflit concerne aussi les relations entre les conseillers d'orientation et les inspecteurs qui désirent mettre l'exercice de l'orientation sous leur juridiction, tandis que les conseillers d'orientation ne veulent pas s'associer à des agents exerçant un certain contrôle sur les élèves et les enseignants.

Les relations entre les conseillers en orientation et les directeurs d'écoles semblent elles aussi difficiles. Les directeurs d'écoles s'intéressent beaucoup aux résultats des tests effectués par les conseillers. Ils veulent accéder prioritairement à ces résultats et, surtout, en rendre compte personnellement à l'élève et aux parents.

Donc le conflit entre le conseiller d'orientation et les autres intervenants est lié à la nature de ses pratiques qui le mettent en contact avec eux pour avoir les informations nécessaires à l'orientation de l'élève.

Par ailleurs, indépendamment du Québec, les conseillers d'orientation sont confrontés à d'autres problèmes qui dépassent les autres acteurs d'orientation. Le marché de l'emploi est en changement continu, ces changements influencent le système éducatif qui, d'après Dubé (2000) a connu une multiplication, une diversification et une précision de ses programmes de formation. Dans ce contexte, l'orientation scolaire et professionnelle devient indispensable pour aider les gens à faire des choix clairs et appropriés. Cette orientation doit aller au-delà de la concordance entre les caractéristiques de la personne et celles de la profession. L'orientation aide l'individu à construire des compétences qui lui permettent de s'orienter dans un contexte d'incertitude et de s'adapter régulièrement à de nouvelles réalités.

Ces changements posent pas mal d'interrogations concernant le rôle du conseiller d'orientation. Comment peut-il avancer sur des problèmes urgents comme celui des marchés de formation et de l'emploi dans le 21^{ème} siècle, alors que dans le même temps ses capacités en personnel se réduisent et sont en chute ? (Malcowszki, 2001).

Les jeunes ont besoin de recevoir des formations qui les préparent à leur orientation professionnelle. Les conseillers d'orientation se trouvent confrontés à un dilemme comme l'explique Sierra (1999) : doivent-ils travailler en tenant compte de la pression progressive des facteurs économiques et de la sélection que certains groupes sociaux veulent imposer au système éducatif, ou bien doivent-ils développer, en collaboration avec des professeurs, une éducation à l'orientation intégrée dans les programmes scolaires afin de former les futurs citoyens et citoyennes ?

De plus, le conseiller d'orientation peut-il à lui seul, du fait de sa qualification, opérer des changements dans le système pour que l'éducation à l'orientation soit mise en place ? (Mediouni, 2001).

4.6. Les acteurs non institutionnels de l'orientation scolaire

Les facteurs scolaires ont de l'importance dans le processus du choix de l'orientation, comme la relation entre l'élève et l'enseignant, le conseiller d'orientation et les services d'orientation. Les programmes d'études, le rendement scolaire sont parmi les facteurs scolaires (Le Conseil supérieur de l'éducation au Québec, 1989).

Après avoir parlé des acteurs institutionnels de l'orientation dans chaque pays, nous allons parler des acteurs non institutionnels tels que la famille de l'élève et l'élève lui-même comme acteur de son orientation, ainsi que des autres facteurs qui interviennent dans cette orientation. Caille *et al* (2002) affirment qu'il y a des caractéristiques individuelles, scolaires et sociales des élèves qui influencent la probabilité de formuler un vœu d'orientation en seconde générale ou technologique. Ils précisent que ce sont plutôt neuf caractéristiques individuelles : démographiques comme le sexe et la nationalité ; scolaires comme l'âge d'entrée en 6^{ème}, le fait d'avoir ou non redoublé au collège et la note moyenne en français et en mathématiques et la première langue vivante obtenue au contrôle continu du brevet ; enfin, quatre caractéristiques familiales comme la catégorie socioprofessionnelle du chef de famille, le niveau de diplôme du père et de la mère et l'activité professionnelle éventuelle de la mère.

Nous n'étudions pas seulement les facteurs qui influencent la formulation des vœux d'orientation, mais nous nous intéressons également aux facteurs qui interviennent dans l'orientation de l'élève vers la filière professionnelle et vers l'une des spécialités dans cette filière.

4.6.1. L'individu en tant qu'acteur de sa propre orientation

Ce qui distingue le rôle de l'individu dans l'orientation, c'est le choix. Falardeau (2002) affirme qu'il est difficile de choisir en l'an 2000 un programme d'études ou une profession pour plusieurs raisons : il existe de nombreuses professions, environ 1500, et les jeunes n'ont pas et ne peuvent pas avoir une idée exacte de tous ces métiers.

De plus, les métiers changent tout le temps, il y a de nouveaux métiers qui apparaissent, les élèves ne peuvent pas tout seuls connaître les différences ni les exigences propres à chacun de ces métiers. Enfin, les jeunes ont peur de se tromper et de ne pas trouver à l'avenir un métier dans le domaine de leur choix.

Quelque soit le processus et les acteurs de l'orientation dans les différents systèmes éducatifs, et quelque soit leur rôle, la décision finale d'entrer dans une spécialité ou d'abandonner les études sera prise par l'élève. Nous ne voulons pas dire que l'élève prend sa décision indépendamment des autres acteurs de l'orientation, mais que son rôle est plus ou moins efficace selon qu'il puisse choisir ou pas sa filière d'étude. Si l'élève a la possibilité de choisir sa filière d'étude, en fonction de quels facteurs le fait-il ?

John Krumboltz (1979) *cité par* Guichard et Huteau (2006) présentent une explication du modèle d'Albert Bandura à l'étude des choix d'orientation.

Le choix de l'individu s'explique par des interactions entre des facteurs « génétiques » et « externes ». Les facteurs génétiques comprennent notamment le sexe, les « dons » ou « handicaps », etc. Les facteurs « génétiques » ne prennent sens que dans un certain contexte social : par exemple, avoir une belle voix n'a pas d'importance dans une société fermée qui dévalorise la musique et le chant. Tandis qu'avoir cette compétence dans une société qui valorise les chanteurs et les artistes devient un élément déterminant quant aux préférences professionnelles. La société détermine des critères, des règles, et des valeurs que l'individu doit prendre en compte dans sa décision. John Krumboltz (1979) présente les expériences d'apprentissage de l'individu comme un facteur déterminant du choix. Par exemple, si un

élève fait des exposés appréciés par ses camarades et les enseignants, cela peut l'amener à apprécier le métier d'enseignant ou de présentateur et à choisir de s'orienter vers ce métier.

Le Conseil supérieur de l'éducation au Québec (1989) a également présenté des facteurs qui influencent le choix des élèves au secondaire. Il y a les mêmes facteurs présentés chez Guichard et Huteau (2006), mais ici ils sont rangés en deux catégories : les facteurs personnels et les facteurs socioculturels. Les premiers qui paraissent les plus importants concernent les intérêts, les aspirations, les goûts et les aptitudes. Les facteurs socioculturels concernent la famille avec les valeurs qu'elle transmet et les amis, les expériences de travail, les moyens financiers et les considérations économiques et géographiques, comme par exemple avoir un financement pour continuer ses études ou l'obligation de changer de région pour entrer dans certaines spécialités, etc. (Le Conseil supérieur de l'éducation au Québec, 1989).

Duru-Bellat (2007) parle d'une dimension individuelle et psychologique de l'orientation, ainsi chaque jeune a tendance à choisir la voie où il espère se réaliser. Il nous semble que ce point est très important, parce qu'il montre une confiance en soi et dans ses capacités à se réaliser. Les adultes qui entourent l'élève participent à cette réalisation du soi. Ils peuvent aider l'individu à renforcer sa confiance en lui, à fixer des objectifs et éclairer les moyens de les atteindre, et à faire le lien entre l'individu, ses caractéristiques et le monde du travail.

L'élève doit être responsable de son orientation, comme le dit Guichard et Huteau (2005) qui considèrent que le choix d'orientation est le résultat d'une construction progressive propre à chaque élève, et d'une confrontation entre la représentation des filières de formation et des métiers et la représentation que se fait le sujet de lui-même. C'est pourquoi il est important selon ces auteurs que l'aide soit continue et individualisée. Qu'elle consiste à enrichir et corriger les représentations professionnelles et qu'elle aide l'individu à acquérir une image positive de lui-même.

Sur quoi s'appuient les jeunes pour choisir leurs études ?

Nous avons pu identifier quelques facteurs dont dépendent les individus pour effectuer un choix, par exemple : ce qu'ils veulent faire, ce qu'ils aiment, souhaitent, désirent, espèrent faire, leurs intérêts, leurs expériences, les valeurs qu'ils donnent aux choses, leurs projets personnels et professionnels, leurs niveaux scolaires, leur sexe, le prestige, les aptitudes, les expériences, les facteurs scolaires, sociaux, économiques, les amis. Nous pouvons classer ces facteurs en deux catégories : personnels, et contextuels liés au tissu social.

La plupart des facteurs contextuels « sont prévisibles : l'individu peut et (doit) donc en tenir compte dans ses prises de décision. Ainsi, dans ce contexte où il s'est trouvé jeté « malgré lui », l'individu graduellement « se trouve » : il se construit progressivement un cadre représentatif qui lui permet de traiter le problème : faire des choix pour son orientation » (John Krumboltz cité par Guichard, 2006, p. 126).

Mais tous les élèves n'ont pas la capacité de construire ce « cadre représentatif » qui les aide à faire le choix de leur orientation. Ils sont parfois incapables d'intégrer tous les facteurs, ils n'ont pas de conscience réelle de leurs besoins et de leurs intérêts. Ils se trouvent bloqués face à la procédure d'orientation, ce qui augmente la possibilité de laisser ce choix au hasard ou bien d'accepter le choix de ceux qui les entourent.

L'orientation contient une dimension individuelle, même intime, chaque individu essaye de choisir la voie qui lui permettra de se réaliser (Duru-Bellat, 2007).

Bujold et Gingras (2000) disent qu'effectuer un choix professionnel dépend des facteurs personnels et situationnels. L'individu à la fin décide de choisir l'activité la plus susceptible de lui apporter du succès et de la satisfaction.

Le choix est un élément très important dans l'orientation et dans toute la vie de l'individu. Dans le « dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation », chez Baudouin (2007) et chez Gal (1946) on se réfère à Blaise Pascal (1669) pour dire que « la chose la plus importante à toute la vie, est le choix du métier : le hasard en dispose ». Pour choisir certains métiers, il faut d'abord choisir les études qui peuvent y préparer. Le choix est très important, mais le plus important c'est d'apprendre à choisir, d'avoir du discernement et de ne pas accorder au choix que l'on fait plus d'importance que nécessaire.

Nous rejoignons Gal (1946) quant à l'effet du hasard : il faut réduire l'effet du hasard dans le choix de l'individu et c'est ce que l'orientation scolaire et professionnelle essaye de faire. D'après lui, il faut également la liberté pour que l'individu puisse effectuer son choix indépendamment des « cadres oppressifs » de la société. Il faut que l'individu décide lui-même de son propre destin, c'est une exigence pédagogique et morale facilitée par l'évolution sociale. Mais malheureusement, les conditions pour que la liberté puisse jouer son rôle dans le choix sont loin d'être réalisées, parce que les conditions sociales sont différentes, mettant en cause la liberté de choix chez certaines catégories surtout chez les classes défavorisées qui peuvent difficilement accéder à la culture (Gal, 1946).

Selon Guichard et Huteau (2006), le choix de l'orientation est une des manifestations de la personnalité. Les choix de l'individu ne sont pas toujours autonomes ni libres, ils sont soumis à divers déterminants, surtout sociaux. Ce problème est une question centrale qui oriente la problématique de la genèse des intentions d'avenir et la problématique du développement des identités personnelles et professionnelles de l'individu pendant toute sa vie. La liberté, ce n'est sans doute pas de faire ce que l'on a envie de faire, c'est plutôt d'avoir une certaine maîtrise de ce que l'on fait : de comprendre ce qu'on fait, pourquoi on le fait, et quel effet cela a sur nous.

Les facteurs individuels intervenants dans l'orientation de l'élève sont nombreux, nous parlons en détail de deux facteurs : l'âge de l'individu, son sexe et enfin nous citons quelques autres facteurs.

Premièrement, l'âge de l'individu

Il y a trois possibilités pour effectuer un choix : choisir soit même, laisser les autres choisir, ou bien choisir soi-même avec l'aide des autres.

Quant aux élèves qui choisissent eux-mêmes leur orientation, nous pouvons nous demander s'ils sont capables à l'âge de l'orientation (entre 11 et 14 ans dans les trois pays) de bien savoir ce qu'ils veulent faire, ou s'il vaut mieux décider pour eux.

Effectuer un choix ce n'est pas une activité facile comme l'affirment Lajoie *et al* (2006) surtout pour les élèves qui s'orientent vers le secondaire, par ce qu'à leur âge, leurs goûts ne sont pas encore bien définis. Ils ne connaissent pas suffisamment les exigences des différents métiers, ni la réalité du marché du travail, les changements rapides dans la vie professionnelle, etc. En plus, leurs intérêts ne sont pas stables, ils changent avec l'âge, ils se stabilisent tardivement. Pour Guichard et Huteau (2006) c'est à partir de 15-16 ans que les réponses aux questionnaires d'intérêts sont suffisamment fiables. Le conseil supérieur de l'éducation au Québec (1995), dit qu'on affirme toujours qu'à 16 ou 17 ans, on est trop jeune pour faire un choix professionnel, et qu'on n'a pas la maturité pour effectuer un choix. Il pense que la majorité des élèves qui finissent leur enseignement « secondaire » au Québec sont très confus par rapport par rapport à leur orientation professionnelle quand ils arrivent au cégep.

Le choix des études et des professions se transforme en une vaste mission. C'est un processus de développement, de recherche et de décision souvent rattaché à une formation continue tout au long de la vie de l'individu jusqu'à la décision et à la réalisation (Malcowszki, 2001).

Avec toutes ces difficultés de choisir une filière dans l'enseignement secondaire, nous pouvons nous demander à quel âge ou à quelle période de la vie, l'individu sera capable de faire un choix, puis à quel âge l'élève doit s'orienter ?

Le choix n'est pas facile pour l'élève tout seul, mais cela ne veut pas dire qu'il ne peut pas choisir. L'élève sait un certain nombre de choses sur lui-même et sur le monde. On peut s'appuyer sur ses connaissances pour réfléchir avec lui.

Dans l'enquête de l'OFEM, Avakian (2005) à la question : « actuellement, l'orientation des élèves commence en fin de troisième. Ce moment vous paraît-il trop tôt ou adapté ? », répond qu'il n'y a pas un pourcentage décisif, il est à peu près également partagé entre les personnes de l'échantillon. 46,1 % seulement des enquêtés pensent qu'il s'agit d'un moment adapté.

Ce sont les jeunes (à 50,4 %) qui répondent le plus positivement, suivis par les enseignants (à 47,3 %). Les parents d'élèves se montrent plus divisés sur la question : 40,8 % pensent que la classe de troisième est un moment adapté et 39,2 %, que le choix d'orientation intervient trop tôt.

Même chez les auteurs, nous constatons une différence quant à l'âge le mieux adapté à l'orientation. Gal (1946) parle de « l'orientation contraignante, prématurée » qui existe aujourd'hui. D'après lui, c'est un système qui oblige la famille à choisir très tôt pour son enfant, entre des systèmes culturels qui sont très différents par leur nature et par leur aboutissement social, même avant que l'enfant ait atteint l'âge de 10 ans. Ainsi l'auteur s'interroge : *« Mais comment déterminer si tôt les capacités de l'enfant ? Comment prétendre le juger avant qu'il ait traversé cette période de la puberté qui si souvent transforme profondément son être, fait s'éteindre des capacités trompeuses et s'éveiller des capacités endormies ? De même qu'il y a danger à faire travailler l'individu avant qu'il ait atteint une formation physique suffisante, il n'y a pas de sécurité à engager l'avenir de la jeunesse avant l'âge de 15 ans »* (Gal, 1946, p. 48-49).

Alors Gal suppose qu'il faut au moins attendre jusqu'à l'âge de 15 ans pour effectuer un choix. Si nous nous rappelons les recherches de Ginzberg, Ginsburg, Alexelrad et Herma cités par Guichard & Huteau (2006) nous trouvons que ces chercheurs ont pu distinguer trois périodes du choix professionnel :

- dans la première période : *les choix imaginaires*, qui concernent les individus jusqu'à l'âge de onze ans. Dans cette période, leur choix est construit sur l'attraction de certaines activités adultes sans établir une relation de causalité entre les moyens et les finalités. Comme le rêve de faire le même métier qu'une personne qu'on aime bien.
- dans la deuxième période, *les choix à l'essai*, jusqu'à l'âge de dix-sept ans. Les individus sont conduits par leurs désirs. Ils ne s'engagent pas définitivement dans des décisions. Ils sont en train d'apprendre et d'expérimenter et ils n'ont que l'essai comme moyen pour arriver au réel. Ils mettent l'accent sur leurs capacités, leurs intérêts, leurs valeurs pour effectuer un choix.
- enfin, dans la dernière période et à l'âge de l'enseignement supérieur, ils parlent de *choix réalistes* qui comprennent trois phases : l'exploration, la cristallisation et la spécification, qui se fait durant la cinquième année de l'enseignement supérieur.

Si cette théorie du choix professionnel de Ginzberg et al *cité par* Guichard, & Huteau (2006) est correcte, nous pouvons imaginer qu'il faut attendre jusqu'à l'âge de 24 ans à peu près pour cristalliser et spécifier nos choix ?! Par conséquent est-il évident de dire que les élèves ne sont pas capables de choisir eux-mêmes leurs filières d'études et qu'il vaut mieux demander conseil aux parents et aux autres personnes de leur entourage ?

Il nous semble que cela n'est pas évident. L'individu bien informé sera capable de faire des choix plus motivés et peut se libérer des préjugés ambiants (Guichard et Huteau, 2005). Les préjugés sont parfois liés au sexe de l'individu : les filles s'orientent vers les études littéraires ou les filières tertiaires dans l'enseignement professionnel, et les garçons vers les études scientifiques ou les filières industrielles de l'enseignement professionnel.

Deuxièmement, le sexe de l'individu

Le sexe de l'élève est parmi les facteurs déterminants de l'orientation scolaire. Nous avons parlé de l'effet de ce facteur en parlant des facteurs du choix, de l'inégalité entre fille et garçons, et en parlant de l'enseignant et de la famille comme acteurs de l'orientation.

Dans cette recherche nous n'étudions pas cette variable comme une variable essentielle, parce que nous nous intéressons en particulier aux élèves qui ont choisi volontairement leur orientation vers l'enseignement professionnel, et ceux dont le choix intervient peu ou pas du tout dans cet enseignement, indépendamment de leur genre. Mais vu l'importance de cette variable dans l'orientation de l'élève, surtout dans cette étape de l'enseignement, nous ne

pouvons pas négliger son influence, et nous allons présenter quelques recherches qui ont montré l'influence du genre sur l'orientation scolaire.

Les filles réussissent mieux que les garçons, plusieurs auteurs l'affirment (Caille *et al*, 2002 ; Mosconi et Stevanovic, 2007 ; conseil supérieur de l'éducation au Québec, 1999). Cette réussite les amène à plutôt s'orienter vers une seconde générale et technologique ; plus que les garçons et à moins s'orienter vers l'enseignement professionnel court.

Bien que les filles réussissent en moyenne mieux que les garçons, qu'elles redoublent moins et qu'elles obtiennent plus souvent le baccalauréat, au moment des grands choix d'orientation, elles se dirigent vers les filières les moins rentables en termes professionnels et perdent une partie du bénéfice de leur meilleure réussite scolaire (Caille *et al*, 2002 ; Mosconi et Stevanovic, 2007).

Mosconi et Stevanovic (2007) présentent des analyses des études qui ont montré d'une façon claire que les filles préfèrent toujours des métiers traditionnellement féminins comme les métiers du soin ou les métiers sociaux, alors que les garçons manifestent leurs préférences pour les métiers scientifiques, industriels et techniques.

Nous constatons un déséquilibre dans la répartition des filles et des garçons dans les filières de l'enseignement général et professionnel et même dans les spécialités de chacune de ces deux filières. Guichard et Huteau (2005) affirment que l'orientation vers des filières professionnelles est associée au sexe. Les filles se dirigent vers les « métiers féminins », là où il y a surtout des femmes, et les garçons vers les « métiers masculins », là où il y a beaucoup d'hommes. À la fin de la troisième, les filles sont plus nombreuses que les garçons à entrer dans l'enseignement secondaire long (75 % des filles contre 68 % des garçons) alors que les garçons sont plus nombreux à demander une seconde professionnelle (24 % des filles et 30 % des garçons), ou à vouloir s'engager dans la préparation d'un CAP (Guichard et Huteau, 2005 ; Caille *et al*, 2002). Ce décalage dans le choix entre l'enseignement général ou technique et la seconde professionnelle, s'explique d'après Caille *et al* (2002), par des différences de réussite scolaire et il est lié au niveau scolaire et au milieu social de l'élève, mais indépendant du sexe.

En revanche, Caille *et al* (2002), Guichard et Huteau (2005) affirment que dans l'enseignement professionnel, les filles et les garçons ne choisissent pas les mêmes spécialités. La majorité des filles vont vers les filières tertiaires, 80 % d'entre elles se retrouvent en secrétariat-bureautique, comptabilité-gestion, commerce-vente et spécialités

sanitaires et sociales, et les garçons vont vers les filières industrielles. Ces spécialités regroupent à elles seules les trois quarts des filles. 1 % seulement des garçons vont vers le secrétariat contre 30 % des filles. Dans l'électricité-électrotechnique, on trouve 24 % de garçons contre 1 % seulement de filles. Les sections industrielles restent le domaine réservé des garçons.

La différence entre les deux sexes n'est pas seulement quantitative. Duru-Bellat (2007) dans son rapport, affirme qu'il y a des différences qualitatives et quantitatives entre les deux sexes par rapport à l'orientation. Elle affirme que ces écarts se forment dès le collège, où les garçons sont deux fois plus nombreux que les filles dans les 3^{ème} technologiques et que ces écarts se creusent avec le palier d'orientation de 3^{ème} où la moitié des garçons se dirige vers l'enseignement professionnel contre seulement un tiers des filles. Dans les spécialités de l'enseignement professionnel, la différence entre filles et garçons est claire. En BEP, les filles s'orientent massivement vers des spécialités tertiaires ; elles choisissent moins les domaines de la production : on y trouve 12.2 % seulement d'entre elles, contre 87.8 % dans les spécialités professionnelles appartenant au domaine des services. Par contre, 77.4 % des garçons choisissent les domaines de la production contre 22.6 % pour les services.

Ces écarts ne permettent de rendre compte que d'une faible part des différences d'orientation observées. Guichard et Huteau (2005), estiment que ces différences d'orientation entre les filles et les garçons découlent des différences dans leurs intentions d'avenir. Selon eux, les garçons sont réputés être plus courageux, plus ambitieux, et plus individualistes que les filles qui sont plus sociales et plus sensibles que les garçons et qui ont moins confiance en elles.

Mosconi et Stevanovic (2007) vont dans le même sens que Guichard et Huteau (2005). D'après eux, il semble que les filles commencent à douter de leurs compétences professionnelles et intellectuelles et expriment une incertitude importante à l'égard du choix de leur future profession à partir de 15 ans, dans une période très importante pour le choix de l'orientation et de la profession.

Cette idée ne paraît pas suffisante pour expliquer la différence entre les deux sexes. Alors comment peut-on expliquer la sous-représentation des filles dans les filières professionnelles ? Est-ce qu'on peut expliquer cette différence par le sexe seul, ou y a-t-il d'autres facteurs qui interviennent ?

Nous nous demanderons d'abord si la différence des vœux d'orientation entre les filles et les garçons que les conseils de classe entérinent vient de la différence de nature féminine et de

nature masculine comme le demandent Vouillot (2001) et Dutreuil (2001). Ensuite, si elle provient de la différence de construction identitaire (Guichard et Huteau, 2005) ; ou de la différence des demandes familiales, ou encore de la différence de « traitement » de ces demandes par l'institution (Duru-Bellat et Mingat, 1985).

Gal (1946), s'interroge sur la façon de diriger vers la culture tous ces jeunes gens aux destinées et aux natures si différentes. Est-ce qu'on essaye de trouver le chemin vers la culture qui convient à la nature propre de chacun ? Cette interrogation suppose qu'il y a une nature différente entre les individus, mais pas tout à fait entre les deux sexes. Nous ne pouvons pas imputer au sexe seul la différence d'orientation entre les filles et les garçons.

Nous estimons qu'il n'est pas évident de dire que c'est par la différence de nature que les filles s'orientent, par exemple vers les professions de l'aide, de l'éducation et vers des filières littéraires ; et les garçons s'orientent vers des études scientifiques parce qu'ils sont "doués" en mathématiques et en technique. D'après Vouillot (2001) l'adoption de ce point de vue, veut dire que l'éducation à la mixité n'a pas de sens, parce qu'on estime qu'il est vain de contrarier la nature. Dans ce cas là, et d'après lui nous ne trouvons quasiment aucune filière, ni profession qui présente une situation de mixité égalitaire. Ainsi, il s'interroge sur cette division de formation et de profession selon le sexe. Est-ce qu'elle renvoie à la différence de nature féminine ou masculine, ou à une division sexuée qui se construit culturellement et socialement sous l'effet des rôles de sexe prescrits aux individus ?

En revanche, si l'on adopte l'autre point de vue c'est-à-dire si la répartition des professions et des formations renvoie à la détermination de ce qui convient socialement à l'un et l'autre sexe, il sera possible d'élargir le choix de l'individu en lui permettant d'être moins dépendant des normes de rôles de sexe en connaissant les conditions de réalisation de cet objectif d'élargissement des choix. *« Il faut donc que les auteurs du champ éducatif modifient leurs représentations, souvent implicites, de l'un et de l'autre sexe. Ces représentations déterminent des attitudes éducatives différenciées vis-à-vis des filles et des garçons, dans le sens d'un renforcement des rôles de sexe »* (Vouillot, 2001, p. 525).

Les garçons et les filles ont des représentations différentes concernant les professions. Ils les perçoivent d'une façon très différente surtout concernant celles considérées comme féminines (Vilhjálmsdóttir et Arnkelsson, 2007). Les enfants intériorisent et se conforment aux attentes relatives au rôle social de sexe, conformément aux représentations relatives au masculin et au

féminin véhiculées dans leur milieu socio-économique (conseil supérieur de l'éducation au Québec, 1999).

Les recherches francophones et anglophones que Mosconi et Stevanovic (2007) ont analysées, dans la période de 1984 à 2004, affirment que ces représentations selon leur statut de féminité, masculinité ou de prestige, n'ont pas beaucoup évolué dans cette période. Cette étude affirme que « *les filles, même quand elles envisagent ou choisissent un métier scientifique ou non-traditionnel, continuent à avoir les représentations stéréotypées du monde professionnel et conformes aux modèles traditionnels des rôles de sexe* » (Mosconi et Stevanovic, 2007, p. 134).

Nous n'allons pas analyser ces représentations, mais ce qui nous intéresse, c'est qu'elles ont une influence sur l'orientation des filles et des garçons. Chacun veut avoir une profession qui lui semble valorisée de son point de vue. De ce fait, il veut choisir l'étude qui prépare à la profession qui convient à ses propres représentations.

Le sexe de l'élève influence sa décision d'orientation, il influence également les décisions des autres acteurs d'orientation, qui par la suite, influencent les représentations stéréotypées des élèves vers les études et les professions. L'effet du sexe et de l'apparence socioculturelle est confirmé par Mangard et Channouf (2007). Ainsi les décisions d'orientation prises par la famille ou les enseignants et le chef d'établissement sont inconsciemment influencées par le sexe de l'élève et son appartenance socioculturelle.

Mangard et Channouf (2007) expliquent cette différenciation sexuée par le fait que les filles et les garçons vivent une socialisation très différente. Les comportements parentaux varient en fonction de ce qu'ils perçoivent du rôle de la fille et du garçon selon les normes sociales. Il semble que même les comportements des enseignants et des conseillers d'orientation participent à renforcer les représentations stéréotypées des élèves vers les professions. Les conseillers d'orientation doivent prendre en compte la différence entre les filles et les garçons quant à leur façon de recevoir les informations concernant les professions. Vilhjálmsdóttir et Arnkelsson (2007) se demandent si les enseignants et les conseillers d'orientation s'adressent à des jeunes qui peuvent assimiler l'information à propos des professions de la même manière. Ils les appellent à prendre conscience des différences de sexe dans les représentations professionnelles des élèves, au moment de l'orientation scolaire et professionnelle.

Duru-Bellat *et al* (1993) disent que la différence dans les choix scolaires au secondaire revient au fait que les filles choisissent moins d'options en classe de seconde que les garçons, et que cette autosélection négative existe bien que les filles aient de meilleurs résultats que les garçons.

Donc il y a une sous-estimation de la part des filles quant à leurs capacités de réussir ou de pouvoir continuer dans des filières sélectives, ce qui influence leur choix scolaire et peut être leur réussite scolaire dans les filières choisies.

Pour finir, quelques autres facteurs

Dans une étude québécoise, St-Louis et Marcel Vigneault (1984), d'après leur revue de littérature, décrivent cinq dimensions qu'il faut prendre en compte dans le processus d'orientation que nous pouvons considérer comme des facteurs de choix d'orientation qui interviennent séparément ou tous ensembles. Ces dimensions sont :

- a) **L'avenir** : les perceptions de l'individu à l'égard de son avenir qui influencent le développement de ses projets professionnels. Si les perspectives sont faibles et les attitudes passives face à l'avenir, l'individu sera susceptible d'indécision quant au choix d'une profession (Breton, 1972 *cité par* St-Louis et Vigneault, 1984).
- b) **L'environnement social** : la perception de l'individu à l'égard de son environnement social immédiat, c'est d'abord la famille, qui est responsable du développement de la personnalité et de la transmission de la culture à l'individu. Les parents exercent un effet très important sur lui : parfois, ils l'encouragent à choisir les études ou les professions selon leurs propres aspirations, et parfois ils l'obligent à s'orienter vers ce qu'ils jugent un meilleur choix. Tout cela dépend de la personnalité de l'individu, s'il est dépendant ou indépendant des influences de ses parents (St-Louis et Vigneault, 1984). Cet environnement contient également les amis et l'école comme nous avons pu l'identifier chez Alaluf *et al* (2003).

Les théories qui prévalent en matière d'orientation considèrent généralement que l'environnement immédiat d'un individu (sa famille, ses amis, l'école) a un impact direct sur son choix de carrière (Crites, 1969 ; Herr et Cramer, 1972 ; Pietrofesa et Splete, 1975 *cités par* St-Louis et Vigneault, 1984).

- c) **La connaissance de soi** : les perceptions de l'individu à l'égard de lui-même sont aussi des dimensions qu'il faut prendre en compte au moment de l'orientation.

La connaissance de soi et l'univers professionnel passe par l'action et par le retour sur ce qui a été vécu. La réflexion sur soi devient la doublure de l'agir (l'OPCCOPPQ, no 7, 2007).

Les perceptions de soi sont des aptitudes, des intérêts et l'estime de soi face aux choix professionnels. La tendance à agir dépend de l'intérêt pour un but et de la perspective d'un rendement efficace pour l'action. Cette perspective est fondée sur l'évaluation des aptitudes par lesquelles se manifeste l'estime de soi.

Pacaud (1959) dit que l'examen des aptitudes doit être nécessairement *très complet* puisque c'est lui qui dictera le choix du métier.

Les perceptions de soi sont importantes à considérer parce que, comme l'affirme Breton (1972) : «*Les doutes au sujet de soi et les sentiments d'infériorité rendent les décisions quant à la carrière extrêmement difficiles*» (Breton, 1972 cité par St-Louis et Vigneault, 1984, p. 39).

Il faut aider l'individu à se découvrir lui-même, à subsister et à s'identifier, ainsi son choix sera décisif (Bruno et Guichard, 1996).

Le concept de soi ou l'identité est une source centrale de l'activité de s'orienter. Selon l'OPCCOPPQ (2006b), Super (1963) est le premier qui a affirmé cette idée en bon nombre de circonstances : l'identité ou le concept de soi conscient doit être à la source de l'orientation scolaire et professionnelle des individus.

James (1950) cité par L'OPCCOPPQ (2006b), reconnaît l'égo comme étant le « principe » organisateur qui donne naissance aux différents concepts de soi. L'égo constitue ce que l'on doit considérer comme la variable source de l'identité.

Les schémas de soi à l'œuvre lors de choix d'orientation sont liés aux expériences que vit l'individu dans sa famille, dans son environnement, dans ses relations avec les autres, dans l'interaction avec ceux qui l'entourent. Ils sont liés aussi à ses évaluations scolaires (Guichard, 1993).

- d) **Le monde du travail** : les perceptions de l'individu à l'égard du monde du travail. Le choix de l'individu est influencé par la perception des possibilités de trouver l'emploi souhaité. Si l'individu a peur de ne pas trouver l'emploi conforme à ses désirs, il sera passif dans ses démarches ou bien il changera radicalement ses projets de carrière (St-Louis et Vigneault, 1984).
- e) **Le monde scolaire** : les perceptions de l'individu à l'égard de son environnement scolaire. Cette dimension veut dire que si l'individu voit l'école comme une épreuve à

traverser pour atteindre ses objectifs, elle n'est pas l'instrument de ses aspirations. S'il a des attitudes négatives à l'égard de l'école et de ses études, il risque de limiter ses objectifs professionnels et de perdre sa motivation à les atteindre (St-Louis et Vigneault, 1984).

Ces cinq dimensions ne doivent pas être négligées au moment de l'orientation dans toutes les étapes de l'enseignement. Les auteurs estiment que l'individu dans son orientation de l'enseignement collégial vers l'enseignement supérieur, se réfère aux sources externes qui l'aident à l'orientation comme les parents, les professeurs, les conseillers d'orientation, les amis, etc. plutôt qu'aux sources internes comme les intérêts, les aptitudes, les besoins (St-Louis et Vigneault, 1984). Le conseil supérieur de l'éducation au Québec (1989) dit le contraire, à savoir que les facteurs personnels comme les goûts, les aptitudes, les intérêts et les aspirations ont une influence plus importante sur le choix des élèves du secondaire (au Québec c'est l'équivalent du collège en France) que les facteurs socioculturels.

D'autres facteurs ont une influence dans le choix des études par exemple le prestige social des professions (et des formations) et leur « genre » (Laurens, 1992 ; Gottfredson, 1981 *cité par* Guichard et Huteau, 2005). Gottfredson (1996) a fait l'hypothèse que les personnes tentent d'abord de sacrifier leur intérêt pour un domaine d'activité afin de conserver un choix qu'elles associent à leur sexe et qui leur donnera un certain degré de prestige (Gottfredson, 1996).

Enfin, Dumora (1990) résume les variables que l'adolescent peut discerner et qui peuvent avoir une influence sur son orientation. Ces variables sont des variables plutôt qualitatives que quantitatives, comme : « *sa propre possibilité de changement, l'appréciation et la décision des professeurs, les niveaux de sélection des structures de formation, l'évolution du marché du travail, etc.* » (Dumora, 1990, p. 118-119). L'individu seul ne peut pas prendre en compte toutes ces variables et il y en a d'autres aussi. Il faut l'accompagner et le guider. Ce guide peut être le conseiller d'orientation, le professeur ou les parents, etc. qui ont un rôle d'accompagnateur de l'élève dans sa décision, sans pour autant décider à sa place.

En plus des facteurs précédents, nous en citons un qui nous paraît très important dans le choix et l'orientation de l'élève. Ce facteur est la motivation pour les études. Nous étudierons plus loin l'importance de la motivation dans le choix et de la relation entre la motivation, le choix et la réussite scolaire.

4.6.2. La famille en tant qu'acteur de l'orientation

Duru-Bellat et Mingat (1985), en s'appuyant sur « *les théories des choix scolaires* » de Boudon (1979), expliquent le modèle micro-sociologique des choix scolaires. Ils essayent d'interpréter les données comme le résultat d'actions d'une personne qui ne prend pas des décisions indépendamment d'un contexte institutionnel et social déterminé. Au moment du choix d'une filière, l'individu va analyser la possibilité de réussir dans la filière choisie et va également mesurer les avantages et les désavantages dans chaque filière possible. La classe sociale de l'individu, facteur de la réussite, aide l'individu à mesurer le risque qu'il prend s'il choisit telle ou telle filière.

Nous estimons qu'au moment de l'orientation vers la seconde générale ou professionnelle, les élèves sont plus influencés par leurs familles et leurs amis. Parce que d'abord, comme le disent Guichard et Huteau (2005), les individus n'ont pas toujours conscience de leurs besoins réels en matière d'orientation. De plus, ils ne sont pas assez mûrs, ils ne sont pas encore indépendants socialement ni économiquement de leurs familles qui peuvent exercer des pressions sur eux au moment de l'orientation. Enfin, la famille peut également participer à cette orientation selon les demandes qu'elle remplit à la fin de la classe de troisième. Ces demandes diffèrent selon le sexe de l'enfant, l'âge, les résultats scolaires, le niveau socioculturel (Guichard et Huteau, 2005 ; Duru-Bellat et Mingat, 1985 ; Duru-Bellat, 2007 ; Mangard et Channouf, 2007 ; Alaluf *et al*, 2003 ; Bruno et Guichard, 1996) et selon le prestige. (Guichard et Huteau, 2005 ; Duru-Bellat, 2007 et 2002; Bujold et Gingras, 2000). Parmi les facteurs sociaux qui expliquent la diversité de l'orientation, l'origine sociale et le genre semblent importants.

Les familles selon Guichard et Huteau (2005) sont moins soucieuses de la réussite des filles que de celle des garçons, elles demandent moins les sections scientifiques pour les filles.

Les parents ont des demandes différentes selon que l'enfant est un garçon ou une fille, et aussi selon leur milieu socioculturel, économique qui peut intervenir d'une façon directe ou indirecte dans le processus de l'orientation.

Avant d'explorer l'influence du milieu sur l'orientation, nous devons tout d'abord expliquer ce que nous entendons par « milieu socioculturel » de la famille. S'agit-il du niveau académique des parents, des diplômes qu'ils ont obtenus, ou est-ce qu'il s'agit de leur niveau

économique qui apparaît à travers leurs salaires, leurs revenus ou leurs professions, ou encore des pratiques éducatives des parents ?

Alaluf *et al* (2003) affirment que l'origine socioculturelle est une des caractéristiques susceptibles de peser sur la réussite à l'école et sur les choix d'études. Les indicateurs qui la caractérisent sont le diplôme et la profession des parents, et les revenus de la famille. Les parents d'origine plus favorisée sont bien informés sur le système scolaire. « *Le niveau d'études des parents pèse lourd sur le choix des étudiants. Ce capital culturel assure à ses détenteurs une bonne connaissance du système scolaire académique, avec lequel les parents d'origine modeste sont peu familiers* » (Alaluf *et al*, 2003, p. 55).

Duru-Bellat (2007), quand elle parle de la question de l'orientation secondaire/ supérieure, dit que les recherches mettent en évidence deux phénomènes qui délimitent les choix, l'origine sociale et le sexe. Par exemple, les jeunes de milieu favorisé choisissent plutôt des filières sélectives (Duru-Bellat 2007). Alors que ceux qui viennent de milieux moins favorisés choisissent les filières sans sélection à l'entrée.

Les écarts en fonction de l'origine sociale sont clairs au moment de l'orientation en troisième. Ainsi 90 % des enfants de cadre entrent en seconde générale et technologique contre 40 % des enfants d'ouvriers. Cette répartition inégale peut être expliquée par deux facteurs : les différences de réussite scolaire en fonction de l'origine sociale et les modalités de l'orientation à ce niveau (Guichard et Huteau, 2005).

A niveau scolaire égal et avec une réussite scolaire médiocre, un élève issu d'un milieu social modeste préfère entrer immédiatement sur le marché du travail, alors qu'un élève de même niveau scolaire, mais d'une origine sociale plus élevée essaiera, même si cela implique un risque d'échec pour lui, d'atteindre un niveau scolaire lui permettant d'espérer un statut social élevé comme celui des personnes qu'il rencontre dans son milieu (Boudon, 2003).

L'influence de l'origine sociale a son poids dans les demandes des familles : la famille a l'initiative dans le processus de l'orientation. Les familles formulent des vœux qui sont associés à la réussite scolaire, et aux résultats scolaires, qui sont liés à l'origine sociale. Les bons élèves demandent la seconde générale et technologique. Mais le problème d'autosélection est plus marqué dans les classes sociales les plus modestes. Par exemple : chez les élèves moyens et faibles ayant une note inférieure à 9 au contrôle continu du brevet des collèges, en 1995, 66 % des familles de cadres demandent le secondaire général long contre 18 % seulement chez les ouvriers (Guichard et Huteau, 2005). L'auteur donne une

explication à cette autosélection : les familles des milieux populaires ne préfèrent pas pour leurs enfants des études longues, parce que cela entraîne des frais exagérés, et elles ne sont pas sûres de la pertinence de poursuite d'études ni de la possibilité de réussite. Ensuite, en cas de désaccord entre les demandes des familles et l'avis du conseiller d'orientation, il y aura une négociation entre les deux. Nous pensons que les familles ouvrières sont moins armées dans cette discussion que les familles de cadres.

De plus, même les enseignants participent à cet écart entre les élèves des milieux favorisés et non favorisés. Ils considèrent que ces derniers sont moins soutenus au secondaire, c'est pourquoi ils sont davantage exigeants envers les enfants des familles ouvrières.

Les différences entre les enfants d'ouvriers et les enfants de cadre sont claires dans toutes les étapes de l'enseignement. À l'issue de la classe de seconde, les élèves sont orientés vers trois filières qui diffèrent par rapport à leur degré de prestige, en commençant par la filière générale la plus prestigieuse, celle qui permet d'atteindre les meilleures positions sociales. Ensuite, la filière technique ; enfin, la filière défavorisée (Bruno et Guichard, 1996), la moins prestigieuse, est la filière professionnelle. Ainsi nous trouvons que les enfants de cadres sont surreprésentés en première S ; et les enfants d'ouvriers sont surreprésentés dans la filière professionnelle (Guichard et Huteau, 2005).

Les enseignants perçoivent que l'orientation des élèves à l'issue de la classe de troisième, est influencée par des facteurs différents comme le milieu socioculturel et le sexe de l'élève. Ils perçoivent une pression de l'environnement social plus forte chez la famille favorisée pour une orientation vers la filière générale et technologique que pour une orientation vers la filière professionnelle (Mangard et Channouf, 2007).

Dans une interview faite en mars 1996 auprès du directeur de l'ONISEP citée par Bruno et Guichard (1996, p. 181), celui-ci déclare que « *la moitié des enfants au moins ne tiennent pas compte de l'avis des parents dans leur projet d'orientation* ». Les auteurs expliquent pourquoi : ils disent que les enfants ne font plus confiance à leurs parents parce que ces derniers ne sont pas bien informés, leurs informations sont anciennes et limitées, ce qui les pousse à prendre en compte le point de vue d'autres personnes comme les professeurs, les conseillers d'orientation, même les proches, etc., mais cela ne veut pas dire que les parents n'influencent pas l'orientation de leurs enfants. Ils l'influencent d'une façon indirecte. Les enfants passent beaucoup de temps avec leurs parents. Ils discutent avec eux ; ils entendent toujours leurs paroles sur leur travail et les impressions qui en découlent. Ces impressions et

les sentiments de plaisir ou de haine qui sont liés au travail des parents poussent les enfants à construire leur orientation pour ou contre le modèle parental. Ce sont les parents et eux seuls qui peuvent transmettre l'intérêt pour la vie professionnelle à leurs enfants, ni l'école ni l'orientation ne sont capables de le faire (Bruno et Guichard, 1996).

Mosconi et Stevanovic (2007) affirment cette idée, ils parlent de l'influence des parents sur la représentation des métiers. D'après l'analyse de différentes études, ils concluent que l'influence de la famille sur le développement du choix et des ambitions professionnels des adolescents est importante.

La famille influence les sentiments de compétence pour exercer un métier chez les adolescents surtout chez les filles. Cette influence apparaît selon le niveau d'étude des parents, leur soutien, l'ambiance familiale et l'autorité parentale.

La valeur et la promotion sociale peuvent être des facteurs déterminants du choix de l'élève à la fin de la troisième. À cet égard, nous trouvons que la plupart des élèves et de leurs familles rejettent l'enseignement technique et professionnel parce qu'il ne permet pas de promotion sociale, et parce qu'on attribue au travail ouvrier comme c'est le cas dans les filières industrielles par exemple, une faible valeur sociale.

De plus, les parents participent aussi au choix de l'orientation de l'élève, en fonction de leurs désirs de voir leurs enfants dans des filières convenables de leur point de vue. Les choix d'orientation des parents ne correspondent pas nécessairement à ceux des enfants ni à leurs capacités, ce qui peut engendrer des sentiments de frustration et d'échec chez ces derniers.

Les élèves sont les victimes d'une mauvaise orientation. Parmi ces personnes qui orientent les élèves comme nous l'avons dit, nous trouvons les parents qui demandent parfois à leurs enfants d'entrer dans une filière qui leur garantit une bonne position sociale et pour ce faire, utilisent différents moyens, dont la possibilité de passage de l'enseignement public à l'enseignement privé ; c'est la solution des parents qui « *ont des moyens, dans tous les sens du terme, de slalomer entre enseignement privé et public. D'autres parents n'ont pas ces moyens et en sont réduits à exercer des pressions sur les enseignants* » (Charlot, 1999, p. 162).

Tous les facteurs mentionnés ci-dessus influencent le choix et l'orientation de l'élève. Ces facteurs interviennent ensemble pour déterminer l'orientation finale de l'élève. Mais, nous estimons que l'efficacité de cette intervention dépend de la qualité et de la quantité de l'information que dispose chacun des intervenants. Dans le paragraphe suivant nous parlons de l'importance de l'information pour l'orientation des élèves.

4.7. Le besoin d'information

Pour s'orienter, il faut être informé. Chaque élève a des besoins spécifiques en informations concernant telles études ou tel métier, ou son projet d'avenir. Il doit savoir quelles sont ses compétences et avoir des indications précises sur ce qu'on attend de lui (Lévy-Leboyer, 2001).

Il faut des informations sur les différentes spécialités et les différentes filières, il faut également des informations sur les capacités de l'individu à suivre et à réussir dans telle filière ou telle autre. Les sources d'informations sont nombreuses, elles peuvent venir des professeurs, des conseillers d'orientation, des parents, des logiciels d'orientation dans les centres d'information et d'orientation..., etc. (Bruno et Guichard, 1996).

Les informations aident à acquérir des compétences importantes pour « s'orienter », elles aident l'individu à s'autoévaluer, à prévoir les avantages et les inconvénients d'une situation, à échapper à l'indécision..., etc. elles aident l'individu à construire son projet (Guichard et Huteau, 2005).

Guichard et Huteau (2005) parlent des informations comme de modalités essentielles d'aide à l'orientation parmi d'autres, comme les entretiens, les bilans d'orientation, l'éducation à l'orientation qui peuvent être en même temps des sources d'information sur les études, les métiers, les emplois et sur soi-même.

S'informer est nécessaire avant, au cours et même à la fin de l'orientation. Il faut s'informer avant de s'orienter pour motiver l'individu (Lévy-Leboyer, 2001), et pour que le choix d'orientation ne soit pas fait au hasard. S'informer à la fin de l'orientation aide à vérifier que l'individu a bien choisi son chemin et à s'adapter aux changements possibles. Il ne s'agit pas seulement de l'information écrite, mais de toute information obtenue par un stage, par le contact avec les autres, ou par l'exercice d'une activité. Ainsi l'ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation du Québec (1995) décrit l'information 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). De ce fait, elle doit faire partie intégrante du processus d'orientation. Autrement dit, selon l'OPCCOQ¹, « *l'orientation devrait à la fois précéder, accompagner et suivre*

¹ Ordre Professionnel Des conseillers Et Conseillères D'Orientation Du Québec.

l'information » (Ordre Professionnel Des conseillers Et Conseillères D'Orientation Du Québec, 1995). Les informations constituent la base sur laquelle se construit l'activité.

Les informations relatives aux enseignements et aux professions constituent une phase préparatoire du processus de l'orientation selon le décret du 12 février 1973. Elles sont fournies par les centres d'information et d'orientation. Elles vont être traitées et négociées avec les différents participants à l'orientation (le chef d'établissement, les professeurs, le conseiller d'orientation, les élèves et leur famille) avant que ne soit prise la décision finale.

Pour avoir les informations, l'individu doit accéder aux différentes sources dont il a besoin, formelles ou informelles. Pour les sources formelles, les informations sont diffusées par des organismes publics (comme l'Office national d'information sur les enseignements et les professions) ou par les entreprises d'édition ou de presse privées qui mettent à la disposition du public du matériel tels que fiches, brochures, livres, cassettes et sites internet qui sont également utilisés par les conseillers d'orientation lors de leurs interventions dans les classes ou au cours d'entretiens.

Les sources informelles fournissent aussi des informations même si cela n'est pas leur fonction principale. Ainsi en est-il des différents enseignements dispensés à l'école, des spectacles de rue, de la télévision, des conversations avec des amis et des proches (Guichard et Huteau, 2005).

Les contacts et les relations directes avec les élèves comme les forums et les salons sont les premières sources d'informations selon l'enquête de l'OFEM¹, Avakian (2005). De plus, les conseillers d'orientation, les conseils de classe, les professeurs, les parents, la famille, les amis, les proches, etc. sont également des sources humaines d'informations (Guichard et Huteau, 2005 ; Bruno et Guichard, 1996 ; Alaluf *et al*, 2003).

Les sources d'informations sont plus ou moins efficaces selon qu'elles sont adaptées ou non aux besoins de l'individu, à ses caractéristiques individuelles, aux buts qu'il s'est fixés et à son projet personnel et professionnel. Car la diffusion d'informations sans que ne soient pris en compte les besoins particuliers de chaque individu risque de le noyer. C'est pourquoi selon Guichard et Huteau (2005), il est souhaitable de tenir compte des connaissances initiales et de la nécessité de personnaliser et d'individualiser l'information et de hiérarchiser les informations. Les informations présentées au début de l'orientation sont plus larges et moins

¹ L'Observatoire de la formation de l'emploi et des métiers

précises qu'au moment de prendre la décision. Elles sont encore différentes au moment de l'insertion, à ce moment elles doivent prendre en compte les caractéristiques du marché de travail.

Les informations sont essentielles pour les élèves, elles les aident à construire leur orientation, néanmoins, selon Bruno et Guichard (1996) et Duru-Bellat (2007), elles ne sont pas toujours assez complètes. Il y a un manque qui pose problème au moment de l'orientation. Malgré les progrès récents, l'information des élèves et des familles, comme du corps enseignant, sur les diverses filières scolaires et les débouchés professionnels reste insuffisante (Journal officiel de la république française. Décret no 73·129 du 12 février 1973).

L'étude quantitative de l'OFEM, Avakian (2005) montre ce manque d'information chez les élèves et les parents. Cette enquête a été faite auprès de 1798 Franciliens répartis en quatre catégories. Ont été interrogés : 500 jeunes scolarisés de 15 à 23 ans ; 500 parents d'élèves du second degré et de l'enseignement supérieur ; 298 enseignants du second degré et de l'enseignement supérieur ; 500 actifs tous secteurs d'activités confondus.

Les résultats de l'étude montrent que près de 57 % des jeunes scolarisés et des parents d'élèves pensent que les élèves restent assez mal ou très mal informés sur les différentes filières de formation. De plus, près de 65 % des jeunes scolarisés, des parents, des enseignants et d'actifs estiment que les élèves sont assez mal ou très mal informés sur les métiers.

D'ailleurs, près de 48 % des jeunes scolarisés et 43 % des parents d'élèves déclarent spontanément ne pas connaître l'enseignement professionnel. Cette méconnaissance confirme la faible qualité de l'information donnée aux élèves.

Pour l'ensemble des catégories interrogées, surtout pour les jeunes scolarisés (75,4 %) et pour les parents d'élèves (69,0 %), il apparaît que mieux informer les jeunes sur les métiers et les débouchés est une mesure prioritaire pour améliorer le système actuel d'orientation des jeunes (Avakian, 2005).

Les informations nous renseignent sur les moyens d'atteindre l'objectif et de satisfaire le besoin. Mais les individus n'ont pas toujours une conscience claire de ce qu'ils souhaitent en matière d'orientation, et parfois leurs demandes ne correspondent pas à leurs besoins. Une simple information sera suffisante pour remettre en cause leurs objectifs (Guichard et Huteau, 2005).

Nous avons présenté les facteurs qui interviennent dans le choix et l'orientation de l'élève. Nous avons également mentionné l'importance des informations dans cette

orientation. Par contre, il semble que cette intervention n'est pas toujours facile. Il peut arriver qu'il y ait une confrontation ou un conflit entre certains facteurs, surtout entre les facteurs extérieurs à l'élève (le processus d'orientation, les demandes de la famille, l'avis du conseiller d'orientation et des enseignants) et les facteurs intérieurs propres à l'élève (ses intérêts, ses envies, sa motivation, ses informations et ses expériences personnelles). Parfois, l'élève est obligé d'effectuer un choix qui n'exprime pas une réelle motivation. Nous présentons par la suite la relation entre le choix, la motivation et la réussite scolaire.

4.8. La relation entre choix, motivation et réussite scolaire

Le choix est le premier indicateur de la motivation. L'élève motivé est l'élève qui choisit d'entreprendre une activité, alors que l'élève démotivé est l'élève qui a tendance à éviter cette activité (Viau, 1997). D'après Michel (1989), on a souvent assimilé le comportement motivé à une capacité de choisir, « être motivé, c'est choisir ». Selon elle, le choix est un classement, une organisation et une hiérarchie des intérêts, des aspirations, des buts qui reflètent la motivation qui est toujours liée au choix. Quelqu'un de motivé est quelqu'un qui peut choisir, qui préfère telle ou telle activité et qui a une liberté, une conscience, et des informations qui sont un élément indispensable pour atteindre son choix (Michel, 1989 ; Lajoie et al, 2006).

Pour effectuer un choix, selon De La Garanderie (1996), il faut être motivé et avoir conscience des motifs, la motivation, selon lui, est une raison de choisir. La personne motivée est celle qui a conscience des motifs qui sont l'objet de son choix.

Le choix des études est une partie importante de la réflexion sur l'avenir. L'école aide les jeunes à cette réflexion par l'aide au choix des études. Pour réaliser ce but, elle doit prendre en compte leurs capacités, leurs souhaits et ceux de leurs familles, les débouchés, les formations existantes, et les possibilités d'évolutions ultérieures. Pour ce faire, la commission du débat national sur l'avenir de l'école présidée par Claude Thélot, recommande d'associer le processus d'orientation sur des engagements tels qu'aider les élèves à élaborer un projet qui soit pris en compte par le système ; et mettre en place un conseil d'orientation en fin de troisième en prenant en compte la possibilité de changer le parcours en formation initiale (Thélot, 2004).

Ces engagements sont essentiels pour remédier à une orientation par défaut et pour motiver les élèves. Ces engagements constituent une révolution pour le monde de l'orientation ; c'est une révolution nécessaire pour « *vaincre l'échec que constitue l'orientation par défaut et*

asseoir ce processus sur un équilibre entre les goûts, la motivation, les compétences et les résultats des élèves, les besoins de l'économie et l'offre d'éducation » (Thélot, 2004, p. 76).

Par contre, certains choix sont le résultat d'un classement et d'une hiérarchie. Mais ils sont parfois le résultat d'une pression parentale, familiale (Alaluf *et al*, 2003), sociale et même politique. Parfois, les parents veulent que leurs enfants réussissent mieux qu'eux-mêmes, ce qui provoque une crainte et une pression exercée sur les enfants et influence négativement leur choix et même élimine chez eux le désir de réussite (Maling, 1967 *cité par* Bujold et Gingras, 2000). Ainsi les choix perdent leurs sens comme révélateur de la motivation. C'est la situation des élèves qui ont choisi une filière contre leur désir, soit pour satisfaire la pression parentale, soit parce que leur niveau scolaire ou leurs notes ne leur permettent pas de multiples choix.

Pour les élèves qui s'orientent vers l'enseignement professionnel en Syrie par exemple, ce ne sont pas eux-mêmes qui choisissent effectivement entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général : mais ce sont leurs notes qui déterminent leur choix. Par contre, ils ont la liberté de choisir une filière parmi trois filières professionnelles, et ce choix paraît un choix libre, non imposé. Mais si l'élève avait vraiment une liberté de choix, quels que soient ses résultats scolaires, il est possible qu'il n'ait pas choisi l'enseignement professionnel. C'est le cas aussi en France où nous sommes dans un système qui propose une gestion « administrative » des flux d'élèves (Guichard, & Huteau, 2006). Il faut avoir de bonnes notes pour choisir, mais ce ne sont pas seulement les notes qui déterminent l'orientation, il y a de plus, comme nous l'avons dit les parents, les enseignants, les conseillers d'orientation, les désirs des élèves et d'autres facteurs qui déterminent leurs choix.

Quels que soient les facteurs de choix d'orientation (les capacités de l'élève, ses résultats scolaires ou les contraintes socioéconomiques), elle reste une source de stress. Ce stress vient du doute de l'élève en ses capacités et de la peur de regretter son choix ultérieurement, de ne pas avoir les moyens de le réaliser et qu'il ne convienne pas aux attentes et aux aspirations de ses parents (Lacoste *et al*, 2005 *cité par* Duru-Bellat, 2007).

L'orientation devient un problème plus grand parce qu'elle ne prend pas en compte les différences entre les élèves. Nous appliquons la même décision d'orientation à des milliers d'élèves ayant des capacités, des désirs, des caractéristiques différentes et qui viennent de multiples milieux sociaux et culturels. Nous les dirigeons vers les filières dont la société a besoin et pour lesquelles nous avons assez de places dans les écoles avec un seul critère, les

notes par exemple, comme dans le cas de l'orientation en Syrie. Cette orientation peut convenir à une partie des élèves, mais cela peut être aussi un mauvais choix et causer des blessures psychologiques pour d'autres qui ont un projet de vie tout à fait différent de la filière vers laquelle ils ont été orientés.

Les élèves orientés vers les lycées professionnels sentent qu'ils sont différents des autres et qu'ils ne sont pas normaux comme l'affirme Charlot (1999). Ces élèves considèrent le lycée professionnel comme un « *établissement qui accueille ceux qui ont été exclus de l'entrée en seconde, c'est-à-dire de la voie « normale » pour monter. C'est cette version négative du LP que vivent la plupart des élèves au moment de l'orientation* » (Charlot, 1999, p. 211).

Charlot (1999) dans une recherche qu'il a menée dans les lycées professionnels de banlieue, présente trois catégories d'élèves, selon leur attirance pour le lycée professionnel.

Premièrement, ceux qui ont vraiment voulu aller au lycée professionnel ; ceux-ci sont rares. Ils préfèrent choisir l'enseignement professionnel par désir de faire le même métier que leurs parents, ou par un désir d'apprendre un métier pour pouvoir travailler. Les attentes de ces élèves sont d'avoir une valorisation personnelle et sociale et d'entrer en contact avec les autres. Ou encore, ils s'orientent vers le lycée professionnel parce que d'après eux c'est une filière très facile où ils peuvent réussir facilement.

Deuxièmement, les élèves qui ne sont jamais vraiment " entrés " à l'école ; pour eux, le lycée professionnel n'est pas un projet de désir, mais un destin. Il s'agit « d'un moindre mal ». Ceux-ci n'ont pas d'autres choix, ils souffrent de l'humiliation de la domination, ils n'ont pas de bonnes relations avec leurs enseignants. Ils gardent l'espoir d'entrer dans l'enseignement général.

La troisième catégorie constitue la grande majorité des élèves, ils ne veulent pas du tout entrer dans un lycée professionnel, ils ont d'autres projets et d'autres désirs et ambitions qu'ils veulent réaliser dans d'autres filières. L'orientation vers ce lycée pour eux est une mauvaise option voire une blessure dans leur orgueil, surtout pour les élèves qui sont orientés d'abord vers l'enseignement général ou technique, puis vers l'enseignement professionnel à cause de leurs difficultés scolaires.

C'est à cette dernière catégorie que nous nous intéressons dans cette recherche. À ceux qui ne désirent pas entrer dans l'enseignement professionnel, ceux qui n'étaient pas motivés au début pour y entrer, qui n'ont pas de projet dans cet enseignement, ni d'aspiration, et ne l'ont pas

choisi volontairement. L'absence de ces critères (choix, projet, aspirations) influence beaucoup la motivation, parce qu'ils en constituent des indicateurs importants.

Notre question centrale est : comment ces élèves peuvent-ils réussir dans l'enseignement professionnel sans l'avoir choisi, ou sans avoir une motivation pour y entrer ? D'autant plus que l'influence de la motivation est confirmée par de nombreuses recherches, comme nous le verrons dans la partie concernant la motivation.

De Ketele (1990) s'est appuyé sur les recherches d'Entwistle en Angleterre, pour répondre à la question : que faut-il faire pour que des élèves « doués » et « intéressés » puissent réussir leurs études supérieures ? Parmi les facteurs qu'il a notés, c'est l'importance que « *la décision de choisir une filière déterminée d'études doit être le fruit d'une décision personnelle et non le fait de pressions explicites ou implicites* ». L'importance du choix est également indiquée dans le discours du conseil supérieur de l'éducation au Québec (1995). Il affirme l'importance de la notion de choix dans la problématique de la réussite chez les élèves au cégep. Ceux qui ont réussi leurs études collégiales ont associé ces études à des études choisies plutôt qu'imposées. La possibilité de réussite augmente avec la possibilité de choisir les études et d'avoir réellement le sentiment de les avoir choisies.

Nous estimons que ce facteur est également important pour la réussite dans l'enseignement professionnel. Mais, d'abord, nous doutons de la capacité des élèves de pouvoir prendre, tout seuls, une décision personnelle responsable quant à leur choix de la filière d'études, surtout pour ceux qui s'orientent vers le secondaire, parce que, comme nous l'avons déjà dit, à leur âge, leurs goûts et leurs intérêts ne sont pas encore bien définis.

De plus, la décision de choisir une spécialité pour certains élèves n'est pas sans pression. Nous pensons que l'individu peut prendre une décision sous pression. Mais, il faut un travail personnel de la part de l'élève, il faut d'autres facteurs qui peuvent intervenir pour décider ou plutôt accepter la décision sous contrainte. Cette opération ne se passe pas du jour au lendemain, mais elle se passe au cours de la formation dans la filière étudiée.

Résumé

Dans cette partie nous avons présenté les différentes définitions de l'orientation qui consistent plus ou moins en son rôle de guider et diriger l'individu pour effectuer un choix d'étude ou de profession. Le choix est un élément important dans l'orientation, mais il n'est pas toujours

accessible à tous les élèves et n'est pas facile à effectuer. Le choix d'une filière d'étude et l'orientation sont déterminés par plusieurs facteurs et plusieurs acteurs y interviennent, tels que les résultats scolaires, les parents et leur milieu socioculturel, les enseignants, les conseillers d'orientation, les psychologues, les caractéristiques personnelles de l'élève, son sexe, etc. Ces facteurs interviennent tous ou quelques-uns dans l'orientation et le choix de la filière d'étude. Dans le système éducatif syrien, le seul critère qui détermine l'orientation et le choix d'une filière sont les résultats scolaires. Alors qu'en France, plusieurs facteurs y interviennent comme déjà dit. Après avoir présenté le rôle de chacun des acteurs institutionnels de l'orientation en France, nous pouvons affirmer que le premier critère sur lequel ils se basent tous est le niveau scolaire de l'élève, surtout les notes qu'il a obtenues. En ce qui concerne l'intervention des parents, dans le choix de l'orientation, elle dépend en grande partie de leur capacité à établir un dialogue avec les acteurs institutionnels ainsi que de leur niveau culturel et socioéconomique.

Au Québec, nous avons constaté une ambiguïté entre ce que nous avons lu et ce que nous avons obtenu comme informations quant au fait que l'élève choisit sa filière d'étude sans que soient pris en compte ses résultats scolaires.

L'orientation scolaire pose plusieurs problèmes concernant l'individu et la société, cette orientation doit concilier à la fois les individus différents quant à leurs aptitudes, intérêts, capacités, etc. et la société à laquelle il appartient. Elle doit essayer de mettre l'individu à la place qui lui convient et qui convient à la société en même temps.

Ensuite, l'orientation pose le problème de l'inégalité scolaire et sociale. L'orientation n'est pas égale et elle ne peut pas l'être dans une société ayant des classes sociales différentes. Il y a une inégalité scolaire et sociale entre les élèves venant des milieux favorisés et ceux qui viennent des milieux défavorisés. Il y a également une inégalité entre les sexes.

Enfin, nous avons constaté que cette orientation est parfois une sélection d'une voie parmi plusieurs et d'autres fois est une sélection imposée par l'institut.

Malgré tous les problèmes et les contraintes que pose l'orientation, l'élève doit l'accepter et réussir ses études après une appropriation et une intégration de ces contraintes afin de pouvoir continuer et réussir dans la filière choisie.

Chapitre 5 La motivation comme facteur de la réussite scolaire

5.1. La relation entre motivation et réussite scolaire

L'influence de la motivation sur la réussite scolaire est confirmée par de nombreux chercheurs. Elle est un facteur important dans l'apprentissage des élèves.

Parmi les déterminants de la réussite scolaire, ceux de nature motivationnelle jouent un rôle central. La motivation est une composante essentielle de la réussite scolaire, elle est un élément essentiel qui influence la réussite scolaire des élèves et explique leur comportement au cours de l'apprentissage. Cet élément est indispensable pour aider l'élève à apprendre. Il y a une relation entre la réussite scolaire et le degré de motivation (Viau, 1997 ; Forner et Gbati, 2005 ; Corbière, 1997; Temprado, 1997 ; Chouinard *et al*, 2007 ; Lajoie *et al*, 2006 ; Roy, 2006a et Roy, 2006b). Certains auteurs vont au-delà pour ce qui est de l'importance de la motivation comme Temprado (1997) qui affirme qu'il ne peut y avoir d'apprentissage sans motivation des élèves.

Le manque de motivation selon Vallerand (1993) joue un rôle essentiel dans l'abandon des études.

Roy (2006b) affirme que la motivation est en lien avec la quête identitaire de l'élève, et qu'elle se forme au fur et à mesure de son rapport à la société. Elle va de pair avec sa réflexion sur son choix de carrière. L'institution scolaire doit créer des choix diversifiés en matière d'orientation, et aider l'élève à poursuivre ses choix pour soutenir sa motivation et favoriser sa réussite scolaire. Sans la possibilité de choix, les élèves risquent d'abandonner leurs études.

Tous ces auteurs et d'autres aussi ont affirmé le rôle de la motivation dans la réussite scolaire. Dans cette partie nous présentons de nombreuses définitions de la motivation dans différents contextes, les principales théories de la motivation, les notions en relation avec la motivation, les différents types de motivation et enfin, les facteurs influençant la motivation en contexte scolaire.

5.2. Les principales théories de la motivation

Les théories de la motivation participent à expliquer le processus de motivation. Chacune de ces théories explique une ou plusieurs dimensions de ce processus. Nous nous appuyons en particulier sur l'explication présentée chez Vallerand et Thill (1993) dans leur livre « Introduction à la psychologie de la motivation ».

La théorie béhavioriste met l'accent sur l'influence des stimuli et des facteurs extérieurs sur le comportement plutôt que sur les facteurs mentaux et psychologiques. Elle ne s'intéresse pas aux causes véritables du comportement. Les cognitions et les émotions sont négligées dans cette théorie. Selon Forget (1993) il y a plusieurs théories béhavioristes ce qui rend difficile d'en distinguer une en tant que béhavioriste, mais nous pouvons y parvenir en expliquant les critères qui les réunissent et qui les distinguent des autres théories en particulier la théorie cognitive. L'objet principal de la théorie béhavioriste est le comportement observable, qu'il soit psychologique, instrumental, public ou privé (affectif et cognitif) ; même la cognition est un comportement dans cette théorie. Tandis que la théorie cognitive distingue le comportement, l'émotion et la cognition (Forget, 1993).

Enfin, selon la théorie béhavioriste, les stimuli externes, qu'ils soient physiques, matériels, sociaux et internes sont la cause du comportement qui se déroule dans le temps et l'espace. Cette théorie néglige les énoncés mentaux qui sont réductibles à des événements comportementaux. Par exemple, chez les béhavioristes, l'animal a besoin de nourriture, pour pouvoir apprendre à agir. Dans ce cas là, la nourriture est considérée comme un stimulus qui dirige la réponse, elle n'est pas considérée comme un objet ou un but qui incite à répondre (Forget, 1993 ; Nuttin, 1985).

Par rapport à l'explication de la motivation, les béhavioristes se séparent en trois groupes : ceux qui rejettent ce concept, ceux qui le considèrent comme une variable interne qui pousse les individus à agir et enfin, ceux qui le considèrent comme une caractéristique de certaines situations environnementales qui incitent les individus à agir.

Pour contrôler la motivation et l'apprentissage des élèves, selon la théorie béhavioriste, il faut utiliser des récompenses externes et des incitants comme les bonnes notes, les prix...etc. pour gérer leur comportement (McCOMBS et Pope, 2000).

L'approche psychodynamique met l'accent sur les forces inscrites dans l'inconscient de la personne et sur le conflit interne entre certains désirs inconciliables avec la réalité existante. L'inconscient joue un rôle important dans cette théorie, elle le considère comme déterminant principal de la personne (Vallerand et Thill, 1993 ; Petot, 1993).

La théorie cognitive est à l'opposé de la précédente ; c'est la conscience de l'individu qui est le premier déterminant du comportement motivé. Cette théorie met l'accent sur le rôle des différents types de cognitions (les attributions, les attentes...) dans les comportements humains (Vallerand et Thill, 1993).

L'approche cognitive de la motivation concentre l'attention sur les buts conscients, les attentes, et les processus mentaux qui poussent l'individu à réagir (Nuttin, 1985 ; Michel, 1989).

Le principe de l'approche cognitiviste de la motivation d'après Crahay (1999) est que l'engagement d'un individu dans une tâche est déterminé par les représentations qu'il se fait de lui-même et de la situation.

La perspective cognitiviste met l'accent sur le rôle de la perception dans l'apprentissage et la mémorisation, et sur le rôle actif de l'élève. Selon cette perspective, toute connaissance est personnelle, elle est née dans un système de références et d'intégration dans les connaissances propres à chaque élève (McCOMBS et Pope, 2000).

La théorie sociale s'explique par le rôle du regard d'autrui dans le comportement humain. Le regard des autres et le désir de paraître poussent la personne à modifier son comportement ou à améliorer sa performance dans ses activités. Ce n'est pas seulement le regard des autres et leur simple présence qui influencent nos comportements mais aussi leur participation à une tâche et un comportement qui nous pousse à réagir de la même façon (Vallerand et Thill, 1993), ce qui explique notre comportement à aider une personne victime par exemple quand nous voyons que les autres agissent pour l'aider (Alain, 1993).

La présence des autres dans la société dans laquelle nous vivons, a un effet important sur notre comportement, ils peuvent encourager un comportement vers telle situation ou bien empêcher l'individu de réagir face à telle autre situation ; ils peuvent aussi le pousser à réagir d'une façon différente face la même situation.

En revanche, la présence des autres dans notre vie, peut jouer un rôle inverse, en freinant la motivation vers une tâche, et peut bloquer totalement le comportement dans certaines situations comme c'est le cas par exemple pour une présentation orale devant un grand nombre de personnes. Il y a certaines personnes qui n'osent pas prendre la parole devant les autres, et sont moins efficaces lorsqu'elles travaillent en groupe.

La position humaniste : selon cette théorie l'être humain est motivé à assurer son développement et à améliorer son « savoir-faire », ses capacités et ses compétences. Ainsi les chercheurs dans cette théorie (Maslow, Rogers, Harter, Deci, White, Ryan..., etc. *cités par* Pelletier et Vallerand, 1993) mettent l'accent sur des concepts comme l'auto-actualisation, le fonctionnement optimal, l'efficacité ainsi que les besoins de compétence et d'autodétermination pour expliquer la motivation.

Le besoin d'autodétermination, c'est-à-dire le pouvoir de choisir comme le dit Deci (1980) *cité par* Pelletier et Vallerand (1993), fait référence au sentiment de liberté. La liberté et la volonté de réagir et de choisir une activité sont essentielles dans le concept de l'autodétermination, ainsi l'individu réagit pour avoir cette liberté sinon, il va être démotivé et il ne va pas réagir parce que le besoin de l'autodétermination est un facteur motivationnel important pour tous les comportements.

D'après cette théorie, l'être humain agit dans son environnement pour sentir qu'il est compétent. Ce sentiment de compétence associé au sentiment d'utilité lui donne le plaisir et la satisfaction de faire son travail, c'est ce que nous appelons la motivation intrinsèque que nous expliquerons plus tard.

Le plaisir dont nous parlons est, Selon Nuttin, (1985) la réponse effective qui accompagne le contact avec des objets préférés.

La théorie humaniste de la motivation nous aide à bien comprendre la motivation humaine en général et la motivation au sens qu'elle pousse l'individu à réagir et à se développer psychologiquement et à « s'auto-actualiser ».

Enfin, McCOMBS et Pope (2000) affirment que l'on assiste à l'émergence d'une nouvelle perspective à l'égard de la motivation. Selon cette perspective les élèves seront reconnus capables de comprendre les relations existantes entre leurs convictions, leurs sentiments et leur motivation. À des niveaux supérieurs de conscience, les élèves peuvent découvrir qu'ils

ont un contrôle personnel (contrôle actif) sur le contenu et le fonctionnement de leur pensée, qu'ils peuvent comprendre le rôle même de la pensée et se motiver eux-mêmes.

Cette perspective semble très importante pour comprendre ce que nous appelons la création de la motivation au cours d'une formation. Nous ne sommes pas à la recherche de la manière dont la motivation a été créée ou développée chez les élèves orientés vers l'enseignement professionnel. Ce qui nous intéresse ce sont plutôt les facteurs qui aident ces élèves à se motiver eux-mêmes. Nous nous intéressons également au type de motivation qu'ils ont développé au cours de leur formation et à l'influence de ces types sur les perspectives professionnelles d'avenir chez ces élèves.

Nous avons présenté brièvement les théories de la motivation. Aucune de ces théories n'est capable à elle toute seule d'expliquer la motivation humaine, chacune d'elle en éclaire une partie. De plus, la motivation est un processus temporel, qui change au cours du temps et d'une situation à l'autre. La personne qui est motivée par une tâche à un certain moment, ne le sera plus nécessairement à un autre. Elle ne sera plus motivée s'il y a des changements dans la situation qui a provoqué le premier comportement motivé. Ces changements peuvent être des changements internes ou externes à l'individu, ils peuvent être des changements dans les désirs, les aspirations, les intérêts, les projets, les buts, des récompenses, des punitions, ... etc. Donc, selon Lévy-Leboyer (2001) il est vain de vouloir rechercher « la » bonne théorie des motivations.

5.3. Les notions en relation directe avec la motivation

Le concept de motivation est très complexe, il est confondu avec d'autres concepts comme le désir, l'intérêt, l'envie, le but..., etc. Lorsque l'on demande à quelqu'un d'expliquer sa motivation, il nous raconte ses désirs, ses aspirations et les buts qu'il veut atteindre.

Avant de définir la motivation, nous allons faire une distinction entre les concepts confondus avec le concept de motivation.

Le besoin est le premier concept pour expliquer la motivation. Nous disons que nous sommes motivés parce que nous avons des besoins. L'être humain a des besoins fondamentaux qui provoquent des comportements adaptés et qui poussent l'individu à agir pour satisfaire et apaiser ces besoins et pour faire cesser la tension qu'engendrent les besoins. Par contre, Skinner affirme le contraire, que ce ne sont ni les besoins ni les désirs qui déclenchent et

déterminent le comportement, mais c'est l'environnement externe qui le détermine (Skinner *cité par* Michel, 1989).

Plusieurs auteurs ont parlé des besoins fondamentaux de l'être humain. Ainsi Maslow les a hiérarchisés dans une pyramide à cinq niveaux : en bas de pyramide, nous trouvons des besoins physiologiques, puis les besoins de sécurité, puis les besoins de relations sociales, puis les besoins de reconnaissance et en haut nous trouvons les besoins supérieurs comme les besoins de se réaliser. Il faut que l'individu puisse satisfaire les besoins inférieurs pour pouvoir accéder aux besoins supérieurs. Par contre le niveau supérieur de ces besoins (la réalisation de soi) selon Maslow, n'est jamais satisfait, il garde toujours sa force motivationnelle (Maslow, 1943 *cité par* Michel, 1989 ; Lieury et Fenouillet, 2006 ; Vianin, 2006 ; Pelletier et Vallerand, 1993 ; Delannoy, 1997). Cette théorie a été critiquée par des auteurs pour différentes raisons surtout pour la hiérarchisation des besoins, ainsi Vianin (2006) en s'appuyant sur la recherche d'Isnard (1990) explique que ces besoins peuvent agir simultanément, et qu'un besoin supérieur peut occulter tous les autres besoins comme c'est le cas chez des personnes qui font la grève de la faim pour défendre leur principe.

Chez Nuttin (1985) le besoin essentiel est le besoin d'établir des relations avec le monde, il y a une interaction entre l'individu et son environnement, ces relations sont fondamentales pour comprendre la motivation humaine. D'après lui, le besoin se transforme en but et projets d'action, qui sont la forme concrète et essentielle du besoin au niveau comportemental cognitif de l'individu.

L'envie et la motivation sont différentes par leur nature : l'envie se manifeste par des comportements très variés, tandis que la motivation concerne le choix qui engage l'individu dans une activité. La motivation se manifeste par l'histoire personnelle de l'individu, par son passé, son présent et son avenir. Cela n'est pas le cas pour l'envie, qui est une adaptation temporelle aux situations. Elle s'éteint lorsque l'activité est finie (Michel, 1989).

Le désir est une notion plus complexe, plus riche que le besoin et la pulsion. Le désir ne concerne pas seulement la physiologie, il la dépasse, il s'agit d'une relation humaine entre l'individu et son environnement. Mais le désir est une notion simple pour exprimer nos sentiments. Nous ne pouvons pas expliquer le désir, mais nous pouvons le ressentir, l'expérimenter et le vivre (Michel, 1989).

Il est possible de satisfaire les besoins immédiatement, mais cela n'est pas le cas avec les désirs qui ne sont pas accessibles à l'accomplissement immédiat. « *Autant le besoin, lié aux réalités physiologiques, est la recherche d'une satisfaction et d'un accomplissement, autant le désir supporte le non-accomplissement immédiat* » (Aumont et Mesnier, 1992, p. 156).

Les désirs qui ne sont pas encore satisfaits pourront nous aider à comprendre la naissance de la motivation qui naît, selon Vianin (2006), d'un désir non satisfait présentant un défi ou un obstacle pour le satisfaire.

Il y a une relation très forte entre désir et motivation : si le désir est fort, la motivation sera très profonde. Le désir se manifeste au travers de la motivation, et il y prend une signification. Le désir anticipe la motivation, il la nourrit, il la déclenche et il pousse à agir, d'après ce mouvement se révèle le désir. « La motivation est la mise en mouvement du désir ». Elle est un révélateur du désir (Michel, 1989).

L'aspiration est une notion indispensable pour comprendre le processus de la motivation dans sa relation avec le futur.

Les aspirations appartiennent à un système psychologique, social et individuel et sont le résultat de l'histoire personnelle de l'individu, des désirs de l'enfance, de la famille, des parents. Il s'agit des relations entre l'individu et la société, les valeurs dans la société, la famille et le milieu de cet individu (Michel, 1989). La plupart de nos aspirations sont construites à partir des normes familiales et sociales. Prenons l'exemple des élèves qui veulent étudier dans telle filière par ce que leurs parents la préfèrent à d'autres. Comme le cas des élèves qui préfèrent l'enseignement général plutôt que l'enseignement professionnel, parce que ce dernier est mal vu par les parents et la société.

Les aspirations qui ne se réalisent pas momentanément, mais à très long terme, ont des relations avec des buts, des objectifs et des finalités ; ils sont l'objet de la motivation qui révèle les aspirations (Michel, 1989).

L'intérêt : Cosnefroy (2004) s'appuie sur plusieurs chercheurs pour définir le concept d'intérêt. Il le définit comme « *un état psychologique caractérisé par la centration de l'attention, la persistance de l'effort et une expérience émotionnelle positive* » (Cosnefroy, 2004, p. 123). Les intérêts sont des indicateurs de la motivation. Ils permettent à l'individu de déterminer la direction et la persévérance de ses efforts et de ses activités, ils sont une traduction de la motivation en termes de comportement (Michel, 1989). Ils indiquent la

direction dans laquelle le sujet va orienter ses activités, mais, ils ne peuvent pas indiquer grand chose sur son efficacité dans l'activité qu'il effectue (Guichard, & Huteau, 2005).

En revanche, Vollmeyer et Rheinberg (2004) dans une étude visant à déterminer les profils de la motivation initiale, ont dit que l'individu intéressé par une activité d'apprentissage, présente des affects et une évaluation positive à cet endroit. Ils ont pu montrer que plus l'individu est motivé vers une activité, plus il montre un niveau d'intérêt et d'attente de réussite élevé.

Cosnefroy (2004) fait la distinction entre l'intérêt personnel et l'intérêt situationnel : « *Le premier désigne une préférence relativement durable pour certains domaines ou certaines activités ; le second est temporaire et déclenché par les caractéristiques de l'environnement, en particulier les propriétés du texte à étudier et les consignes données aux élèves* » (Hidi, 2001 ; Schraw & Lehman, 2001 cités par Cosnefroy, 2004, p. 123),

Les intérêts professionnels sont stables selon Michel (1989), mais d'après Guichard et Huteau (2005), les intérêts se stabilisent progressivement jusqu'à la fin de l'adolescence, de façon à ce que la stabilité soit satisfaisante.

Les intérêts déterminent la satisfaction de la personne face à une activité ou dans un travail. En plus, ils sont des facteurs très importants pour la formation professionnelle. Ils sont des outils et des moyens importants pour aider l'individu à formuler son choix et pour formuler et explorer la motivation professionnelle qui se manifeste d'après les intérêts, (Michel, 1989). Les seconds (les intérêts situationnels), sont déterminés par l'environnement extérieur et les changements qui les déclenchent.

Le choix : le choix est un indicateur et un révélateur de la motivation. Nous avons expliqué la relation entre le choix, la motivation et la réussite scolaire dans la partie concernant l'orientation.

La motivation concerne le choix qui engage l'individu dans une activité. Elle renvoie au problème de choix au travers des buts et des projets.

Le but : les buts sont liés au choix, ils préparent au choix par une démarche consciente. Les buts jouent un rôle essentiel dans la motivation. Ils permettent de clarifier la motivation et de lui donner forme. Ils définissent ce qu'on fait, comme le dit Nuttin (1985) c'est-à-dire le sens objectif de l'action. Il ne suffit pas d'avoir et de construire des buts et des projets, mais il faut

également préparer à l'action. Les buts préparent directement à l'action, ils sont conscients, ils modulent et règlent l'action (Nuttin, 1985). La préparation de l'action se fait par l'intention d'agir. Les buts et les projets organisent cette intention autour des objectifs finaux, fixes (Michel, 1989), ce qui permet de constater la causalité du comportement et le plaisir provoqué par la réalisation de ces objectifs.

Les buts traduisent la motivation en intégration sociale. Ils permettent de faire la relation entre la motivation et l'environnement de l'individu. Ils sont un mode d'adaptation de la motivation à l'environnement. Ils permettent également de partager les idées, de travailler en groupe, de dialoguer avec le milieu socioculturel et d'intégrer dans ce milieu qui détermine en partie les buts d'après la pression exercée sur la motivation. La motivation influence aussi les buts, ainsi sans une liaison entre les deux, les buts n'auront plus leur fonctionnement comme préparateurs de l'action, l'individu ne se sentira pas motivé, même si ces buts sont nécessaires et logiques pour réaliser son projet (Michel, 1989).

Il est important que les buts que détermine l'individu soient réalisables, c'est pourquoi, il faut modifier certains buts pour garantir la continuité du comportement de l'individu. La modification des buts est importante pour maintenir l'enseignement motivationnel surtout pour ceux qui doutent de leurs capacités et qui se sentent menacés. Cette modification est possible par le fait de donner aux individus des buts accessibles, ce qui permet d'augmenter la confiance en soi. Il est important pour ces individus de raffermir leurs perceptions de compétence par l'encouragement et les compliments et de leur fournir du «feedback informationnel». Par exemple l'enseignement peut influencer positivement les sentiments de compétence et d'autonomie des élèves en disant : « Bravo. Tu as réalisé l'exercice comme tu avais choisi de le faire au vu des résultats précédents » (Thill, 1999).

Les buts sont classés par plusieurs auteurs selon leurs finalités. Viau (1997) adopte la définition de Wentzel (1992) selon laquelle un but consiste dans la représentation cognitive qu'un élève a de ce qu'il veut accomplir. L'auteur classe les buts que l'élève tente d'atteindre en classe en deux catégories : les buts sociaux et les buts scolaires.

Les premiers concernent la relation de l'élève avec les autres élèves et les enseignants, comme par exemple les buts de s'identifier à des jeunes du même âge. Ces buts sont importants pour la motivation mais ils ne sont pas suffisants pour motiver l'élève à choisir de s'engager dans une activité et à persévérer.

Quant aux buts scolaires, ils ont *trait* à l'apprentissage et à ses conséquences. Les chercheurs distinguent les buts d'apprentissage des buts de performance. Les buts d'apprentissage sont les buts que l'on poursuit lorsqu'on accomplit une activité pour acquérir des connaissances. Les buts de performance sont ceux que l'on poursuit lorsqu'on veut réussir une tâche pour que les autres nous estiment ou pour obtenir une récompense.

Les buts d'apprentissage pour Denoncourt *et al* (2004) correspondent aux motivations qui incitent quelqu'un à s'engager dans une tâche. Ces buts ont un rôle important dans le niveau et la qualité de l'engagement de l'élève. Les auteurs classent ces buts en trois grandes catégories :

Les buts de maîtrise, les buts de performance et les buts d'évitement du travail. Pour Anderman et Maehr (1994), ce dernier type de buts est une stratégie défensive consécutive à un jugement de manque de compétences.

Par ailleurs, Viau (1997) affirme que la distinction entre les buts d'apprentissage et les buts de performance rend difficilement compte de la réalité vécue par les adolescents et les adultes parce que la plupart des recherches basées sur la distinction ont porté sur des enfants de niveau primaire qui avaient entre 5 et 10 ans. À cet âge, les enfants ont le but d'apprendre pour apprendre, alors que les enfants et les adultes ont une plus grande capacité que les enfants de se projeter dans l'avenir. Ils perçoivent leur apprentissage comme un moyen d'accéder à des métiers ou à des meilleurs statuts sociaux.

Le projet : nous avons parlé du choix comme révélateur de la motivation. Le processus du choix est mis en œuvre par le projet qui est une représentation du choix.

Dans une étude de Biémar *et al*, (2003) faite sur l'influence du choix des études supérieures en fonction d'un projet personnel sur la réussite aux études, les résultats montrent l'influence du projet dans la fondation d'une motivation aux études. Ils montrent particulièrement que la focalisation sur un projet professionnel peut faire passer l'étudiant à côté de ce qui est central pour sa réussite.

La motivation se traduit toujours en action, c'est une dynamique, nous allons voir cette idée un peu plus loin, mais ce qui permet cette traduction et de passer à l'action, ce sont les buts et les projets.

Les projets comme les aspirations dépendent des caractéristiques individuelles de la personne et de son environnement social, familial, parental (Michel, 1989; Lobrot, 1999 ; De Léonardis

et al 2005 ; Duru-Bellat, 2007) et aussi de son environnement scolaire (les enseignants, les conseillers d'orientation..., etc.) (Duru-Bellat, 2007). Pour faire un projet, il faut avoir la capacité à l'imaginer, à se le représenter (Michel, 1989). Il faut également avoir des informations accessibles dans différents domaines (Lobrot, 1999 ; Duru-Bellat, 2007 ; Guichard et Huteau, 2005). Il ne faut pas attendre très longtemps pour réaliser les buts et les projets parce que d'après Forner (2007), la longueur du segment temporel qui sépare la construction du projet et l'obtention du but est démotivante.

Nous avons essayé de clarifier les concepts de but et de projet et expliqué leurs fonctions essentielles. Nous avons essayé également d'éclairer la relation entre ces deux concepts et les différences entre eux, et les différents éléments qui interviennent dans cette relation. Or, l'expérience imposée comme l'explique Michel (1989) joue un rôle dans cette relation. D'après cette expérience, les buts et les projets peuvent jouer un rôle dans l'intégration sociale et dans la concrétisation. Si on demande à quelqu'un de faire une activité qu'il n'aime pas, il y a deux résultats possibles : ou bien il va être démotivé, ou bien il va effectuer l'activité en découvrant une expérience qui est en accord avec une nouvelle motivation provoquée par une image de soi positive. Ainsi l'expérience imposée joue son rôle de susciter les buts et les projets et de leur faire jouer le rôle dont nous avons parlé.

Par ailleurs, quoi qu'elle soit l'expérience imposée ou non imposée, elle peut changer la motivation de l'individu, puisque la motivation est une dynamique qui change d'une expérience à l'autre et d'un contexte vécu à l'autre (Dolbec *et al*, 2007).

Nous pourrions nous interroger dans ce cas sur la situation des élèves orientés vers l'enseignement professionnel, et qui n'ont aucun but ni projet d'entrer dans cette filière de l'enseignement. Nous pouvons ainsi supposer que leur orientation vers cette filière est une expérience imposée. Nous pourrions alors imaginer deux résultats, ou bien ils vont s'intégrer dans cette filière et découvrir leur nouvelle motivation en construisant des buts et des projets à la lumière de cette nouvelle expérience imposée (s'ils ont une image de soi positive) ; ou bien, s'ils ne sont pas adaptés à cette situation, ils vont être démotivés, ce dont nous allons parler plus loin.

5.4. Définition de la motivation

Nous avons choisi les définitions suivantes estimant qu'elles contiennent une explication de la motivation qui concerne le choix d'un métier ou d'une filière de l'enseignement chez quelques uns, et aussi la non motivation qui touche une partie des jeunes qui n'ont pas d'intérêt ni d'envie ou de désir de faire telle ou telle activité.

Nous pouvons comprendre d'après l'explication de certaines notions ayant une relation avec la motivation, qui sont parfois confondues avec cette notion, que la motivation est un révélateur des aspirations, des désirs, des choix, des projets de l'individu. Mais bien sûr cela n'est pas suffisant pour expliquer cette notion. Michel (1989) a consacré une partie de son livre « peut-on gérer les motivations » à trouver une définition de la motivation. L'auteure dit que la définition la plus simple de la motivation c'est « ce qui pousse à agir ». Mais cette définition ne révèle pas la complexité et la richesse de la notion de motivation. Cet auteur appelle « motivation » « *ce qui définit et engage l'individu dans sa relation à lui-même et dans sa relation au monde* » (Michel, 1989).

Nuttin (1985) parle de cette relation entre l'individu et l'environnement dans sa définition. Il définit la motivation comme « *Composante et fonction générale du comportement, ce n'est pas une variable qui se présente de temps un temps et, à ce moment, déclenche une action isolée. Elle est l'orientation dynamique continue qui règle le fonctionnement, également continu, de l'individu en interaction avec son milieu.* » (Nuttin, 1985, p. 124). L'individu et l'environnement forment l'unité de base pour comprendre le comportement humain et sa motivation. Il y a une forte relation entre l'individu et son environnement physique et social. L'individu agit sur cet environnement, ils sont toujours en interaction. La motivation transforme les réactions en une action significative par sa fonction de régulation et de direction. Elle règle et dirige le comportement continu vers des objets, des buts préférés. Cette fonction directrice et régulatrice de la motivation s'inscrit à l'intérieur d'une fonction dynamique générale.

Nous avons indiqué que la motivation est en rapport avec le désir et l'aspiration et qu'elle ne peut pas se définir en dehors de ces notions. D'après Michel (1989) la dynamique résulte d'une correspondance et d'une adéquation entre l'aspiration et le désir. La motivation est une source de dynamisme, est une action qui relie les désirs et les aspirations, une action ressentie comme constitutive de la personnalité. « *La motivation est donc une dynamique qui cherche à*

obtenir sens et reconnaissance dans le cadre générale d'un scénario de vie. » (Michel, 1989, p. 101). D'après cet auteur, être motivé : *« c'est vivre une dynamique, une tension intérieure de l'ordre de la réalisation de soi »* (Ibid. p. 42). Nous trouvons presque la même idée chez Delannoy, (1997) qui dit qu'être motivé *« est une dépense d'énergie assez considérable qui met en jeu l'image de soi »* (Delannoy, 1997, p. 130).

La motivation n'existe pas en elle-même, elle est basée sur l'histoire individuelle de la personne. Elle se représente dans ses buts, ses expériences, ses intérêts, ses projets. Elle se manifeste au travers de l'expérience de l'individu, d'intention de choix, au travers d'action et de comportements de l'individu qui renforcent son sentiment de cohérence intérieure (Michel, 1989).

Dans le « Dictionnaire Encyclopédique de l'Education et de la Formation » nous trouvons que la motivation est le moteur qui dirige les activités cognitives après avoir déterminé les valeurs de ce qui entoure l'individu : la motivation est un *« Etat ou disposition psychologique qui détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives, et qui fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement »* (Champy, 1994, p. 681-682).

Dans ce sens là, l'individu donne des valeurs positives ou négatives à des objets, puis il oriente ses capacités, ses activités pour atteindre ces buts qui constituent avec les valeurs et les désirs des composantes essentielles de la motivation. *« La motivation comprend deux composantes fondamentales : en premier lieu des états mentaux (faim, peur, pulsion sexuelle, curiosité, désir d'atteinte d'un objet ou d'un but, etc.), correspondant généralement à des états psychologiques et susceptibles de degrés : ce sont les « niveaux de motivation »[...] on considère en second lieu des valeurs, ou valences, positives ou négatives, qui se situent sur une dimension générale « agréable/désagréable », ou « bon/mauvais », et qui sont associées à des objets, des stimulus, des représentations mentales, etc. [...] Les deux composantes fondamentales de la motivation interagissent de façon complexe. »* (Champy, 1994, p. 682).

Les premières composantes déterminent la rapidité et la latence des conduites c'est-à-dire leurs caractéristiques quantitatives et dynamiques. Tandis que les deuxièmes déterminent la direction de ces conduites sous formes d'approche et d'évitement.

Dans le « dictionnaire des sciences humaines », nous trouvons que la motivation est attachée au vouloir, à la volonté d'agir pour réaliser un but: *« Au sens courant, être motivé », c'est vouloir quelque chose intensément et volontairement (pour arrêter de fumer, réussir un*

examen, pratiquer un sport avec ardeur, etc.). La psychologie donne à la motivation un sens plus large : elle recouvre tout ce qui nous pousse à agir, volontairement ou non, qu'il s'agisse d'instincts, de pulsions, ou de désirs » (Dortier, 2004, p. 572). Cette définition rejoint celle de Lafon (2001) dans le dictionnaire « vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant », le mot motif constitue « un état mental », une volonté de faire quelque chose et elle encourage l'individu à réagir pour y arriver. Dans cette définition, nous pouvons aussi distinguer un aspect dynamique de la motivation comme on a pu le distinguer dans les définitions précédentes. La définition du mot « motif » dans ce dictionnaire est : « Toute cause d'ordre mental produisant ou tendant à produire une action volontaire. 2. sens plus limité : état mental où prédominent les éléments intellectuels alors que dans le mobile il y a dominante affective. 3. raison d'agir. » (Lafon, 2001, p. 701). La motivation est donc le moteur qui pousse l'individu à se comporter, mais comment ? Il peut se comporter consciemment ou inconsciemment : « tout comportement est motivé. L'idée de motivation implique essentiellement celle de mouvement et comprend :

- les motifs conscients ;
- les mobiles inconscients » (Lafon, 2001, p. 701). Ici nous nous distinguons entre motif conscient et inconscient, tandis que chez De La Garanderie (1996, p. 13), la conscience consent à ses motifs et elle est un élément important : « Il n'y a motivation que si la conscience est consciente de motifs et si elle adhère à ces motifs. Qu'est ce qu'un motif ? Une raison de choisir. Qu'est ce qu'une motivation ? Une raison de choisir dans laquelle la conscience se reconnaît, que la conscience fait sienne parce qu'elle se sent prise par elle. [...] Une personne est donc motivée lorsqu'elle a conscience de motifs et que ses motifs sont l'objet de son choix. La motivation est toujours lucide et procède d'une conscience qui s'est décidée »

Donc, la motivation constitue un choix, mais ce n'est pas n'importe quel choix, c'est un choix effectué par la conscience qui détermine cette motivation.

De La Garanderie (1996) parle de la conscience motivée et il distingue deux types de motivation qu'il faut toujours prendre en compte : motivation par les moyens, et motivation par les finalités. Dans la première, les personnes trouvent leur motivation dans « le style de vie, les types d'activités requis ». Parfois l'individu utilise des actes comme des moyens pour atteindre un but (Nuttin, 1985). Tandis que les deuxièmes la trouvent dans l'atteinte de leur

but. Les moyens deviennent des buts, ainsi les actes qui étaient des moyens pour atteindre le but deviennent des finalités désirées elles-mêmes. (Nuttin, 1985 ; De La Garanderie, 1996).

La personne doit prendre en compte ces deux types de motivation pour éviter l'échec, parce que la personne qui s'intéresse seulement aux moyens se trouve perdue dans la maîtrise des activités mécaniques et elle néglige le but que ces moyens doivent permettre d'atteindre. En revanche les personnes qui sont motivées par les finalités risquent de « s'abandonner au désespoir » (De La Garanderie, 1996).

L'importance de la conscience dans la motivation varie d'un auteur à l'autre. Vallerand et Thill (1993) réunissent ces auteurs selon trois théories de la motivation : les théoriciens qui ne considèrent pas le conscient et l'inconscient comme une source motivationnelle. Les théoriciens qui admettent le rôle important de la conscience dans le comportement. Enfin, ceux qui disent l'inconscience des forces motivationnelles et que ces dernières sont peu accessibles.

Vallerand et Thill (1993) expliquent les définitions présentées par (Smith et al, 1982 ; Arkes et Garske, 1977 ; et Weiner, 1972) et donnent une définition dans laquelle ils présentent les points négligés dans ces définitions. Dans leur définition Vallerand et Thill (1993) étudient quatre caractéristiques qui distinguent le concept de motivation : le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement. Ces dernières sont essentielles pour comprendre le concept de motivation mais elles ne sont pas suffisantes pour étudier la complexité de la motivation et ils ajoutent d'autres caractéristiques motivationnelles comme les émotions, la variabilité, la diminution et l'arrêt du comportement. Ainsi ils définissent le concept de motivation : « *Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement* » (Vallerand et Thill, 1993, p. 18).

Selon cette définition, nous pouvons dire que la personne est motivée quand il y a un déclenchement du comportement, un changement de son état qui la fait passer de l'absence d'activité à la réalisation d'une tâche. Mais la motivation ne déclenche pas seulement le comportement, elle le dirige et elle oriente l'énergie pour atteindre des buts adéquats (*Ibid.*).

La motivation se distingue par l'intensité du comportement, c'est le cas d'un élève qui étudie constamment s'il veut réussir avec de bonnes notes. Enfin, sans motivation le comportement peut diminuer et s'arrêter alors que la motivation aide à prolonger le comportement même

pour atteindre des objectifs à long terme, comme c'est le cas des élèves qui souhaitent suivre des études longues.

Viau (1997) adopte la définition de Wlodkowski (1985) de la motivation. Selon lui, la motivation est un ensemble de processus qui permet à une personne d'adopter un comportement, de lui donner une direction, de le conserver et de le préférer à d'autres. La motivation de la personne est une des sources importantes de ses actions.

Pour préciser le cadre de référence sur lequel repose le modèle de motivation de Wlodkowski (1985), il exprime quelques principes d'apprentissage : d'abord, la personne est toujours motivée à agir ou pour apprendre, ou faire quelque chose d'autre. Ensuite, la personne est responsable de sa motivation. De plus, l'apprentissage est impossible sans motivation. Il n'y a pas de stratégie d'intervention parfaite et universelle pour faciliter l'apprentissage ; plusieurs variables peuvent déterminer l'efficacité d'une stratégie comme par exemple les caractéristiques personnelles de l'individu, les particularités d'une matière, etc. Enfin, chaque intervention auprès d'adultes doit contribuer à améliorer leur motivation.

Dans cette recherche, nous parlons de la motivation en contexte scolaire, plus précisément dans le contexte de l'orientation scolaire vers l'enseignement professionnel.

Nous présentons la définition de Viau (1997) qui s'inspire des travaux de chercheurs qui ont une approche sociocognitive comme Schunk (1990), Zimmerman (1990) et Pintrich et Schrauben (1992) : « *La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* » (Viau, 1997, p. 7). D'après cette définition, la motivation est un phénomène dynamique qui n'est pas stable et qui change constamment, dans lequel interagissent les perceptions de l'élève et l'environnement auquel il appartient. La motivation constitue un choix d'une activité, la persévérance et l'engagement dans cette activité pour atteindre un but.

Il semble d'après cette définition que le choix d'une activité n'est pas nécessairement prédéterminé, mais qu'il peut venir de l'interaction entre l'individu et son environnement.

L'approche sociocognitive propose de fonder la motivation sur l'interaction entre trois composantes tels que : les composantes d'une personne, ses caractéristiques individuelles et l'environnement dans lequel elle évolue (Viau, 1997).

Cette théorie considère les variables associées au contexte dans lequel l'apprentissage s'effectue et non seulement les variables appartenant à l'individu. La motivation à apprendre est un construit multidimensionnel (Chouinard et al, 2007). Selon cette théorie, les attentes de succès et la valeur qu'accorde l'élève à l'activité scolaire influence sa motivation (Vasquez-Abbad *et al*, 2005). Ces attentes et ces valeurs avec les buts et les perceptions de compétence de l'élève constituent des dimensions cruciales du profil motivationnel (Chouinard et al, 2007).

Quelle que soit la définition de la motivation, elle a comme objectif atteindre un but et d'avoir de la satisfaction. L'individu est motivé quand il a un but à atteindre et quand il cherche la satisfaction de son but ; il est alors comme le dit Vianin (2006) « motivé pour » l'activité elle-même avec la volonté et le plaisir de réaliser le but indépendamment des récompenses et des feed-back extérieurs, mais il peut aussi être « motivé par » des récompenses obtenues de l'extérieur pour éviter une punition par exemple ou pour obtenir un avantage. Dans ces cas là, nous pourrions distinguer entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque.

5.5. Les types de motivation

De nombreux auteurs se sont appuyés sur les recherches de Deci & Ryan pour parler de types de motivations : Vallerand et Thill, 1993 ; Vianin, 2006 ; Pelletier, 1993 ; Lieury et Fenouillet, 2006 ; Lajoie *et al*, 2006 ; Viau, 1997. Ces auteurs, parlent d'un continuum qui regroupe les différents types de motivation selon le degré d'autodétermination, du plus élevé au plus faible.

L'autodétermination comme la décrit Deci (1980) *cité par* Pelletier et Vallerand (1993), est un concept qui postule l'aptitude de la personne à être l'origine ou la cause de ses activités, à avoir le pouvoir et la liberté de choisir ces activités. Ce concept joue un rôle principal dans le premier type de motivation, la motivation intrinsèque, qui est la forme de la motivation la plus autodéterminée parce qu'elle représente le plaisir, la volonté et la satisfaction d'effectuer une activité. Le deuxième type est la motivation extrinsèque avec ses différents types comme l'intégration, l'introjection, l'identification et la régulation externe. Enfin, la forme la moins autodéterminée de la motivation, c'est l'amotivation parce qu'elle représente l'absence de contrôle et la personne qui ne voit pas de relation entre l'activité et les résultats qui en sortent.

Selon Pelletier et Vallerand (1993), ce continuum est très important, parce qu'il permet d'abord de mieux comprendre la motivation à la lumière des comportements présentés dans différentes situations et différentes activités. Ensuite, ce continuum permet à la personne de savoir comment passer d'une étape dans laquelle elle n'est pas motivée à faire une activité à une autre étape où elle sera motivée et autodéterminée. Cela pourra peut être nous aider à comprendre comment certains élèves qui entrent dans les lycées professionnels sans aucune motivation et même qui sont obligés d'y entrer, peuvent développer certains types de motivation qui les aident à réussir plus tard.

Enfin, le continuum d'autodétermination permet également de prédire les conséquences de plusieurs types de motivations qui apparaissent dans l'exécution de différentes activités ; par exemple, nous pourrions dire que la personne motivée intrinsèquement devrait avoir des résultats positifs.

5.5.1. La motivation intrinsèque

Lieury et Fenouillet (2006) définissent la motivation intrinsèque : « *La motivation intrinsèque est la recherche d'une activité pour l'intérêt qu'elle procure en elle-même ; elle correspond à l'intérêt, la curiosité, c'est-à-dire au sens courant de la motivation.* » (Lieury et Fenouillet, 2006, p. 142). Ces auteurs comme d'autres auteurs se sont inspirés des recherches de Deci & Ryan pour expliquer que la motivation intrinsèque indique que le sujet réalise l'activité seulement grâce au plaisir assuré par cette activité. La personne sera motivée intrinsèquement lorsqu'elle effectue une activité pour être compétente et autodéterminée et pour avoir le plaisir et la satisfaction qui ressort de l'exécution de cette activité. Elle s'intéresse spontanément à l'activité. Le plaisir est un élément indispensable pour distinguer la motivation intrinsèque.

Le plaisir en général comme le dit Nuttin, « *est la satisfaction ou l'effet positif d'un contact ou d'un acte* » (Nuttin, 1985, 200). Le plaisir dans la motivation intrinsèque, ne vient pas de l'extérieur de l'individu. Il vient du fait d'effectuer l'activité pour la joie qui accompagne l'action. Comme par exemple le plaisir de la réalisation des besoins et l'obtention des buts poursuivis, le plaisir d'une rencontre avec une personne intéressante pour nous, et le plaisir d'une participation à un jeu préféré..., etc. n'est pas pour avoir une récompense externe. « *Est un effet affectif produit par l'obtention de l'objet-but, plutôt que le but même* » (Ibid. p. 202). Dans la motivation intrinsèque, l'individu n'a pas besoin de récompenses ou de renforcements pour effectuer l'activité, au contraire, ces renforcements peuvent diminuer la motivation

intrinsèque comme le disent Lieury et Fenouillet (2006) profitant des expériences de Harry Harlow et Edward Deci : « *le renforcement tue la motivation intrinsèque* » (Lieury et Fenouillet, 2006, p. 23).

Lobrot (1999) explique cette idée en disant que : « *On peut vérifier en effet que, lorsqu'on soumet un sujet humain à des contraintes, à la menace d'une récompense ou d'une punition, quand on surveille son activité ou même quand on lui impose une limitation de temps, on fait baisser son niveau d'intérêt pour cette activité. A la limite, on peut supprimer tout intérêt pour l'activité, si on multiplie les motivations extrinsèques.* » (Lobrot, 1999, 64).

Chez Cosnefroy (2004), on trouve la même idée : les récompenses, quelles que soient leur nature, empêchent l'intérêt pour l'acte de l'apprendre lui-même.

D'après les expériences de Deci (1971, 1975) et Ryan (1985), les auteurs Pelletier et Vallerand (1993) montrent que le renforcement encourage l'autonomie chez l'individu et l'incite à exécuter l'activité et à réaliser son objectif. Par contre si ce renforcement est utilisé d'une façon conditionnée ou contrainte, il peut diminuer et arrêter la motivation intrinsèque chez l'individu qui n'aura plus d'intérêt à exécuter l'activité en cas d'absence du renforcement. En résumé, si on fait un acte pour avoir une récompense extérieure, on risque de perdre la motivation intrinsèque (Pelletier et Vallerand, 1993 ; Jack Jabes *cité par* Michel, 1989).

Non seulement les récompenses contribuent à la diminution de la motivation intrinsèque, mais il y a plusieurs facteurs qui y contribuent comme le décrivent Pelletier et Vallerand (1993). Ils ont regroupé ces facteurs en deux catégories : les facteurs extérieurs ou contextuels ; et les comportements interpersonnels.

Parmi les facteurs extérieurs ou contextuels qui peuvent augmenter ou diminuer la motivation intrinsèque, nous pouvons distinguer : les récompenses, les structures existantes, les menaces et limites de temps, l'évaluation et la surveillance, la possibilité de choisir, les objectifs face à la tâche et enfin les rétroactions verbales. Ces facteurs sont perçus comme des facteurs qui encourage l'autonomie de la personne ou comme des facteurs contraignants.

Les comportements interpersonnels ou sociaux : l'influence des facteurs extérieurs et celles des contextes interpersonnels sont étroitement liées. L'individu peut utiliser les récompenses ou les punitions et autres facteurs extérieurs, soit de façon à encourager l'autonomie, soit de façon contraignante, ou de façon à informer l'individu sur son niveau de compétence. Lorsque les comportements interpersonnels d'un individu sont perçus comme contraignants ou qu'ils

incitent l'individu à se sentir incompetent, ils réduisent sa motivation intrinsèque et vice versa.

La motivation intrinsèque peut être augmentée ou diminuée également par le « feed-back de performance positif » et la réussite dans une tâche, tandis que l'échec et le « feed-back de performance négatif » et l'échec diminuent les sentiments de compétence ainsi que la motivation intrinsèque (Vallerand, 1993).

La motivation intrinsèque a de meilleurs résultats dans notre vie quotidienne et nous nous intéressons maintenant aux résultats de la motivation dans l'éducation, cette motivation mène à des résultats positifs dans les activités d'apprentissage, la performance scolaire, la créativité et la persévérance..., etc. (*Ibid.*). Quand la motivation est élevée, elle amène à des conséquences positives dans l'apprentissage et vice versa. Le type de motivation le plus positif et le plus efficace est celui de la motivation intrinsèque et les formes les plus autodéterminées de la motivation extrinsèque qui peuvent engendrer l'activité même en l'absence de récompenses extérieures (*Ibid.*).

Dans l'apprentissage et la performance scolaire, les conditions convenables à l'apparition de la motivation intrinsèque conduisent à une meilleure performance scolaire et à un apprentissage efficace (Michel, 1989). De plus, la motivation intrinsèque augmente la créativité des élèves d'une façon très claire et il faut que les enseignants prennent en compte ce point et assurent les conditions qui peuvent conduire à l'émergence de la motivation intrinsèque. Nous pouvons dire aussi que les expériences personnelles jouent un rôle dans l'augmentation ou la diminution de la motivation d'après l'image de soi de l'individu (*Ibid.*).

La motivation intrinsèque donne à la personne une énergie qui lui permet de persister dans son activité, tandis que les personnes amotivées persistent moins dans leurs activités.

Enfin, il ne faut pas considérer que dans la motivation intrinsèque, la personne se laisse engager dans son activité en oubliant tout ce qui se passe autour d'elle. La motivation se manifeste par plusieurs comportements soit physiques soit cognitifs, l'essentiel dans cette motivation comme le dit Nuttin (1985) est que la motivation se reporte à une chose qui soit intrinsèque à l'acte en question, sinon ce n'est plus une motivation intrinsèque. Prenons par exemple le but, il peut déterminer le type de la motivation d'après sa relation avec l'action et la nature de l'activité effectuée. Si le but de l'activité consiste à approfondir la relation avec l'objet nous pouvons parler de motivation intrinsèque comme dans les relations d'amour. Par

contre si le but n'est pas l'objet propre de l'activité, nous pouvons parler de motivation extrinsèque, comme par exemple participer à une compétition pour gagner de l'argent.

Cette motivation peut être mesurée par un questionnaire qui indique le plaisir et la satisfaction ressentis et par le temps que passe l'individu en dehors de toute obligation. (Lieury et Fenouillet, 2006 ; Pelletier et Vallerand, 1993 ; Thil, 1993).

5.5.2. La motivation extrinsèque

Si le renforcement tue la motivation intrinsèque, ce n'est pas le cas dans la motivation extrinsèque. « *La motivation extrinsèque regroupe un large éventail de motivations contrôlées par les renforcements (les notes, les prix, l'argent)* » (Lieury et Fenouillet, 2006, p. 142).

L'individu dans la motivation extrinsèque ne s'engage pas spontanément dans l'activité, il ne l'effectue pas pour elle-même, ni pour le plaisir et la satisfaction qu'elle apporte, mais pour les renforcements extérieurs à lui ; ces renforcements peuvent être des notes, de l'argent, des médailles..., etc. ou la satisfaction des parents, des professeurs, etc. ou bien même l'évitement d'une situation désagréable (Lieury et Fenouillet, 2006 ; Cosnefroy, 2004 ; Nuttin, 1985 ; Vianin, 2006).

Les récompenses jouent un rôle important dans la motivation extrinsèque. Elles incitent l'individu à faire une activité, elles lui donnent la confiance en ses capacités et compétences pour atteindre son objet. Par contre, ces renforcements, s'ils sont utilisés d'une façon conditionnelle ou contraignante (c'est-à-dire faire l'activité pour un seul but comme obtenir une récompense) et avec l'absence de récompense réduisent l'intérêt de l'individu pour l'activité. Par conséquent, sa motivation à travailler va disparaître (Deci & Ryan *cités par* Pelletier et Vallerand, 1993).

Pelletier et Vallerand (1993) affirment que l'idée de l'implication de la motivation extrinsèque à la contrainte et à l'obligation est inexacte, alors que Lieury et Fenouillet (2006) insistent sur le fait que cette motivation est associée aux contraintes. D'après ces deux derniers chercheurs, la motivation extrinsèque, même si elle est efficace, est toujours associée à des sentiments de contrainte ou d'obligation, comme par exemple l'obligation d'aller au travail ou à l'école. Ce type de motivation n'est pas considéré par le sens commun comme de la motivation : d'après ces auteurs, si on parle de motivation dans le langage courant, c'est de la motivation intrinsèque dont on parle.

Dans ce cas-là, nous pouvons nous interroger sur le statut de certains élèves orientés vers les lycées professionnels : est ce qu'ils sont motivés extrinsèquement, ou est ce qu'ils ne sont pas motivés ? S'ils sont motivés extrinsèquement, nous pouvons ainsi développer les activités qui peuvent développer cette motivation. Dans notre recherche nous nous interrogeons à propos des élèves syriens : pourrions-nous considérer la décision qui permet à 3% des élèves qui obtiennent une moyenne excellent aux instituts professionnels de poursuivre leurs études à l'université, comme une récompense pour renforcer la motivation extrinsèque chez les élèves? La motivation extrinsèque inclut plusieurs types de motivation du plus bas au plus élevé (Deci & Ryan, 1985 ; Ryan & Connel, 1989 ; Ryan, Connel et Deci, 1985 ; Ryan, Connel & Grolnick, 1992, cités par Pelletier et Vallerand, 1993 ; Vallerand, 1993) :

La régulation externe : dans le cas de la régulation externe, la personne sera motivée par des contraintes ou des récompenses extérieures, comme l'élève qui va à l'école par ce qu'il y est obligé ou pour satisfaire ses parents.

La régulation introjectée : dans ce cas, le contrôle ne vient pas de l'extérieur de la personne mais d'elle-même, elle fait un contrôle sur son action. Comme le cas d'un élève qui décide de suivre des cours supplémentaires et qui s'oblige à améliorer ces compétences dans certaines disciplines parce qu'il se sent coupable de ne rien faire.

La régulation par identification : le comportement dans cette régulation est réalisé par choix et il est autodéterminé, comme une personne qui choisit par exemple d'apprendre plusieurs langues, sans y être obligée, mais parce que c'est son choix pour développer ses habiletés.

La régulation intégrée : dans la régulation intégrée, l'individu atteint le niveau le plus élevé d'autodétermination dans la motivation extrinsèque, ainsi il sent que son choix est cohérent avec d'autres aspects de lui-même. Comme le cas d'un conjoint qui décide de passer toute la vie avec sa conjointe parce qu'il veut réaliser avec elle des projets importants dans l'avenir.

La motivation extrinsèque joue un rôle important dans notre vie, surtout parce qu'il y a de nombreuses activités qu'on exerce dans la vie et qui ne sont pas très intéressantes, c'est pourquoi il est important d'avoir des vecteurs extérieurs pour nous motiver à les effectuer.

Ces deux types de motivation ne sont pas indépendantes l'une de l'autre, elles sont toujours en interaction entre elles et avec les caractéristiques individuelles de la personne, ses comportements et son environnement.

Viau (1997) explique bien cette interaction entre les différents types de motivation en disant que souvent ces différents types de motivation se confondent et s'alimentent réciproquement.

Comme le relève Viau (1997) « *Le concept de déterminisme réciproque inscrit la motivation de l'élève dans l'interaction constante et réciproque entre ses caractéristiques individuelles, ses comportements et son environnement* » (Viau, 1997, 31). Il semble que la motivation est la recherche de cette interaction satisfaisante (Nuttin, 1985 ; Mucchielli, 1996).

5.5.3. L'amotivation et la démotivation

Comment pourrions-nous définir l'amotivation et la démotivation ? Est-il est suffisant de dire qu'elles sont le contraire de la motivation ? Nous essayons de définir l'amotivation et la démotivation et de connaître les principales caractéristiques de ces notions.

Nous arrivons maintenant à la forme de motivation la plus basse selon le continuum de l'autodétermination. L'amotivation correspond à une absence totale d'autodétermination (Forner, 2007). Elle renvoie à l'absence de tout type de motivation intrinsèque ou extrinsèque. Lorsque l'élève n'est pas motivé pour aller à l'école, nous dirons qu'il est amotivé (Lajoie *et al*, 2006).

L'amotivation est en contradiction avec la motivation intrinsèque. Elle est toujours associée aux sentiments de nullité (Lieury et Fenouillet, 2006). L'élève sent qu'il est nul, il n'a plus de sentiments de compétence et d'autodétermination, surtout après plusieurs échecs. Même les élèves qui sont toujours habitués à réussir et à avoir de bonnes notes ont ces sentiments de nullité et de manque de compétence lorsqu'ils subissent un échec.

Chez Lieury et Fenouillet (2006), l'amotivation est l'absence de relation entre deux pôles, elle est un synonyme de résignation apprise. D'après ces auteurs, la personne amotivée est celle qui ne voit pas de relation ni de lien entre les activités et les actions qu'elle effectue et les résultats de ces activités.

On peut citer par exemple l'élève qui va à l'école et qui ne comprend pas pourquoi il y va. Ses comportements ne sont pas dus à sa propre volonté, il effectue l'activité de façon mécanique sans aucune motivation ni intrinsèque ni extrinsèque, il est très probable dans ce cas là qu'il abandonnera l'activité. En plus, cette forme de motivation peut mener à des résultats plus négatifs, comme la perte de bonheur et d'intérêt pour le travail, l'absentéisme, la délinquance..., etc. (Vallerand, 1993 ; Pelletier et Vallerand, 1993).

En ce qui concerne la démotivation, il ne s'agit pas d'une absence de toute motivation mais d'une baisse et d'une perte de motivation : « *Le terme de démotivation est souvent utilisé par les salariés lorsqu'ils sont démobilisés, déprimés, désabusés, démoralisés, abattus et qu'ils*

éprouvent du découragement. La démotivation correspond à la perte de la motivation qui les animait jusque là » (Keller, 2007).

La démotivation se manifeste par plusieurs comportements, comme par exemple, réduction du temps de travail et allongement de la pause, manque de capacité à agir ; quand on est démotivé, on n'a plus de volonté pour travailler ou étudier, on a des problèmes de confiance en soi, on ne peut pas bien travailler en groupe, on essaye de perdre son temps et de s'occuper aux choses futiles, etc. En bref, la démotivation se manifeste par une baisse de la quantité et de la qualité du travail (Michel, 1989).

Le problème le plus grave selon Dupont (2001) est celui de la démotivation pour les études qui cause l'abandon scolaire chez environ 30% des élèves du secondaire, et jusqu'à 50% dans les milieux plus défavorisés.

Les sentiments de compétence sont des éléments importants dans la dynamique de la motivation chez les élèves (Galand, 2006). Si ces sentiments sont faibles chez l'élève, il sera découragé, démotivé pour les tâches scolaires, donc il aura des difficultés d'apprentissage, et il sera susceptible d'échec scolaire. Les difficultés de l'apprentissage ou les difficultés apparaissant au cours d'une formation sont des ressources non négligeables de la démotivation.

Une étude québécoise de Dolbec *et al* (2007) vise à identifier les enjeux des élèves inscrits dans une formation professionnelle et à connaître les facteurs de leur réussite dans cette formation en contexte pédagogique. Dans cette étude, les chercheurs ont constaté que parmi les défis posés aux élèves, celui qui consiste à maintenir leur motivation est essentiel. Pour identifier ce défi, ils ont fait des entretiens avec les élèves pour dégager leur perception par rapport à la motivation. Cette étude a pu montrer plusieurs sources de la démotivation chez les élèves en secrétariat et comptabilité, en mécanique automobile et en pâtes à papier. Nous en citons quelques unes : le manque de motivation en général et la fatigue, la compétition entre les élèves, le temps déterminé pour effectuer l'activité, même aussi chez d'autres auteurs la durée entre la construction des buts, des projets et leur réalisation, est une ressource de la démotivation (Forner, 2007). Nous distinguons aussi l'absentéisme, la note de passage élevée, les difficultés familiales ou personnelles, la dépression, les problèmes financiers, les modules moins intéressants ou très difficiles, les enseignants, le fait que certains d'entre eux ne répondent pas aux questions des élèves, suivre des cours pendant l'été..., etc. certains auteurs

ont distingué la transition du primaire au secondaire comme facteur de démotivation (Bédard *et al.*, 2006).

D'autres auteurs mettent l'accent sur le sens de ce qu'on fait, pour dire qu'un individu est motivé ou non (Mucchielli, 1996). L'individu est motivé parce qu'il trouve du sens et de la reconnaissance à son action (Michel, 1989). A l'école il faut présenter du sens à l'élève dans ce qu'il apprend, c'est-à-dire qu'il a besoin de comprendre, de percevoir la valeur symbolique et l'utilité sociale, l'intégration de ce qu'il apprend, sinon il sera démotivé (Delannoy, 1997). La perte du sens dans nos activités est un bon indicateur de la démotivation.

Michel (1989) s'appuie aussi sur le choix pour expliquer la démotivation, proposer aux autres de choisir peut les aider à sortir d'un état démotivant. Dans certains cas, nous n'avons pas de possibilités ni de capacité de choisir, dans d'autres cas, nos choix ne sont pas acceptés ; en plus, parfois nous pouvons effectuer un choix, mais nous obtenons des résultats négatifs. Dans les trois cas nous serons dans des situations démotivantes.

Nous estimons qu'il y a des sources de démotivation comme par exemple l'obligation de faire tel travail ou telle étude, comme c'est le cas chez les élèves orientés vers l'enseignement professionnel : puisqu'ils n'ont pas choisi volontairement cette filière, nous pouvons supposer qu'ils sont démotivés ?

Les mauvais résultats obtenus après une tâche peuvent être également des sources de démotivation qui empêchent la personne d'effectuer l'activité. Nous estimons aussi que la difficulté à trouver un emploi après l'obtention d'un diplôme est une source de démotivation qui peut empêcher de continuer les études.

Thélot (2004) nous parle d'un facteur très important de la démotivation : « *L'affectation dans une filière de formation que l'on n'a pas choisie (c'est le cas d'un jeune sur trois parmi ceux qui ont suivi une formation dans la vie professionnelle-proportion considérable) est aussi un facteur de démotivation important* » (Thélot, 2004, p. 75).

Selon lui, l'amélioration de l'orientation permettrait de répondre à la question portant sur la motivation des élèves qui constitue le moteur de leur réussite.

En outre, il nous semble que les sources de la démotivation peuvent être aussi des résultats de la démotivation. Prenons par exemple les difficultés d'apprentissage et l'absentéisme qui engendrent la démotivation, cette dernière sera ensuite un facteur de mauvaise image de soi, d'absentéisme et de difficultés d'apprentissage. L'élève démotivé aura du mal à concentrer

son attention sur les tâches scolaires. Il aura peut-être des problèmes avec les enseignants. Il sera souvent absent et pourra même abandonner ses études.

Dans leur recherche, Lajoie *et al* (2006) ont regroupé les réponses à un questionnaire portant sur la motivation à l'école, surtout la question : «en général, pourquoi vas-tu à l'école ? » distribuée à environ 1800 jeunes. Les réponses étaient regroupées de la façon suivante :

- motivation intrinsèque chez les élèves qui vont à l'école pour le plaisir et la satisfaction que leur procure l'apprentissage de choses nouvelles,
- motivation extrinsèque autodéterminée chez les élèves qui choisissent eux même d'y aller pour réaliser les objectifs qu'ils ont choisis, et qui croient que les études les préparent pour leur carrière,
- motivation extrinsèque non-autodéterminée chez les élèves qui vont à l'école pour obtenir les différentes récompenses : ils n'ont pas d'autre choix, sinon ils vont avoir des ennuis et des sentiments de mal être,
- enfin, amotivation ; ce sont les élèves qui ne trouvent aucune raison et aucun intérêt à aller à l'école (Lajoie *et al*, 2006).

Pour conclure ce qui concerne les types de motivation, nous avons constaté que chaque type engendre un niveau de motivation, du plus bas au plus élevé. La motivation joue un rôle très important dans notre vie quotidienne. Surtout le type de motivation le plus autodéterminé (la motivation intrinsèque) qui a des conséquences positives sur notre comportement : elle améliore notre performance et notre compétence, elle influence même notre réussite dans les activités qu'on effectue.

Par contre, la relation entre le niveau de la motivation et la performance n'est pas toujours dans un sens unique. Autrement dit : une bonne performance peut être associée à un niveau faible de motivation.

L'étude de Vollmeyer et Rheinberg (2004) vise à examiner le niveau de motivation à la tâche et l'apprentissage qui en résulte. Elle vise également à déterminer différents profils motivationnels et à examiner comment ceux-ci conduisent les personnes à apprendre de manière différente.

La motivation initiale est définie par quatre dimensions : les attentes de réussite, l'anxiété, le défi et l'intérêt. Ces auteurs ont pu identifier trois profils motivationnels chez cent neuf étudiants du secondaire et de l'université (psychologie) et qui proviennent de Potsdam, en Allemagne.

Quant au premier profil qualifié de très motivé, les participants s'attendent à réussir. Ils sont intéressés. Ils perçoivent la tâche comme divertissante. Ils vivent leur défi avec peu d'anxiété. Pour le deuxième profil, les participants sont dits peu motivés ; leur niveau d'intérêt et d'attente de réussite s'avère peu élevé. Ceux-ci, à l'inverse des précédents perçoivent l'activité comme peu intéressante. Ils ne semblent pas comprendre vraiment le système et ils ont obtenu de faibles résultats. Ils ont très peu d'intérêt pour la tâche, ils sont peu soucieux de la réussir ou non.

Dans le troisième profil, les participants présentent un faible sentiment de défi et un niveau d'anxiété élevé.

Les deux premiers profils de motivation initiale, lient la motivation à l'apprentissage. En ce qui concerne le troisième profil, celui des très anxieux, le niveau initial de motivation peut non seulement être plus ou moins élevé, mais il peut également être composé de patrons qualitativement différents. Les étudiants de ce groupe voyaient au départ plus de défi dans la tâche, mais la jugeaient moins intéressante et s'attendaient moins à la réussir. Ce profil motivationnel peut être identifié à l'évitement ou à la peur de l'échec.

Il semble que ces individus conçoivent la tâche comme un défi qui peut menacer leur perception de compétence ; pour éviter de paraître incompetents, ces individus font plus d'efforts dans le processus d'apprentissage. Ces étudiants ont pu compléter la tâche et acquérir plus de connaissances du fonctionnement du système que ceux du groupe peu motivé, malgré leur manque d'intérêt pour la tâche et le fait que les attentes de réussite soient faibles. « Ceci suggère que la présence d'une volonté de bien réussir la tâche afin d'éviter des rétroactions négatives trop menaçantes permet en quelque sorte de compenser l'absence d'un niveau élevé de motivation » (Vollmeyer et Rheinberg, 2004, p. 100). Durant l'apprentissage, le niveau de motivation peut baisser tandis que les connaissances acquises augmentent (*Ibid.* 2004).

C'est sur ces deux derniers points que nous souhaitons de focaliser l'attention, celui de la volonté de bien réussir qui peut compenser l'absence d'un niveau élevé de motivation ; et celui qui affirme que le niveau de motivation peut décroître tandis que les connaissances augmentent.

Ces idées rejoignent celles de Lieury (2006) sur le paradoxe de la motivation : « Une faible motivation- ennui, sentiment de contrainte, etc. - peut être associée à une bonne performance et inversement. Lorsque populairement, on attribue une bonne performance à la motivation

ou inversement on dit « mon enfant n'apprend pas par ce qu'il n'est pas motivé », c'est de la motivation intrinsèque qu'il s'agit, c'est-à-dire associée au libre arbitre, etc. [...] Le terme « motivation » dans l'usage courant correspond à la motivation intrinsèque » (Lieury, 2006, p. 70-71). L'auteur affirme que la motivation extrinsèque est aussi efficace mais qu'elle est associée à un sentiment de contrainte, comme par exemple l'obligation d'aller à l'école.

Si nous nous rappelons de la situation des élèves orientés vers l'enseignement professionnel, nous constatons que certains d'entre eux n'avaient pas un niveau élevé de motivation vers la filière professionnelle mais ils ont un bon rendement scolaire puisqu'ils ont réussi leur formation. Nous estimons que ces élèves ont une bonne volonté de réussir et que cette volonté crée chez eux une sorte de motivation extrinsèque pour réussir leur scolarité, mais cette motivation comme le dit Lieury (2006, p. 71) *«populairement n'est pas considérée comme de la motivation ».*

Le type et le niveau de la motivation chez l'individu sont influencés par plusieurs facteurs internes et externes : le sexe, l'estime de soi, la confiance, les parents, etc. Quand nous parlons de la motivation en contexte scolaire nous ajoutons des facteurs scolaires comme l'école, les enseignants, les matières enseignées, etc.

5.6. L'influence du milieu familial et du sexe sur la motivation

Pourquoi y-a-t-il des élèves qui sont plus motivés que les autres ? Qui joue un rôle dans cette motivation ? Est ce que la motivation diffère d'un milieu socioculturel à l'autre ou d'une école à l'autre ou seulement d'une personne à l'autre ?

Chouinard *et al* (2007) ont fait une étude visant à étudier et distinguer les effets du milieu socioéconomique, de l'âge, du sexe de l'élève, et l'effet de l'école et des pratiques pédagogiques des enseignants sur la motivation et l'adaptation psychosociale des élèves du secondaire au Québec. Cette étude a pu montrer qu'il y a des différences entre les élèves par rapport à la motivation selon leur milieu socioéconomique et leur sexe. Il est réputé que les élèves de milieu favorisé sont les mieux adaptés psychologiquement et sont plus motivés pour l'école que les autres. Mais les résultats étonnamment montrent le contraire : les élèves de milieu défavorisé sont plus motivés pour l'école que ceux qui viennent de milieu favorisé.

Par contre, de nombreuses recherches se sont intéressées à la relation entre l'apprentissage, la motivation et le milieu socioculturel des parents et ont affirmé une relation qui va à l'encontre

de celle trouvée chez Chouinard et al (2007). Autrement dit : les élèves de milieu défavorisé sont moins motivés pour l'école que ceux qui viennent de milieux plus aisés.

Parmi ces études, une étude québécoise vise à étudier l'effet d'un modèle d'enseignement des sciences basé sur la collaboration médiatisée sur la motivation des élèves de 4^{ème} secondaire (Vasquez-Abbad *et al*, 2005). Ces auteurs en s'appuyant sur l'étude d'Oakes (1990) disent que les élèves qui viennent des milieux socioéconomiques défavorisés montrent un manque de persévérance et d'engagement et qu'ils ont des taux plus élevés d'échec et d'abandon des cours de sciences que les autres qui viennent des milieux plus favorisés. Ils estiment qu'il y a des facteurs motivationnels qui peuvent expliquer ce phénomène chez ces élèves. Ils le justifient d'après la théorie sociocognitive de la motivation, de (Eccles, Wigfield et Schiefele, 1998 ; Pintrich et Schrauben, 1992 ; Weiner, 1992) qui affirme que le niveau d'engagement et de persévérance de l'élève dans les activités scolaires dépend de ses perceptions de compétence, de ses attentes de succès dans l'activité et de la valeur qu'il accorde à cette activité (Vasquez-Abbad *et al*, 2005). Cette étude a pu montrer qu'à la fin de l'année, la plupart des élèves ont une baisse par rapport aux apprentissages nouveaux et par rapport à la confiance en soi, cette diminution est plus claire chez les élèves des milieux favorisés.

Viau (2000) affirme que les facteurs liés au milieu familial sont les facteurs motivationnels les plus importants à prendre en considération. Les attentes et les exigences élevées et réalistes des parents en matières scolaires ; créer un climat d'aide et de chaleur autour de leur enfant et avoir confiance en ses capacités de réussir, tout en étant un modèle en matière d'apprentissage, constituent la meilleure façon pour que les parents motivent leur enfant.

De plus, les valeurs culturelles et religieuses des parents et les remarques qu'ils font à l'égard de l'école et des enseignants, influence la motivation de leurs enfants (Viau, 2000).

Nous ne négligeons pas la différence entre les filles et les garçons quant à leurs motivations. La motivation, les intérêts vers les études et le choix des filières d'études varient selon le milieu socioculturel et le sexe de l'élève. Ainsi, selon Chouinard et al (2007) les garçons, les élèves plus âgés sont moins motivés. D'après ces auteurs, les filles s'intéressent plus à l'école que les garçons, pour ces derniers l'abandon scolaire est un choix plus avantageux et ce n'est pas le cas chez les filles. Forner et al (2006) affirment la même idée, celle que les filles sont en moyenne un peu plus « motivées » que les garçons dans leur travail scolaire. La motivation à la réussite scolaire est, en moyenne, légèrement plus élevée chez elles que chez les garçons.

Rivière et Jaques (2000) parlent de la considération de l'indépendance entre l'univers masculin et féminin, et que les élèves qui souscrivent à cette considération conforment leurs intérêts selon le groupe d'appartenance sexuel auquel ils appartiennent.

Nous avons constaté dans la partie consternant l'orientation la différence entre les filles et les garçons quant à leurs vœux d'orientation vers la filière générale et la filière professionnelle et même entre les différentes branches ou sections dans chacune de ces filières. Selon Caille *et al* (2002), les motivations auxquelles répondent les orientations que prennent les garçons et les filles sont très significativement différentes.

Les filles sont plus nombreuses que les garçons dans l'enseignement général, mais elles sont moins présentes dans les études et les matières telles que (mathématiques, physique, apprentissage techniques, sports, apprentissage médié par les TIC) ; elles choisissent plutôt les études et les métiers comme enseignement, santé, arts, lettres, relations, humaines, sociales, etc. (Rivière et Jaques, 2000 ; Alaluf *et al*, 2003 ; Vasquez-Abbad, 2005).

En ce qui concerne la filière professionnelle, après la classe de 3^{ème}, la moitié des garçons se dirigent vers la filière professionnelle contre un tiers des filles. En CAP et BEP, Les filles sont plus nombreuses que les garçons dans les secteurs de service, les spécialités tertiaires et les carrières sanitaires. Elles sont moins présentes dans les spécialités productives (Duru-Bellat, 2007).

Donc, d'après les études mentionnées, nous constatons qu'il y a des différences entre les filles et les garçons à l'égard de leurs choix des filières d'études. Mais nous ne sommes pas capables de savoir d'où vient cette différence. Est-ce qu'elle est due au fait que la motivation diffère selon le sexe des élèves, ou bien est ce que c'est le sexe des élèves étant dans un contexte social déterminé et étant influencé par les représentations sociales des études et des métiers, est ce que c'est cela qui détermine la différence de leurs motivations ?

Viau (2000), en étudiant des recherches au États-Unis et au Québec, a constaté que ces recherches indiquent qu'il existe des différences entre les filles et les garçons quant à leur profil motivationnel. L'auteur affirme que la perception que l'élève a de ces capacités de réussir est une source importante de motivation, et que les perceptions de compétence des garçons sont plus élevées que celle des filles à l'égard des mathématiques, et des matières scientifiques, alors que les perceptions de compétence sont plus élevées chez les filles en ce qui concerne la lecture, les langues et les activités sociales. Chouinard et al (2007) rejoignent Viau et d'autres en affirmant que les filles ont des perceptions de compétence plus

élevées que les garçons en français alors que ceux-ci ont des perceptions de compétence plus élevées en mathématiques.

Nous estimons que ces perceptions de compétences sont liées à la différence des représentations qu'ont les filles et les garçons en ce qui concerne les professions (Vilhjálmsdóttir et Arnkelsson, 2007) les filières d'études (Guichard et Huteau, 2005) et le rôle de chacun d'eux dans la société, ce qui influence par conséquent leur motivation. De plus, comme l'affirment Mangard et Channouf (2007) ; Vilhjálmsdóttir et Arnkelsson (2007), les comportements des enseignants et des conseillers d'orientation participent à renforcer les représentations.

5.7. L'influence des facteurs scolaires sur la motivation

Les facteurs liés à l'école sont nombreux, parmi eux, ceux qui sont liés à la classe comme l'effet de l'enseignant qui a sans doute plus de poids que les autres facteurs (Viau, 2000). L'auteur, en s'appuyant sur des chercheurs américains, parle de trois facteurs scolaires qui influencent la motivation chez les élèves :

- la culture et les valeurs que véhicule l'école ; si les attentes envers les élèves sont élevées, elles favorisent leur motivation : mettre l'accent sur le rendement scolaire de l'élève et la compétition entre les élèves plutôt que sur l'apprentissage en soi, peut baisser leur motivation,
- la création des classes en fonction du rendement des élèves « élèves forts ou élèves faibles » ; les résultats des recherches diffèrent en fonction du type de classes étudiées, du contexte scolaire et de la durée de la recherche, en résumé, les élèves des classes dites de « forts » ont tendance à voir leur motivation augmenter, alors que ceux des classes dites « faibles », subissent plutôt une diminution de leur motivation.
- le dernier facteur scolaire selon Viau (2000), est la transition d'un ordre d'enseignement à un autre.

Les facteurs scolaires peuvent augmenter la motivation des élèves et peuvent également la diminuer ou la faire disparaître et de ce fait être un danger concernant l'apprentissage.

L'école oblige les élèves à passer des examens qui sont considérés comme des motivations extrinsèques pour obtenir un diplôme sans avoir vraiment les aspirations au savoir comme le dit Lobrot (1999). L'auteur essaye de montrer que l'échec scolaire est dû à la représentation

que se fait le système scolaire pour ce qui est d'assimiler et de transmettre le savoir aux élèves, de montrer la responsabilité de la famille dans l'échec et la réussite scolaire de l'enfant et d'expliquer comment elle y contribue.

D'abord il s'interroge sur la raison et le support qui suscitent un intérêt pour apprendre ; puis il fait l'hypothèse selon laquelle l'école ne se préoccupe pas de ce problème, mais contribue à diminuer la motivation en utilisant ou non différents types de motivations soient intrinsèques soient extrinsèques.

Lobrot (1999) explique le rôle de la motivation intrinsèque dans la réussite scolaire. D'après lui, l'école participe à diminuer cette motivation parce qu'elle oblige l'élève à passer des examens pour avoir des résultats, puis obtenir un diplôme, ceux-ci sont des renforcements extérieurs c'est-à-dire des motivations extrinsèques. Alors que la motivation intrinsèque joue un rôle essentiel dans ce cadre, parce qu'elle engendre les aspirations au savoir ou selon Charlot, « le rapport au savoir » qui selon lui, est un facteur essentiel de la réussite de l'échec scolaire (Lobrot, 1999). Il met en question aussi des explications courantes de la réussite scolaire et de la motivation. Une de ces explications est que l'enfant qui réussit est l'enfant qui essaye de satisfaire ses parents et ses enseignants en essayant d'appliquer leurs conseils et leurs ordres. Il est donc motivé extrinsèquement, et on estime que ces motivations extrinsèques « *dans le cas de l'échec, ou ne jouent pas ou ne sont pas assez fortes ou rencontrent des obstacles importants, tels que paresse, insouciance, dissipation, instabilité, etc.* » (Lobrot, 1999, p. 64). Il rejoint d'autres chercheurs pour dire que l'élève qui réussit veut apprendre parce qu'il trouve du plaisir dans ce qu'il apprend, il cherche le savoir lui-même, indépendamment des résultats. Ceux qui échouent ne cherchent pas le plaisir d'apprendre, ils cherchent les finalités et les résultats exigés par l'école dans ce qu'ils apprennent.

L'étude de Lajoie *et al* (2006) vise à évaluer les effets de l'intégration d'un programme de cybermentorat Academos en classe sur la motivation scolaire des participants, leur satisfaction, et la maturité du choix professionnel. Elle vise aussi à identifier les conditions de réussite. D'après cette étude, les auteurs affirment que la réussite dépend essentiellement de la motivation de l'élève à l'école. Les auteurs s'appuient sur les recherches de nombreux autres auteurs (Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991), pour dire qu'il y a une relation très forte entre la motivation scolaire autodéterminée et les résultats scolaires : plus elle est autodéterminée, plus les résultats sont bons.

Parmi les facteurs scolaires qui influencent la motivation, Viau (1997) mentionne les types de connaissance qu'acquiert l'élève. L'élève doit acquérir des connaissances pour traiter les informations communiquées. Ce traitement dépend du type de connaissances : des connaissances procédurales et des connaissances déclaratives. Ces deux types influencent à leur tour la motivation des élèves. Dans l'enseignement des connaissances procédurales, on ne rencontre pas beaucoup de problèmes de motivation parce que les élèves sont motivés à apprendre à faire « des choses pratiques qui leur servent ». Alors que, c'est surtout dans l'enseignement des connaissances déclaratives que l'on rencontre des problèmes de motivation.

Vallerand (1993) ajoute d'autres facteurs concernant l'école pouvant influencer sur la motivation des élèves tels que :

- le type d'école : l'école ouverte qui semble favoriser la motivation intrinsèque, et l'école traditionnelle qui induit une motivation moins autodéterminée,
- le type de programme d'études qui sont de deux types : les programmes de type contrôlant qui laissent très peu de choix et de latitude aux étudiants ; les programmes de type informationnel qui offrent aux étudiants beaucoup de choix et l'occasion de s'engager dans leur formation participant ainsi à stimuler leur motivation,
- la structure de la classe, cette structure qui dépend de deux facteurs : d'une part l'organisation qui régit le contact entre les élèves et d'autre part le style d'enseignement du professeur. Les relations entre les élèves dans la classe peuvent être de nature compétitive, ce qui peut diminuer le plaisir, la motivation intrinsèque et la motivation autodéterminée en augmentant le sentiment de contrainte ; ces relations peuvent être de nature individuelle, ce qui nuit un peu à la motivation intrinsèque, mais pas d'une façon aussi négative que pourrait l'engendrer la relation compétitive, et cette relation rehausse les formes faiblement autodéterminées de motivation extrinsèque ; enfin, les relations entre les élèves peuvent être également de nature coopérative, ces élèves présentent une motivation intrinsèque plus élevée que les élèves qui ont une attitude individuelle ou compétitive et une motivation extrinsèque autodéterminée moins élevée que les autres,
- le dernier facteur scolaire qui influence la motivation selon Vallerand (1993), est le type de professeur ; vu l'importance du professeur dans la motivation des élèves, nous allons consacrer le paragraphe suivant à son influence sur la motivation.

5.8. L'influence de l'enseignant sur la motivation

D'après leur revue de littérature, Bissonnette *et al* (2005) affirment que l'effet de l'enseignant sur l'apprentissage des élèves et leurs performances scolaires est plus grand que les autres facteurs. L'enseignant participe, avec d'autres éléments, au développement de la motivation autodéterminée chez les élèves (Lajoie *et al*, 2006). McCOMBS et Pope (2000) affirment que le rôle essentiel de l'enseignant est de motiver.

Nous revenons à Viau (1997) qui a destiné son ouvrage « La motivation en contexte scolaire » aux enseignants qui souhaitent améliorer la motivation de leurs élèves. Il parle du rôle important que peut jouer l'enseignant dans la motivation de ses élèves. D'après lui, les enseignants ont conscience du rôle de la motivation dans l'apprentissage, mais ils ne connaissent pas assez cette dimension de l'élève.

McCOMBS et Pope (2000) mentionnent aussi que rares sont les enseignants qui bénéficient d'une formation pour mieux appréhender les principes de la motivation des élèves et la façon de la développer. De plus, les conditions de travail des enseignants sont souvent difficiles, comme le manque du temps, le nombre élevé d'élèves dans la classe, les pressions exercées par l'administration ou les parents...etc.

Viau (2000) affirme que les résultats des études confirment l'une après l'autre l'influence de l'enseignant sur la motivation des élèves. Il joue son rôle en prenant en considération les facteurs liés à la classe. Pour motiver ses élèves, l'enseignant doit les aider à établir des relations entre leurs connaissances acquises et ce qu'ils sont en train d'apprendre. Plus l'enseignant aide les élèves à jouer un rôle dynamique et actif dans la classe, plus ces derniers seront motivés à s'engager dans les activités proposées.

Les attentes positives et élevées des enseignants peuvent structurer et guider le comportement de leurs élèves, et elles peuvent aussi inciter les élèves à aller au-delà de leurs attentes. Les enseignants aident ainsi les élèves à connaître leurs points forts, ils sont centrés sur l'élève et utilisent leurs attentes et leurs objectifs comme point de départ pour l'apprentissage : ils s'appuient sur leurs points forts et développent leur motivation intrinsèque en donnant un élan positif. Ils permettent également aux élèves de donner leur avis et de faire des choix, de résoudre des problèmes dans un environnement sécuritaire et structuré physiquement et psychologiquement (Benard, 1997).

La qualité de la relation entre l'enseignant et les élèves, et le climat qu'assure l'enseignant dans la classe influent leurs motivations.

Fallu et Janosz (2003) affirment d'après leur étude effectuée auprès des élèves âgés de 12 à 18 ans, qu'une relation chaleureuse entre l'élève et l'enseignant est un mécanisme de protection pour les élèves ayant des difficultés d'adaptation à l'école. Ces élèves ne reçoivent pas dans leur famille ou leur environnement proche le soutien et les encouragements nécessaires à leur engagement scolaire. Les auteurs affirment aussi que la qualité de la relation enseignant-élève est associée de près à la motivation et au comportement des élèves.

Delannoy (1997) dit que les enseignants ont un rôle déterminant pour motiver ou démotiver les élèves selon leurs relations avec ces derniers. Ce rôle est très important pour susciter la motivation dans l'apprentissage des élèves, leur rôle est plus important que celui de l'intérêt pour la matière. Ils doivent prendre en compte le milieu social de leurs élèves pour pouvoir influencer leurs motivations, parce que l'élève ne peut pas être motivé une fois pour toutes, mais sa motivation dépend de ce qu'il vit dans sa famille, dans sa classe et des événements privés, etc. L'enseignant peut aider l'élève à avoir la confiance en soi-même et à donner du sens à ce qu'il apprend. Il peut les aider à réussir, c'est sa mission essentielle. « *Un maître qui motive est un maître qui fait réussir* » (Delannoy, 1997).

Pour que l'enseignant puisse motiver ses élèves, il lui faut un climat positif en classe qui permet ainsi augmenter les chances d'atteindre les objectifs proposés aux élèves. Ce climat peut être assuré par la confiance mutuelle entre l'enseignant et ses élèves, ou encore par l'accord entre les deux sur les objectifs d'apprentissage et l'explication de ces objectifs (Pieron, 1992).

McCOMBS et Pope (2000) affirment également qu'avoir un environnement scolaire assurant un climat de confiance, de bienveillance et de soutien moral, entretenu par l'enseignant et les autres acteurs du système éducatif, est une condition importante pour aider les élèves à faire des choix qui les mènent à des pensées et une motivation plus lucides.

L'enseignant influence la motivation des élèves en utilisant des récompenses ou des contraintes. Lieury (2006) dit que les récompenses et les contraintes fonctionnent selon deux aspects : un aspect de contrôle et un aspect informationnel. Par exemple, avoir une bonne note agit comme une récompense et informe en même temps que l'élève est compétent. En s'appuyant sur les travaux de Deci, Ryan et leurs collègues, sur environ 900 élèves, Lieury (2006, p. 76) observe des corrélations moyennes entre le style des enseignants, la motivation

intrinsèque ainsi que la compétence perçue : « *Ceci signifie que les enseignants dont le style est plus informatif (montrer le type d'erreur, etc.) ont tendance à améliorer la motivation intrinsèque (la curiosité par exemple) et l'estime de soi de leurs élèves. A l'inverse, les enseignants plutôt contrôlants (ex. punissant les devoirs mal faits) ont tendance à causer une diminution de la motivation intrinsèque de leurs élèves et de la compétence perçue ou estime de soi. Le même phénomène s'observe à l'échelon du climat de la classe* ».

D'après Florin et Vringnaud (2007), la motivation intrinsèque est caractéristique de l'élève qui s'intéresse au contenu de l'enseignement lui-même. Il est important que les enseignants valorisent la motivation intrinsèque chez les élèves, parce qu'elle peut les amener à utiliser des stratégies d'apprentissage plus performantes. De plus, elle les encourage à un traitement approfondi des données. Il est également important que les enseignants et les praticiens de l'orientation prennent en compte ces éléments et encouragent la motivation pour la réussite.

L'enseignant peut renforcer la motivation des élèves d'après l'organisation des activités d'apprentissage qu'il met en place. Il n'est pas suffisant que l'élève soit motivé pour apprendre, l'enseignant doit également assurer des occasions convenables à l'apprentissage. Selon le modèle de l'apprentissage scolaire de Carroll (1963) cité par Crahay (2000), « *Il ne sert à rien d'allouer un temps important à un apprentissage quelconque si l'élève n'est pas enclin à s'y engager et, réciproquement, un élève motivé ne peut pas grand-chose si l'enseignant n'organise pas à son intention les occasions éducatives appropriées à l'apprentissage de la compétence visée* » (Crahay, 2000, p. 68).

La motivation ne se trouve pas seulement dans le but de l'apprentissage, mais également dans les conditions de l'apprentissage que l'enseignant doit créer pour influencer la motivation de ses élèves. L'enseignant peut se demander si dans sa matière, ses objectifs et ses activités il y a des éléments qui motivent ses élèves. De plus, l'enseignant peut influencer positivement ou négativement la motivation de ses élèves, d'après ses commentaires qui influencent l'image et les perceptions qu'a l'élève de lui-même et de ses compétences et, par conséquent sa motivation scolaire.

Viau (1997) propose aux enseignants trois stratégies pour intervenir sur la motivation de leurs élèves.

La première stratégie consiste à ne pas nuire à la motivation des élèves : ainsi l'enseignant doit réfléchir à sa propre motivation et à ses compétences, parce que le manque de motivation chez l'enseignant est un problème aussi grave que son incompetence. Delannoy (1997)

confirme aussi que pour pouvoir motiver les élèves, il faut que l'enseignant lui-même soit motivé, qu'il ait un désir de faire apprendre et qu'il soit dans une dynamique vis à vis de ses élèves.

Il doit réfléchir également aux perceptions qu'il a de ses élèves, à ses comportements en classe et au système de récompenses ou de punitions qu'il utilise dans la classe.

La deuxième stratégie exige que l'enseignant améliore son enseignement pour pouvoir augmenter la motivation de ses élèves. Ainsi l'enseignant pourra aider ses élèves à résoudre leurs problèmes et à établir le lien entre ce qu'ils savent déjà et ce qu'il veut leur enseigner. Il peut aussi diversifier les activités d'apprentissage pour qu'elles soient plus motivantes pour l'élève.

Enfin, la troisième stratégie consiste à intervenir sur les composantes motivationnelles de l'élève. L'auteur propose que l'enseignant établisse le profil motivationnel de l'élève pour reconnaître les composantes motivationnelles qui peuvent s'avérer problématiques. Pour ce faire, l'enseignant peut faire des entretiens avec les élèves, il peut également observer les comportements de ses élèves. De plus, il peut, par l'intermédiaire d'un questionnaire faire une évaluation sur leurs motivations par rapport à la matière qu'il enseigne.

Nous avons présenté brièvement les trois stratégies que l'enseignant peut utiliser pour améliorer la motivation de ses élèves sachant que l'auteur mentionne qu'il n'y a pas une recette infaillible pour augmenter la motivation des élèves (Viau, 1997).

Nous avons présenté plusieurs facteurs influençant la motivation scolaire des élèves, mais ces influences sur la motivation sont médiatisées par l'impact des diverses variables sur les sentiments de compétence et d'autodétermination (Vallerand, 1993). Nous présentons par la suite quelques variables individuelles influençant la motivation chez l'élève comme la perception de compétence, les aspirations à l'égard de la réussite, les sentiments d'efficacité, l'estime de soi, etc.

5.9. Quelques variables individuelles qui influencent la motivation chez les élèves

Nous avons constaté l'influence des facteurs scolaires et familiaux sur la motivation des élèves, leur influence ne se limite pas à l'effet de leurs milieux sociaux culturels, leurs diplômes, leurs soutiens scolaires, etc. mais comprend aussi leurs aspirations à l'égard de la

réussite de leur enfant (Forquin, 1982a). Les aspirations éducationnelles des parents sont également un facteur de réussite scolaire, elles encouragent chez l'élève des comportements qui favorisent la réussite scolaire. Les aspirations elles-mêmes sont parfois des résultats de la réussite scolaire, c'est-à-dire plus le niveau de réussite de l'élève est élevé, plus ses aspirations et celles des parents sont élevées.

Il est important que les enseignants tiennent compte des aspirations et des représentations des élèves et qu'ils soient attentifs à donner du sens aux situations d'apprentissage (Temprado, 1997).

La motivation de l'élève est déterminée par d'autres concepts tels que la perception de soi. Selon Viau (1997) la perception de soi est un élément déterminant dans la motivation selon le modèle qui détermine deux perceptions, à savoir la perception de sa compétence et la perception de la contrôlabilité.

La perception de soi est la connaissance qu'à une personne d'elle-même et qui fluctue en fonction des événements. L'individu fait une interprétation subjective de la réalité qui peut être totalement erronée. L'élève peut croire par exemple qu'il ne peut pas du tout réussir une tâche alors qu'il en est capable parce qu'il maîtrise le fonctionnement de tâches beaucoup plus complexes.

Il n'existe pas de fausses perceptions de soi par ce qu'elles correspondent à ce que la personne croit sincèrement être. Mais les perceptions de soi peuvent être réalistes ou irréalistes. Comme le cas d'un élève qui croit pouvoir devenir un astrophysicien alors qu'il échoue en mathématiques et en physique. De ce fait, il est très important que les enseignants cherchent à rendre les perceptions des élèves plus réalistes sans enlever leur motivation à travailler pour atteindre leur but. Les perceptions de soi font qu'un élève crée une image de lui-même en tant qu'apprenant. En contexte scolaire, l'importance des perceptions de soi incitent certains auteurs à affirmer que ce sont les perceptions de soi qui comptent dans l'accomplissement d'une activité d'apprentissage plutôt que ses capacités réelles (Viau, 1997).

D'après Durand (1987), les sentiments de liberté et de compétence augmentent la motivation de l'individu pour une tâche.

Viau (1997) en s'appuyant sur des chercheurs anglophones comme Bandura (1986) définit la perception de compétence d'une personne à accomplir une activité : c'est une perception de soi par laquelle cette personne évalue ses capacités à accomplir, d'une manière adéquate, une

activité avant de l'entreprendre, et que cette activité comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite.

Delarue (2002) a affirmé que si l'activité qu'effectue l'individu est importante, il préfère se présenter comme quelqu'un ayant de bonnes capacités en cas de réussite. Mais en cas d'échec il se présente comme quelqu'un qui n'a pas fourni des efforts.

En revanche, l'implication de l'individu dans une tâche lui donne l'importance. Les individus impliqués par la tâche s'intéressent à leur activité et ils l'effectuent pour elle-même. Ils essaient de progresser le plus possible dans l'apprentissage de cette activité. Ces individus vont juger la tâche importante, avoir des sentiments positifs, et vont se percevoir comme compétents (Feuinoulliet & Tomeh, 1998).

La perception de compétence d'une personne vient selon Bandura (1986) *cité par* Viau (1997), de quatre sources : les performances antérieures, l'observation de l'exécution d'une activité par d'autres personnes, la persuasion et ses réactions physiologiques et émotives.

En contexte scolaire, la perception de compétence influence de façon déterminante la motivation d'un élève (Viau, 1997). La perception de compétence en milieu scolaire est un facteur d'ordre motivationnel qui détermine en partie la qualité du rendement scolaire des élèves ainsi que leur réussite scolaire. Cette perception renvoie à l'évaluation par l'élève de ses propres habiletés et capacité de réussir. Avoir des perceptions de compétences positives aide l'élève à effectuer la tâche avec confiance. Il fait plus d'efforts et persévère pour travailler et surmonter les obstacles qu'il rencontre. Les parents et les enseignants ont un rôle essentiel dans le développement de ces perceptions (Chouinard *et al*, 2007 ; Galand, 2006 ; viau, 1997).

Les sentiments d'efficacité personnelle sont des facteurs de réussite scolaire (Cosnefroy, 2004). Denoncourt et al (2004) affirment que le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève et ses buts d'apprentissage sont des variables du profil motivationnel généralement affectées par le passage au secondaire. Le sentiment d'efficacité personnelle renvoie au jugement de l'individu sur ses capacités à réussir une activité dans un contexte bien précis.

Les sentiments de compétence augmentent l'estime de soi des élèves et leur motivation à apprendre. Par contre, les élèves ayant une image négative de leurs capacités sont plus susceptibles d'échouer même s'ils disposent des habiletés cognitives permettant de réussir à l'école. Leur estime de soi est faible. Ils sont touchés par l'illusion d'incompétence, ils ont l'impression que leurs parents ne les voient pas comme compétents (Galand, 2006). L'auteur

détermine que les difficultés de ces élèves sont de nature motivationnelle, mais on ignore les causes de cette illusion d'incompétence.

D'après Hébrard (1993), la recherche de l'estime de soi, est très intéressante pour la construction d'une identité personnelle positive de l'individu. Elle est une source principale de sa motivation. L'élève qui réussit à l'intérieur d'un groupe de pairs quelque chose dont il ne se croyait pas capable, peut construire une image plus positive et plus satisfaisante de lui-même et de ses compétences. Alors que l'élève qui a peur de se montrer incompetent sous le regard des autres, risque l'échec dans son apprentissage.

Nous pouvons utiliser cette idée pour expliquer la réussite scolaire chez certains lycéens professionnels : ceux-ci sont entrés dans les lycées professionnels sans avoir une motivation pour cette filière, mais ils ont un sentiment de compétence et ils sont capables de réussir en pensant que leur filière est plus facile que la filière générale. De ce fait, leur sentiment de compétence leur renvoie une image de soi plus élevée et renforce leur motivation intrinsèque vers cette filière. Il est évident que cette explication n'est pas suffisante pour expliquer la réussite scolaire dans les lycées professionnels, c'est pourquoi il faudra mieux identifier d'autres facteurs qui peuvent participer à la réussite scolaire de ces élèves.

Pour conclure, tous les facteurs mentionnés ci-dessus sont des déterminants de la motivation de l'élève. Nous estimons que parfois un seul facteur est déterminant pour la motivation de l'élève vers une activité et d'autres fois cette motivation est déterminée par l'interconnexion de plusieurs facteurs. Il semble aussi que le même facteur peut intervenir d'une façon différente d'un individu à l'autre, tout dépend du contexte qui influence l'individu. Par exemple, un accident qui engendre un handicap chez un individu peut influencer négativement sa motivation, ou bien peut l'augmenter d'une façon qui incite cet individu à surmonter les obstacles et à se montrer compétent.

De plus, au vu de l'importance de la motivation comme facteur de la réussite scolaire il semble que tous les facteurs précédents qui influencent la motivation de l'élève influencent également sa réussite scolaire.

Dans la prochaine partie nous examinons l'influence de ces facteurs sur la réussite scolaire puisque, comme l'indique Viau (1997), la motivation est nécessaire pour comprendre l'apprentissage, mais elle n'est cependant pas suffisante au regard d'autres variables intervenant dans cette réussite.

Chapitre 6 LA RÉUSSITE SCOLAIRE

6.1. Introduction à la réussite dans l'enseignement professionnel

Nous parlerons de la réussite scolaire dans le contexte de l'enseignement professionnel, et plus particulièrement de la réussite des élèves orientés vers cet enseignement par manque de bons résultats et des élèves qui n'étaient pas motivés au début de leur orientation vers cette filière.

Selon les données de l'OCDE¹ (2008 et 2012), les élèves sont plus nombreux à terminer leur formation avec succès en filière générale qu'en filière professionnelle : 77 % des élèves finissent leur formation en filière générale dans le délai accordé ; par contre, 61 % des élèves finissent leur formation en filière professionnelle dans le délai imparti, selon la moyenne calculée sur la base des 20 pays de l'OCDE dont les données sont disponibles.

La différence de taux de réussite entre la filière générale et la filière professionnelle s'établit à 16 points de pourcentage, en moyenne, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Cette différence peut aller jusqu'à 40 points dans certains pays (10 point dans d'autres).

Selon les estimations, 50 % des individus d'un groupe d'âge obtiendront leur diplôme de fin d'études secondaires à l'issue d'une formation en filière générale en 2010, contre 46 % à l'issue d'une formation en filière préprofessionnelle ou professionnelle. Ces taux s'établissaient respectivement à 47 % et 44 % en 2005.

L'OCDE (2012, p. 53) explique la variation importante du taux de réussite entre la filière générale et la filière professionnelle, dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, par le fait que « *Dans certains pays, les élèves peu performants sont orientés (ou réorientés) vers la filière professionnelle, alors que les élèves très performants suivent la filière générale* ». Cette idée affirmée par l'OCDE en 2012 était notre point de départ dans cette recherche fin 2008. En Syrie, ce sont les élèves les moins performants qui sont orientés vers les filières professionnelles.

¹ L'Organisation de Coopération et de Développement Économiques

En France, la situation ne semble pas très éloignée de celle de la Syrie. Ces élèves « moins performants » et souvent « moins motivés » -vu la relation entre la performance et la motivation- arrivent malgré tous les problèmes, à réussir leur formation professionnelle.

L'OCDE (2012) recommande que la formation professionnelle soit dispensée de manière efficace pour améliorer l'image de cette filière d'enseignement et contribuer à y réduire le taux d'abandon.

Nous avons parlé des taux de réussite dans différents pays de l'OCDE, mais sur quels critères s'est-on appuyé pour définir cette réussite ? Nous présentons dans le paragraphe suivant les différentes définitions de la notion de réussite scolaire et des critères pris en compte pour la définir.

6.2. Définition

Les définitions les plus couramment utilisées de l'échec et de la réussite reposent sur des critères de type institutionnel, qui se réfèrent implicitement à la représentation dominante de la « normalité » scolaire et, par conséquent, pratiquement opératoire au sein de l'école : redoublements, retards, orientations différenciées, obtention de diplômes en fin de cursus, etc. (Plaisance, 2002).

La notion de réussite scolaire est sujette à plusieurs définitions d'un auteur à l'autre. La plupart de ces auteurs se sont appuyés sur les résultats scolaires qui constituent une base commune sur laquelle se focalisent les différentes définitions.

Ainsi Chenard et Doray (2005, p. 265, 266) écrivent qu'« *une première définition de la réussite est l'obtention du diplôme, qui constitue le principal indicateur utilisé des plans de réussite et des contrats de performances qui orientent l'action du ministère et celle des établissements. C'est aussi le premier indicateur qui fut utilisé pour décrire le phénomène et déterminer l'ampleur de l'absence de diplôme* ». Cette définition rejoint celle de Roy (2006a, p. 8) : « *Dans son acception première, « réussir » (en milieu scolaire) veut dire « passer ses cours », obtenir son diplôme. Dans ce contexte, le bulletin est le témoin de la réussite ; il en est sa mesure ultime* ».

La réussite scolaire est attestée par de bons résultats aux tests d'évaluation proposés par l'école (Groux, 2002). La réussite scolaire dans ce sens là n'a pas de signification

indépendamment d'une institution scolaire et en dehors d'un niveau donné du cursus (Forquin, 1982a).

Donc pour juger que l'élève est en réussite scolaire, il faut des indicateurs comme les notes et les résultats scolaires obtenus durant une période déterminée, la réussite aux examens, l'intégration et l'adaptation scolaire, le rendement scolaire, le niveau de l'insertion professionnelle et la qualité de la formation acquise, le taux de redoublement ou d'abandon scolaire, etc. (Chenard et Doray, 2005 ; Roy, 2006a ; Forquin, 1982a). Il semble que la réussite scolaire n'a pas de sens en dehors de ces indicateurs.

Ces indicateurs sont définis dans une institution. C'est l'institution qui détermine les normes d'évaluation pour mesurer les performances des élèves. Elle détermine le niveau des connaissances et des savoirs que les élèves doivent acquérir dans une période déterminée. Le fait de ne pas acquérir ces connaissances dans un délai prévu ou de décrocher, est considéré comme échec comme le disent Chenard et Doray (2005), et comme le dit Iseambert Jamati (1971). L'élève qui échoue c'est celui qui n'a pas acquis dans le délai prévu les nouvelles connaissances et les nouveaux savoir-faire que l'institution, conformément aux programmes, prévoyait qu'il acquière.

Les résultats scolaires constituent un critère important dans l'orientation et la réussite scolaire en France, et dans les pays arabes également. Le rapport du Haut Conseil de l'Éducation, (2008, p. 11) explique bien notre point de vue à propos des résultats scolaires comme critères importants de l'orientation scolaire dans le système éducatif français: « *La décision d'orientation s'appuie sur des notes et des moyennes de notes, méthode dont les insuffisances ont été démontrées depuis longtemps par diverses études* ». Nous estimons que c'est le cas également dans le système éducatif syrien. Ce rapport affirme que l'enseignement en France privilégie les savoirs abstraits et l'intelligence déductive et que l'orientation consiste à trier les élèves en fonction de leurs seuls résultats scolaires dans les savoirs abstraits. « *La réussite ou l'échec des élèves sont jugés en fonction de leurs seuls résultats dans les disciplines auxquelles sont associés ces savoirs et qui sont souvent désignées sous le terme de "matières principales"* » (Ibid., 2008, p. 10).

Seuls les élèves pouvant réussir dans ces disciplines peuvent choisir librement leur orientation. Ceux qui ont certaines faiblesses et ne peuvent pas réussir dans ces disciplines se trouvent écartés de la seconde générale et technologique même si leurs talents pourraient s'exprimer dans des domaines où une intelligence plus inductive ou pratique est requise.

Pour ces élèves « *l'orientation est fondée sur l'échec dans les apprentissages où dominent les capacités déductives, sans que, par ailleurs, on ait vraiment cherché à détecter leurs aptitudes à réussir dans des apprentissages propres à la voie professionnelle et à ses spécialités, apprentissages qui partent du concret et privilégient une approche plus expérimentale. Le collège reste largement marqué par cette conception de la réussite scolaire.* » (Le Haut Conseil de l'Éducation, 2008, p. 11).

Alissawi (1986) rejoint le Haut Conseil de l'Éducation pour affirmer que dans les pays arabes également, et malheureusement, la répartition des élèves dans les différents types d'enseignement est basée uniquement sur leurs résultats scolaires obtenus au collège, où celui qui obtient des résultats élevés s'oriente vers l'enseignement général, alors que celui qui obtient des résultats moins élevés s'oriente vers les établissements de l'enseignement professionnel, agricole, commercial, industriel, etc.

Nous nous demandons cependant si les résultats scolaires sont de bons indicateurs d'aptitudes, de capacités intellectuelles, et de persévérance scolaire, comme s'interroge le Conseil supérieur de l'éducation au ministère de l'éducation du Québec :

« *Les résultats scolaires constituent actuellement un indicateur qui présente une valeur de prédiction indéniable, mais que mesurent-ils réellement? Témoignent-ils vraiment des aptitudes des élèves? Existe-t-il une corrélation significative entre les aptitudes intellectuelles des élèves et les résultats scolaires obtenus ? En d'autres termes, les résultats scolaires sont-ils synonymes d'aptitudes intellectuelles, surtout lorsque l'on sait à quel point est étroite la relation entre la motivation et la réussite des études ?* » (Conseil supérieur de l'éducation au ministère de l'éducation du Québec, 2002, p. 63.) . La réponse d'après Alissawi (1986) est que la dépendance sur le total des notes des élèves dans le certificat intermédiaire (au collège) n'est pas une mesure honnête exprimant la personnalité de l'élève, et ne donne pas des indicateurs suffisants pour prédire sa réussite ou son échec en ce qui concerne son enseignement. L'auteur présente plusieurs inconvénients à prendre les résultats scolaires comme critère d'orientation :

- tout d'abord, le niveau scolaire explique un des aspects de la personnalité de l'enfant, et que l'on ne doit pas juger toute la personnalité de l'élève à partir d'un seul aspect,
- ensuite, le total des notes obtenues dans le certificat intermédiaire (au collège) dépend de la capacité de l'élève à mémoriser et à récupérer mais pas de ses capacités à penser, à critiquer, analyser, synthétiser, comprendre et généraliser, etc.

- enfin, les résultats de l'élève aux examens sont influencés par plusieurs facteurs, tels que la maladie, ou les accidents qui peuvent lui arriver soudainement et les facteurs sociaux, etc. ; ils peuvent être influencés également par la non objectivité des enseignants qui corrigent les copies des élèves.

Nous ne voulons pas nier l'importance des résultats scolaires. Il y a une forte corrélation entre les résultats scolaires et la réussite scolaire. Plus les résultats sont élevés au secondaire, plus le taux de diplomation augmente, et plus les possibilités de choisir des formations correspondant aux intérêts et aux besoins de l'élève, y compris les possibilités de réussir au collégial augmentent (Conseil supérieur de l'éducation au ministère de l'éducation du Québec, 2002). Mais dans ce cas là nous nous demandons s'ils peuvent prédire la réussite scolaire ultérieure.

Même si les résultats scolaires permettent de prédire la réussite scolaire des élèves, ils ne suffisent pas pour la garantir plus tard. Certains élèves réussissent bien à l'école mais ils peuvent décrocher plus tard, et il y en a qui échouent et qui se reprennent.

« Si, d'une part, l'obtention de bons résultats scolaires au secondaire permet de prédire la capacité de réussir des études collégiales, il demeure que cette condition essentielle n'est pas à elle seule un gage de réussite éducative. D'autre part, ce n'est pas parce qu'on a échoué à certains moments de son parcours scolaire que l'on n'a pas la capacité de se reprendre. Or, ces évidences ne semblent pas suffisamment prises en considération » (Conseil supérieur de l'éducation au ministère de l'éducation du Québec, 2002, p. 62).

Ce ne sont pas seulement les élèves les plus faibles qui sont touchés par le risque de l'utilisation des résultats dans le processus de l'orientation (*Ibid.*). Les élèves les plus forts, le sont également. Cela peut être le cas dans les systèmes éducatifs que nous étudions où l'élève choisit l'enseignement général au lieu de l'enseignement professionnel, ou bien choisit une filière scientifique par exemple, parce que ses notes lui permettent d'y entrer sans avoir le goût et la motivation pour cette filière et sans une réflexion réelle sur ses choix.

Dans les deux cas, il semble qu'il y ait une inégalité dans l'utilisation des résultats scolaires comme critère de réussite et d'orientation.

Le conseil supérieur de l'éducation du Québec critique l'utilisation inégale des résultats scolaires surtout au moment de l'orientation. Cette utilisation risque de mettre en danger la réussite scolaire et éducative des élèves surtout les plus faibles.

« Bien qu'en fin de compte, le réseau des cégeps soit tenu d'admettre tous les élèves qui répondent aux conditions d'admission aux études collégiales telles qu'elles sont définies dans le Règlement sur le régime des études collégiales, il demeure que les possibilités d'être admis dans le collège et au programme qui correspond réellement à son choix varient en fonction de la qualité du dossier scolaire. Les demandes d'admission acheminées aux services régionaux des admissions font l'objet d'un classement. Dans celui-ci, on tient compte de l'ensemble des résultats obtenus en quatrième et en cinquième secondaire et de l'écart à la moyenne » (Conseil supérieur de l'éducation au ministère de l'éducation du Québec, 2002, p. 64). Même au Québec, comme en Syrie et en France, il semble que les résultats scolaires sont une donnée importante dans l'orientation scolaire.

Le conseil supérieur de l'éducation du Québec, en s'appuyant sur les résultats scolaires, fait la différence entre la réussite scolaire et la réussite éducative. Il dit qu'il y a une contradiction entre les deux. Il propose l'utilisation moins systématique des résultats scolaires, pour éviter qu'ils ne déterminent inégalement l'orientation des élèves, comme un défi ou une condition importante pour contrarier l'opposition entre les moyens d'atteindre chacune de ces deux réussites.

Les notes scolaires seules ne sont pas suffisantes pour comprendre la persévérance. La réussite et l'échec font partie de l'expérience individuelle, il faut prendre en compte l'engagement dans les études, les significations et les représentations sociales que les étudiants donnent à leur expérience. Tout cela nous permet de distinguer entre la réussite scolaire et la réussite éducative :

« La première est relative aux normes scolaires et conçoit la réussite en fonction des cadres institutionnels en vigueur dans le système scolaire. Ainsi, ne pas obtenir un diplôme ou décrocher peuvent être considérés comme des formes d'échecs. Par contre, du point de vue de l'individu, cette même expérience, même si elle ne conduit pas à l'obtention d'un diplôme comme aboutissement « normal » de la scolarité, peut s'avérer positive, permettant, par exemple, de préciser l'orientation professionnelle » (Chenard et Doray, 2005, p. 266).

L'élève qui échoue et qui n'obtient pas de diplôme scolaire peut réussir autrement. Il peut s'orienter vers une profession dans laquelle il peut réussir, mais le problème est que ce choix se fait par défaut et qu'il n'est pas tout à fait volontaire. Ici nous revenons au problème de réussir dans une voie qui n'est pas choisie volontairement comme c'est le cas par exemple

pour certains élèves qui s'orientent vers l'enseignement professionnel ou l'apprentissage parce qu'ils n'ont pas le choix d'accéder à une autre orientation.

Nous constatons que même si les auteurs critiquent l'utilisation des notes comme une base essentielle dans la définition de la réussite scolaire, ils ne vont pas plus loin que la notion classique que nous constatons dans la définition de Rivière et Jacques (2000). Les auteurs analysent le phénomène de la réussite non seulement par rapport à l'appartenance sexuelle de l'élève, mais aussi en prenant en compte, les représentations sociales des cégépiens à l'égard des réussites scolaire, professionnelle et personnelle.

« Dans ce cadre, la réussite scolaire correspond à la notion traditionnelle de «performance» exprimée par les résultats obtenus et le niveau d'études atteint. La réussite professionnelle désigne la concordance entre la formation scolaire et la place occupée sur le marché du travail. La réussite personnelle, quant à elle, correspond au processus d'accomplissement de soi que l'élève réalise parallèlement ou non à son aspiration de réussir au plan scolaire» (Rivière et Jaques, 2000, p. 6, 7). Donc la réussite scolaire correspond chez eux en fin de compte aux résultats scolaires. Cependant, d'après eux, la réussite en général *« est synonyme d'équilibre des vies familiale, scolaire, sociale et professionnelle »* (Ibid., p. 18). Elle ne se limite évidemment pas à la réussite scolaire.

Le concept classique de la réussite est clair également dans la définition de Roy (2006a). Il la définit en tant que rendement scolaire et persévérance aux études, en donnant plus d'importance aux facteurs sociaux dans la réussite. Pour réussir, il faut être persévérant. L'auteur fait la relation entre la réussite scolaire et la persévérance qui sont deux thèmes inséparables. L'étudiant par exemple peut avoir les capacités pour réussir sans avoir une motivation pour continuer son parcours scolaire. Et vice versa, on peut avoir un intérêt pour les études sans avoir les capacités pour réussir.

Roy *et al* (2003) définissent la notion telle qu'elle est perçue dans l'esprit des cégépiens. Elle n'est pas perçue comme une fin en soi, mais bien comme un moyen pour atteindre une réussite personnelle et une réussite professionnelle qui permettent d'accéder à une qualité de vie, ultime quête chez les jeunes étudiants.

Donc la réussite scolaire n'est pas un but en soi, mais est une étape pour accéder aux étapes suivantes pour atteindre un but final plus important, tel que la réussite dans la vie.

Si la réussite chez Roy (2006a) est un moyen d'atteindre des buts, elle est chez d'autres un besoin de l'élève, elle est une *« aspiration à atteindre, dans des situations compétitives, des*

*but*s correspondant à des normes d'excellence » (David McClelland et John W. Atkinson cités par Guichard et Huteau, 2006, p. 37). Mais ces aspirations n'ont de sens que dans un contexte déterminé tel que l'institution et les normes qu'elle détermine comme nous l'avons vu précédemment, et dans des situations compétitives. Le besoin de succès est important pour réussir. Il est plus évident en cas de comparaison et de compétition entre les élèves comme dans les examens par exemple, et également dans les cas où il y a des buts prestigieux qui ne sont pas faciles à atteindre. De plus ce besoin « *est plus élevé dans les classes moyennes que dans les classes populaires* » (Guichard et Huteau, 2006).

6.3. Les facteurs de la réussite scolaire

La réussite scolaire est expliquée par l'interaction entre de multiples facteurs individuels, scolaires (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1992 ; Crahay 2000 ; Gauthier *et al*, 2004; Sévigny, 2003), des facteurs familiaux et sociaux etc. (Roy, 2006a et 2006b ; Lobrot, 1999 ; Chouinard *et al*, 2007 ; Alaluf *et al*, 2003 ; Bissonnette *et al*, 2005 ; Gauthier *et al*, 2004 et d'autres auteurs.

Les données du rapport synthèse du Gouvernement du Québec (Pelletier, 2004), ont été collectées auprès des élèves du primaire et du secondaire à l'aide de trois indicateurs tels que le retard scolaire, l'apprentissage de la langue d'enseignement et le taux de réussite aux examens.

Ce rapport affirme que les facteurs qui influencent le plus l'élève à l'école sont le milieu socioéconomique et l'origine sociale, les attitudes et les comportements face à l'école et aux apprentissages. Enfin, les stéréotypes et le groupe des pairs. « *La réussite, comme l'échec, est un processus cumulatif et il existe une trajectoire d'abandon qui s'explique par une série d'antécédents personnels et scolaires très distincts selon le genre et l'appartenance sociale* » (Pelletier, 2004, p. 11).

Dans cette partie, nous souhaitons présenter certains facteurs individuels, sociaux et scolaires identifiés dans de nombreuses études, et qui peuvent influencer la réussite scolaire.

6.3.1. La motivation comme facteur de réussite scolaire

Nous avons consacré une partie de cette recherche à l'importance de la motivation, dans la réussite scolaire. Il y a des facteurs d'ordre motivationnel qui influence la réussite scolaire, on

peut penser à des facteurs individuels tels que la perception de compétence, les sentiments d'efficacité, l'estime de soi, etc.

Il nous semble que ces facteurs sont importants pour les élèves orientés vers l'enseignement professionnel, parce que ces élèves ont le sentiment qu'ils sont dévalorisés et en échec par rapport à ceux qui sont orientés vers l'enseignement général, comme l'affirme notre mémoire en master et d'autres auteurs comme (Charlot, 1999 ; Thélot, 2004). De plus, ils ont moins confiance en leurs capacités de réussir.

La perception d'un élève concernant ses compétences est un déterminant important de son rendement scolaire. Selon l'OCDE (2003) et ses enquêtes PISA il y a une relation entre l'efficacité perçue par les élèves et leur performance en compréhension de l'écrit. L'étude affirme également que dans tous les pays de l'OCDE, les écarts de performance les plus importants s'observent entre les élèves qui sont sûrs de parvenir à relever des défis d'apprentissage et ceux qui doutent d'y arriver.

Certains élèves sous estiment leurs compétences, leurs capacités et pouvoirs de réussir. Nous avons mentionné ce point dans la partie concernant l'orientation scolaire.

Rivière & Jacques (1999, p. 4) présentent plusieurs types de cégépiens, cégépiennes selon leurs conceptions vis-à-vis des réussites scolaire, professionnelle et personnelle.

Nous nous intéressons au premier type dans la hiérarchisation constituée de 5 types tel que la répulsion. *« Les étudiants de ce type n'établissent aucun lien entre le succès scolaire, professionnel et personnel. Peu motivés, ils étudient souvent pour répondre à des obligations imposées de l'extérieur. Ils ont manifestement une attitude passive face à leur réussite personnelle. Parallèlement, ils considèrent que la réussite professionnelle n'est pas nécessairement souhaitable »*. Le cégep et les études ne représentent pas, pour eux, un choix en relation avec la réussite professionnelle et personnelle, mais une obligation venant de l'extérieur. Ils préfèrent poursuivre des études au cégep, même s'ils les perçoivent comme inutiles pour ne pas faire face à des situations encore moins intéressantes que le cégep.

Ils sont pessimistes à l'égard de leur avenir professionnel et ils jugent que les conditions d'emploi sont difficiles. Ces étudiants se découragent, se désengagent. Ils ont un manque de motivation et de confiance en leur chance de trouver un emploi. Il semble que, pour eux, gagner un salaire et se libérer de certaines tensions psychologiques, constituent les seuls motifs qui les encouragent à travailler.

En ce qui concerne la réussite personnelle, nous pouvons dire que ces étudiants se laissent vivre. Ils préfèrent effectuer des activités exaltantes, sur les plans affectif et physique, ainsi que des activités de détente plutôt que d'étudier.

Il nous semble que la sous estimation des capacités et des compétences est plus élevée chez les élèves de l'enseignement professionnel que ceux de l'enseignement général. L'idée de la sélection des élèves selon les résultats scolaires les dévalorisant et leur donne les sentiments qu'ils ne sont pas aptes de continuer dans le cursus général. C'est pourquoi il est important que les intervenants dans la réussite scolaire de l'élève fassent en sorte qu'ils aient une bonne estime de soi et qu'ils assurent les conditions qui favorisent la confiance de l'élève en lui-même.

6.3.2. La famille, les parents comme facteurs de réussite scolaire

De nombreuses recherches ont affirmé le rôle de la famille, des parents, dans la réussite scolaire des enfants. Nous allons en présenter certaines, surtout celles qui affirment la relation entre le diplôme des parents, leur milieu socioculturel, économique et la réussite scolaire.

Roy (2006a ; 2006b) montre l'importance du soutien qu'offrent les parents à leurs enfants, et l'importance de leur contribution à la persévérance dans les études et à la réussite scolaire.

Le rôle des parents est très important du fait qu'ils ont le devoir de donner et d'offrir un soutien éducatif, économique et matériel à leurs enfants. Ce sont eux qui transmettent les traditions, les valeurs culturelles, les normes dans la société à leurs enfants, comme le montre Walter (1997). Selon lui la famille éduque, forme, offre des motivations idéales et des significations symboliques à ses membres, elle les aide à s'insérer avec dignité et efficacité dans la société.

L'enquête de l'INSEE (L'Institut national de la statistique et des études économiques) présenté par Gissot *et al* (1992) révèle que moins le diplôme des parents est élevé, plus le temps de poursuite des études diminue chez l'enfant. Seules les familles les plus fortement diplômées envisagent majoritairement pour leur enfant, des études supérieures longues jusqu'à 24 ans.

Pelletier (2004) indique en s'appuyant sur les études effectuées par le ministère de l'Éducation, qu'au Québec, la variable qui prédit le mieux la réussite scolaire des jeunes est le niveau de scolarité de la mère. Les conditions socioéconomiques les plus défavorables correspondent à une faible scolarité.

Certains chercheurs ont étudié l'influence de la composition de la famille sur les résultats scolaires des élèves. Chouinard *et al* (2007) affirment que les adolescents des familles non traditionnelles sont désavantagés dans leurs résultats scolaires en 2^e au Québec par rapport à ceux des familles traditionnelles. Ailleurs, ces auteurs disent qu'il est très probable que les élèves qui viennent des milieux socioéconomiques défavorisés échouent plus que ceux qui viennent des milieux aisés. Cet échec influence également leur intégration socioprofessionnelle.

Rochex (1995) indique que plusieurs recherches affirment que la plupart des familles populaires attachent une grande importance à la réussite scolaire de leurs enfants, même si elles sont souvent « techniquement » démunies pour les aider dans la réalisation des tâches scolaires. Ces familles désirent que les enfants aient, grâce à l'école, une « autre » vie que celle de leurs parents.

La famille développe chez l'enfant l'intérêt pour le savoir, c'est elle qui lui donne les premières bases scolaires et qui détermine d'une façon indirecte sa réussite ou son échec scolaire. Il semble que les enfants qui réussissent à l'école sont ceux qui viennent des familles plus ouvertes et qui encouragent leurs activités. Les enfants des familles des classes supérieures ne sont pas centrés que sur l'école pour les apprentissages mais aussi sur la culture qu'ils découvrent à l'extérieur de l'école (Lobrot, 1999).

Les probabilités de vivre des échecs à l'école sont plus élevées chez les enfants qui proviennent de milieu socioéconomique défavorisé (Chouinard et al, 2007).

Il apparaît que les élèves de milieux populaires sont plus sensibles aux changements qui se passent à l'école, donc l'amélioration des conditions de l'environnement scolaire peut être plus avantageuse pour ces élèves que pour les autres (Tazouti *et al*, 2005).

Chauveau et Rogovas-Chauveau (1992) parlent de la réussite au CP, ils affirment que le bon fonctionnement de la relation élève-école-famille populaire est un facteur de réussite scolaire. L'inverse est vrai : les difficultés de la communication sociale entre les familles et l'école déterminent l'insuccès des élèves de classes sociales défavorisées.

Comprendre cette relation et les dynamiques éducatives locales nous aident à mieux comprendre les causes de l'échec des élèves des milieux populaires lorsqu'ils apprennent les premières bases scolaires. Les auteurs font l'hypothèse qu'il y a des ruptures sociales, culturelles et également d'autres ruptures qui touchent les logiques et la cognition des acteurs.

Le contexte cognitif et l'intervention des membres de la famille expliquent la qualité des apprentissages scolaires de l'enfant.

« Comment celui-ci pourrait-il apprendre et comprendre "les choses de l'école" si les définitions qu'en donnent ses éducateurs sont contradictoires ou incohérentes? Comment pourrait-il éviter ou surmonter les confusions cognitives (à propos de qu'est-ce que lire, comment apprendre, pourquoi apprendre à lire-écrire) si les adultes qui l'entourent perpétuent contresens et malentendus ? Comment saurait-il se conduire «avec intelligence» au milieu de formateurs qui «vivent en mauvaise intelligence» (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1992, p. 11). Alors d'après eux, les élèves qui viennent des milieux défavorisés se sentent étrangers et moins adaptés à la culture que diffuse l'école. Cette distance culturelle et sociale entre la famille de l'élève et l'école se transforme en échec scolaire. Plus cet écart est faible, plus ils ont de chance de réussir. Ces auteurs ajoutent, que l'accord social, culturel, cognitif, entre l'école et le milieu familial est une variable principale qui explique la réussite scolaire des enfants de la nouvelle classe moyenne.

Bissonnette *et al* (2005) et Gauthier *et al* (2004), à partir de l'analyse des résultats de 228 publications, effectuées au cours des trente-cinq dernières années, surtout celles de Coleman réaffirmées par Forquin (1982) ont pu affirmer que les élèves qui viennent des milieux défavorisés sont plus susceptibles d'avoir des difficultés scolaires, de ne pas pouvoir poursuivre leurs études et d'être en retard par rapport aux apprentissages scolaires que ceux qui viennent des milieux les plus aisés.

Monseur et Crahay (2008) affirment que *« Dès lors que des élèves se retrouvent dans des écoles recrutant majoritairement des enfants d'origine sociale « défavorisée », leurs performances académiques sont inférieures à ce qu'elles pourraient être s'ils fréquentaient une école brassant les origines sociales »* (Monseur et Crahay, 2008, p. 64).

Sévigny (2003) indique que l'indice du retard scolaire et la probabilité que l'élève obtienne le diplôme d'études secondaires varient en fonction de l'origine ethnique et du niveau de défavorisation socio-économique de son lieu de résidence. Ainsi les élèves immigrés et ceux des milieux défavorisés ont plus de risques d'abandonner l'école avant d'obtenir le diplôme d'études secondaire au Québec.

La perception de la situation scolaire de l'élève, en termes d'échec ou de réussite dépend de la représentation de l'avenir scolaire et professionnel que l'on espère pour lui et qui est appréhendé différemment selon les classes sociales. Par exemple, l'orientation vers une filière

jugée peu valorisante est un échec pour certaines familles, tandis que la même situation est vécue comme réussite pour d'autres (Plaisance, 2002).

L'origine socioculturelle a son influence non seulement sur la réussite scolaire, mais aussi sur l'orientation scolaire des élèves et la poursuite d'études comme nous pouvons le voir dans la partie concernant l'orientation scolaire (Forquin, 1982a ; Guichard et Huteau, 2005). Cette influence est transversale, c'est-à-dire que l'origine socioculturelle défavorisée influence négativement la réussite scolaire des élèves d'où leur choix de filières d'études par défaut. Et vice versa, nous estimons qu'une mauvaise orientation influence négativement la réussite scolaire, ici nous pouvons parler d'une inégalité de réussite et d'une inégalité d'orientation.

Crahay (2000) affirme que l'orientation des élèves vers les sections générales ne dépend pas uniquement de leurs capacités intellectuelles. L'origine sociale joue un rôle non négligeable. Il affirme également que les capacités propres des enfants ne constituent pas le seul critère pris en compte par les psychologues pour suggérer une orientation vers le général. *«L'origine sociale, mais aussi l'orientation prise (par choix ou non) vont peser sur la réussite dans l'enseignement secondaire »* (Crahay, 2000, p. 151).

La sociologie de l'éducation montre avec constance que les choix scolaires familiaux sont marqués par l'origine sociale, dans le sens d'une plus grande prudence et/ou d'une moindre ambition, à valeur scolaire comparable, de la part des jeunes de milieu populaire (Duru-Bellat 2007).

Duru-Bellat (2002) indique que les enfants de cadre accèdent au lycée avec un meilleur niveau que les enfants de milieux populaires, et choisissent des options qui les distinguent des lycéens d'origine professionnelle ouvrière. Cette idée est également confirmée par Guichard et Huteau (2005). Ces auteurs affirment que l'orientation s'effectue à partir des résultats scolaires et en fonction des demandes des familles. Ils affirment que le lien entre l'origine sociale et les résultats scolaires, bien qu'atténué du fait de la sélection différentielle opérée en fin de troisième, est toujours présent. D'après ces auteurs, les enfants de cadres réussissent mieux à l'école que ceux d'ouvriers, ces différences ont tendance à s'aggraver tout au long de la scolarité. Elles reviennent à la différence des comportements éducatifs des parents qui sont favorables ou non au développement cognitif de l'enfant et à sa capacité de s'adapter au système scolaire. La différence d'orientation entre les enfants de cadres et les enfants d'ouvriers revient à la différence de réussite scolaire en fonction de l'origine sociale et les modalités de l'orientation à ce niveau. Ainsi 90% des enfants de cadres entrent en seconde

générale et technologique contre 40% des enfants d'ouvriers (*Ibid.*). Donc la réussite scolaire inégale conduit à une orientation inégale.

Bourdieu et Passeron (1966, p. 325) disent : « *Il ne suffit pas d'énoncer le fait de l'inégalité devant l'école, il faut décrire les mécanismes objectifs qui déterminent l'élimination continue des enfants des classes les plus défavorisées. Il semble en effet que l'explication sociologique puisse rendre raison complètement des inégalités de réussite que l'on impute le plus souvent à des inégalités de dons* ».

Finalement, toutes ces recherches et d'autres aussi affirment que la réussite scolaire est très liée au statut socioculturel des parents. En général les échecs scolaires accumulés touchent les enfants des classes les plus populaires de manière très différentielle (Seibel, 1984).

Le milieu familial, économique et socioculturel de l'élève est un facteur important dans la réussite scolaire, mais nous estimons qu'il n'est pas un facteur déterminant parce que dans ce cas là, les élèves des milieux défavorisés auraient peu de chance d'augmenter leur taux de réussite, comme l'affirme Gauthier et al (2004) car ils ne peuvent pas changer leur milieu.

De plus, nous rejoignons Charlot (1990) pour nous interroger sur la raison de la réussite scolaire de certains élèves de milieux populaires.

Donc il faut chercher d'autres facteurs influençant la réussite scolaire des élèves en dehors de leur milieu familial, et nous pouvons parler du rôle de l'école et de l'enseignant dans la réussite scolaire.

6.3.3. L'école comme facteur de réussite scolaire

Pour Bloom (1979) c'est l'enseignement et non l'enseignant qui est fondamental et influence le plus le rendement scolaire des élèves. L'auteur croit aussi que c'est l'environnement éducatif plutôt que les caractéristiques de la classe qui importe. Il met l'accent sur la qualité de l'enseignement comme déterminant du rendement des élèves. Celle-ci se compose de plusieurs composants : les indices ou les directives fournies à l'élève, la participation (implicite ou explicite) de l'élève à l'activité d'apprentissage, et le renforcement que l'élève obtient en cours de processus.

Selon Crahay (2000) l'école offre une éducation qui ne peut être pleinement appropriée que pour ceux qui disposent déjà de schèmes de pensée, d'action et de perception propre à des classes dominantes. Elle l'impose à tous les élèves quelle que soit leur culture d'origine.

De plus, elle utilise les mêmes critères pour évaluer les connaissances et les compétences de tous les élèves. D'après cet auteur, l'école ne peut s'empêcher d'exercer une certaine violence symbolique à l'égard de certains élèves et, donc, ne peut se soustraire à sa fonction de reproduction. Elle ne corrige pas les inégalités d'origine socio-économique ou socioculturelle. Au contraire, elle les renforce. Elle donne davantage à ceux qui sont dotés des meilleurs atouts.

Cacouault (1995) explique que la réussite scolaire dépend du degré d'adéquation de la culture des parents avec la culture que diffuse l'école.

L'école pour la sociologie conflictualiste radicale, d'après Forquin est responsable de l'inégalité de réussite scolaire des élèves des milieux populaires, par les critères d'évaluation et les structures sélectives qu'elle pose, par les méthodes d'enseignement, le niveau des enseignants, le nombre d'élèves en classe, etc. mais l'école n'est pas seule responsable de l'inégalité de réussite. Les enseignants et l'origine sociale pèsent tous deux sur l'inégalité de réussite scolaire et sur l'inégalité de l'orientation scolaire des élèves (Forquin, 1982b).

Gauthier *et al* (2004) dans leur article, se réfèrent à différentes études sur la relation entre l'école et la réussite scolaire. L'étude de Fallon (2003) affirme que l'école et l'enseignant n'ont pas beaucoup d'impact sur la réussite scolaire des élèves qui viennent des milieux défavorisés. Guichard et Huteau (2005) affirment la même idée. Ils disent que l'école et l'institution sont encore moins valorisées dans les milieux modestes que dans les milieux aisés, et que le besoin de réussir, ou l'ambition, y sont moins affirmés.

Par contre, d'autres auteurs comme Jenck et Phillips (1998) disent le contraire : « *le facteur-école est le meilleur prédicteur du rendement scolaire, spécialement pour les élèves de milieux défavorisés* » (Jenck et Phillips 1998 cités par Gauthier *et al*, 2004, p. 4).

Nous estimons que l'école joue un rôle non négligeable dans le rendement et la réussite scolaire des élèves de tous les milieux. L'élève passe à l'école autant de temps qu'avec sa famille. Il est en contact direct avec des personnes différentes telles que les enseignants, les directeurs, les amis de sa classe qui ont une influence non négligeable sur son comportement et son rendement scolaire.

L'influence de l'école n'est pas toujours la même dans toutes les établissements scolaires. Elle varie d'une école à l'autre selon plusieurs variables telles que le niveau des enseignants, la direction de l'école et le niveau social de l'établissement et surtout de la classe, comme l'affirme Sévigny (2003). Dans son étude exploratoire, basée sur l'analyse de données

administratives et populationnelles de 35 462 élèves du secondaire en milieu montréalais, elle a analysé la relation qui existe entre la défavorisation socio-économique et la réussite scolaire. Elle a pu identifier que le contexte scolaire a une influence sur la performance et le parcours des élèves et que la probabilité qu'un élève entreprenne des études post- scolaires est liée à la catégorie d' école qu'il fréquente. Elle a montré qu'il y a un « effet classe » sur la réussite aux examens. Cet effet est indépendant du niveau de défavorisation de l'établissement et de celui de l'élève, de son sexe et de son origine. Ainsi, le pourcentage d'élèves qui n'ont pas obtenu le diplôme d'études secondaire ou qui l'ont obtenu avec retard varie selon le niveau de défavorisation de la classe.

Nous devons dans ce cas identifier le niveau de défavorisation des classes de l'enseignement professionnel. Voir si elles favorisent ou non la réussite scolaire des élèves qui s'orientent vers cette filière. En nous appuyant sur l'article de Sévigny (2003), nous pouvons dire que si les classes des lycées professionnels sont favorisées, elles peuvent influencer positivement la réussite scolaire des élèves. Par contre si nous découvrons que les classes de cet enseignement sont défavorisées, il faut chercher d'autres facteurs pouvant expliquer la réussite scolaire.

Roy (2006b) parle de l'importance du collège au Québec (après l'enseignement secondaire) en tant qu'un lieu de vie pour la réussite scolaire. Il dit qu'une bonne adaptation au collège est une garantie et détermine la réussite scolaire.

Nous estimons que la bonne adaptation à l'établissement scolaire est fonction du temps que l'élève y passe et de la qualité des relations qu'il établit avec les personnes qu'il y côtoie. L'adaptation à l'établissement peut être une adaptation aux personnes qui s'y trouvent (amis, enseignants, directeurs, conseillers, etc.), une adaptation aux classes, aux méthodes d'enseignement, au curriculum et même aux équipements qui se trouvent dans cet établissement.

6.3.4. La relation élève-enseignant comme facteur de réussite scolaire

L'enseignant fait le lien entre la famille de l'élève et l'école. D'après Larivée *et al* (2006) la satisfaction des parents envers l'école est plus influencée par la présence d'un enseignant chaleureux qui prend soin de leur enfant que par le contenu des programmes.

Les enseignants, de façon individuelle d'après l'interaction avec les élèves en classe, et collective par le travail en équipe, jouent un rôle primordial dans la mobilisation et

l'intégration scolaire des élèves à travers l'élaboration de normes partagées, et une ambiance de classe établissant un ordre scolaire et le respect des élèves et entre élèves (Périer, 2004).

L'enseignant, en étant en contact direct avec les élèves, influence leur apprentissage et les aide à intégrer les connaissances (Gauthier et al, 2004).

Les enseignants seraient les agents sociaux scolaires les plus importants (Chouinard *et al*, 2007). Ces auteurs se réfèrent aux recherches d'autres auteurs pour affirmer l'impact de la qualité de la relation enseignant/élève sur l'engagement et la persévérance scolaires. Ils affirment aussi qu'une relation positive avec les enseignants favorise l'assiduité, le rendement et de meilleures perceptions de soi scolaires et que la qualité des relations enseignant/élève est associée de près à la motivation et au comportement des élèves.

Les élèves qui reçoivent un enseignement qui leur permet d'organiser leurs apprentissages et d'apprendre à partir de leurs échanges avec les autres élèves obtiennent de meilleurs résultats sur les plans de l'adaptation et de la réussite scolaires ainsi qu'au plan de la motivation à apprendre. Certaines attitudes des enseignants peuvent soit développer le lien de la confiance de l'élève soit la détruire, et de ce fait créer de la résistance chez l'élève aux plans personnel et pédagogique (*Ibid.* 2007).

La relation entre les parents et le milieu scolaire, surtout les enseignants, joue également un rôle dans la réussite scolaire : « *la réussite à l'école des enfants et des jeunes de famille très défavorisés, dépend très fortement du climat, confiant ou non, qui règne entre eux et ceux qui sont leurs éducateurs : les enseignants et les parents* » (Joutard, 1992, p. 19). Il est important d'assurer un climat favorable à la réussite scolaire de l'élève dans la famille et dans l'école avec tout ce qui intervient dans ces deux milieux.

L'enseignant travaille dans un contexte scolaire qui détermine son rôle auprès des élèves. L'influence de l'enseignant et ses attentes de réussite ne sont pas indépendants du milieu socioculturel des élèves (Chouinard *et al*, 2007 ; Forquin, 1979 ; Guichard et Huteau, 2005 ; Crahay, 2000). Plus le milieu scolaire dans lequel il travaille est défavorisé, moins il donne d'importance à l'enseignement des stratégies d'apprentissage (Chouinard *et al*, 2007).

Le comportement de l'enseignant à l'endroit des élèves ne dépendent pas tant de la taille de l'école que du statut socioéconomique de la population qu'elle dessert (*Ibid.*, 2007). Les enseignants qui enseignent dans les écoles fréquentées par des élèves issus des milieux sociaux favorisés seraient meilleurs parce qu'ils sont convaincus, ainsi que la communauté éducative que ces élèves sont plus réceptifs à l'enseignement (Crahay, 2000). L'auteur n'est

pas optimiste quant à la possibilité de rendre l'école moins inégalitaire. Il se demande si l'on peut imaginer que l'enseignant assume ses fonctions de socialisation et d'éducation sans jamais imposer la légitimité de certaines façons de penser, d'agir et de ressentir ? Issu d'une certaine classe sociale, peut-il envisager changer d'habitus selon l'origine sociale de l'élève auquel il s'adresse ?

L'attitude des enseignants accentue la différence de réussite entre les élèves des deux milieux. Ils sont plus exigeants envers les enfants d'ouvriers qu'envers les autres. Ils sont plus sensibles aux indices de réussite des enfants de cadres et ils attendent que ceux-ci réussissent mieux que les enfants d'ouvriers. Le milieu socioculturel de l'élève influence également les notes sur lesquelles se basent les enseignants pour prévenir la réussite scolaire au détriment des enfants d'ouvriers (Guichard et Huteau, 2005).

Le milieu social auquel appartient l'élève influence non seulement les pratiques éducatives des enseignants mais également leurs avis d'orientation, quelle que soit la performance scolaire des élèves (Forquin, 1979). Nous avons développée cette idée dans la partie concernant l'orientation scolaire. L'enseignant influence l'orientation scolaire des élèves et peut par conséquent influencer leur réussite scolaire ultérieure. De ce fait, il est important d'étudier la relation entre l'élève et l'enseignant.

Cette relation, selon Roy (2006b), constitue une base essentielle et déterminante pour la réussite scolaire des élèves. Elle influence leur réussite mais aussi leur décrochage. L'enseignant peut établir une bonne relation avec les élèves en étant le plus disponible possible. Il peut, par sa façon d'animer et encadrer l'apprentissage, aider ses élèves à développer leurs compétences et leur apprendre à intégrer les savoirs.

Rivkin *et al* (2005) ont analysé les résultats scolaires de plus de 200 000 élèves dans plus de 3000 écoles publiques primaires et collèges au Texas, pour mesurer l'impact de l'école et des enseignants sur les résultats des élèves.

Les auteurs montrent que l'impact des enseignants est très variable sur la réussite, et qu'un enseignement de haute qualité tout au long de l'école primaire pourrait sensiblement compenser les handicaps socio-économiques. Ces différences entre les enseignants ne sont pas, toutefois, facilement mesurées par des caractéristiques simples des enseignants et des salles de classe. Conformément aux résultats antérieurs, il n'y a aucune preuve que les diplômés améliorent l'efficacité des enseignants.

En outre, l'expérience n'est pas liée de façon significative à la réalisation après les premières années dans la profession. Ces résultats expliquent en grande partie la contradiction dans le rôle perçu des enseignants en tant que facteur déterminant de la qualité de l'école. Le corps de recherches montrant que les caractéristiques des enseignants observés, y compris leur expérience et leur formation à l'éducation, expliquent peu la variation du rendement des élèves (Rivkin *et al*, 2005, p. 419).

Nous sommes d'accord avec Rivkin *et al* (2005) pour dire que l'effet de l'enseignant ne dépend pas « tout à fait » de son diplôme ou de sa formation à l'éducation. Il est probable qu'avoir un diplôme supérieur est important, mais il est également important d'avoir des caractéristiques personnelles permettant de faire profiter de ses connaissances et de son expérience pour les transmettre aux élèves. Il est important d'être proche des élèves et attentif à leurs problèmes. En Syrie, la majorité es enseignants de l'enseignement professionnel n'a pas de diplôme universitaire, mais cela ne signifie pas qu'ils ne jouent pas un rôle important dans la réussite scolaire de leurs élèves.

De plus, d'après (Chouinard *et al*, 2007), les enseignants n'ont pas toujours conscience des problèmes de leurs élèves ni de l'influence de leurs perceptions et de leurs pratiques professionnelles envers eux. Si nous adaptons ce qu'ont dit ces auteurs, et que nous le prenons en compte par rapport aux enseignants des lycées professionnels, nous estimons que ces derniers n'ont pas de bonnes perceptions de leurs élèves étant donné que ce sont les élèves les plus faibles qui s'orientent vers les lycées professionnels. Ceci influence de ce fait leurs pratiques professionnelles et par la même les chances de réussite scolaire de leurs élèves.

6.4. La réussite scolaire et la différence entre les filles et les garçons

L'écart de réussite scolaire entre les garçons et les filles est un phénomène étudié par de nombreux auteurs dans le monde. Elkouri (2002) affirme que ce n'est pas un phénomène nouveau ni propre au Québec. Dès 1955, des données statistiques québécoises font état du taux inférieur de réussite scolaire des garçons par rapport à celui des filles.

Le Conseil supérieur de l'éducation au Québec (1999) identifie les facteurs liés aux écarts de réussite scolaire selon le sexe. Il présente trois facteurs principaux : l'orientation globale de la société fondée sur les rôles sociaux de sexe comme facteur général ; la socialisation, et l'organisation institutionnelle qu'est l'école comme facteur particulier.

Les filles ont des conceptions différentes de celles des garçons des voies qui les amènent à la réussite. Cette réussite est clairement perçue par les élèves et les enseignantes et enseignants. La lecture et l'écriture semblent pour les parents et les enseignants comme un domaine «féminin», ce qui influence, par conséquence, les attentes et les comportements quotidiens de ces derniers envers les garçons et les filles (*Ibid.* 1999).

A leur tour, les filles et les garçons essayent de répondre à ces attentes transmises par les personnes de leur environnement, et de ce fait augmenter l'écart entre les deux sexes.

Les études du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES, 1997) affirment une forte corrélation entre l'adhésion aux stéréotypes sexuels et l'échec scolaire autant pour les garçons que les filles. De ce fait, l'affranchissement de ces stéréotypes s'accompagne d'une meilleure réussite. Dans un même système scolaire, les filles peuvent évoluer de façon relativement satisfaisante alors que les garçons connaissent régulièrement un peu plus de difficultés. Les garçons adhèrent plus facilement que les filles aux stéréotypes et aux modèles de sexe proposés. Les garçons tiennent aux pratiques sur lesquels ils ont été appelés à se prononcer. Ces pratiques qui leur confèrent du pouvoir socialement, alors que les filles y résistent. Le degré de cette adhésion aux stéréotypes sexuels est lié significativement à la scolarité des parents et aux résultats scolaires. Plus la scolarité des parents et les résultats scolaires des élèves sont élevés, moins l'adhésion aux stéréotypes sexuels dans les deux groupes, est forte.

La variable genre intervient dans la réussite scolaire des élèves, mais il semble que cette influence peut être indirecte d'après les représentations sociales des deux genres à l'égard de leur réussite scolaire. Rivière et Jacques (2000) se réfèrent à Moscovici (1961 et 1976 ; Jodelet, 1989 ; Abric, 1994) pour définir la représentation sociale qui est « *l'élaboration d'un objet par une communauté qui établit des modalités d'agir et de communiquer* » (Rivière et Jacques, 2000, p. 6).

Les enfants sont amenés progressivement, par la socialisation en provenance du monde adulte, à intérioriser et à se conformer aux attentes et aux représentations en matière de rôle social de sexe, transmises dans leur milieu socio-économique d'origine. Ils sont également amenés à intérioriser ces attentes en se socialisant entre eux. De plus, les enseignants font aussi partie de ce processus de socialisation (Le Conseil supérieur de l'éducation au Québec, 1999)

La représentation sociale détermine la façon dont l'individu intervient face à une situation ou un sujet. Elle «*réfère à une activité collective d'interprétation et de construction qui produit une connaissance dont les contenus cognitifs, affectifs et symboliques jouent un rôle primordial quant à la façon de penser et quant à l'action des personnes dans la vie quotidienne*» (Rivière et Jacques, 2000, p. 6). Les auteurs affirment que les représentations sociales des filles et des garçons (les cégépiens et les cégépiennes en sciences humaines) à l'égard de la réussite scolaire, personnelle et professionnelle sont liées à leurs performances scolaires. Les auteurs expliquent que ces représentations sociales de la réussite correspondent au processus de développement de la maturité vocationnelle. Ce qui signifie que les étudiants sont capables de se fixer des objectifs, de mettre en place un plan d'action, et de mettre en œuvre leur parcours scolaire afin de se réaliser professionnellement et personnellement.

Ils disent que : «*Les univers masculin et féminin sont considérés comme indépendants et clos. L'étanchéité de ces univers semble non seulement aller de soi, mais se révèle souhaitable. Les intérêts doivent se conformer selon le groupe d'appartenance sexuelle auquel le cégépien appartient. Ainsi, les étudiants qui souscrivent à ce genre de croyance prétendent que l'appartenance sexuelle prédestine les hommes et les femmes à des occupations précises*» (Rivière et Jacques, 2000, p. 11). Comme par exemple les filles qui s'orientent vers les études littéraires, humaines et les arts, les carrières sanitaires et sociales, etc. Et les garçons vers des filières scientifiques, techniques et industrielles, etc. Les filles et les garçons ont des représentations sociales de la réussite scolaire qui diffèrent selon leur sexe d'appartenance.

Toutes ces représentations engendrent chez eux des attitudes et des comportements qui influencent leurs performances et leurs résultats scolaires, et également leurs rapports qui sont très stéréotypés entre les filles et les garçons (*Ibid.*). L'étude de Martin *et al* (2005) affirme que les garçons réussissent mieux que les filles dans les domaines scientifiques, alors que celles-ci réussissent mieux dans le domaine littéraire.

Nous estimons que c'est également le cas pour les élèves orientés vers l'enseignement professionnel. Il est perçu comme un enseignement « masculin », ce qui peut limiter l'orientation des filles vers cet enseignement et également leurs perceptions personnelles concernant leurs capacités de réussir dans cet enseignement.

Guichard (1990) explique la raison pour laquelle les filles sont plus nombreuses que les garçons à réussir au baccalauréat et particulièrement dans l'enseignement général : c'est parce qu'elles s'orientent moins vers les sections techniques après la cinquième et vers le BEP après

la classe de troisième. Les professeurs ont un rôle important dans cette orientation, mais leurs propositions aux élèves se fondent souvent sur le sexe.

Cloutier (2003) parle d'une amélioration considérable de la réussite scolaire qui s'est produite au Québec depuis 25 ans. Cette amélioration a été plus importante chez les femmes que chez les hommes, l'écart à l'avantage des filles se creusant au fil des ans.

Ce suivi sur plusieurs années démontre que la meilleure réussite des filles n'est pas un phénomène récent. Ce n'est pas non plus un phénomène isolé puisqu'il a été documenté dans de nombreux pays (voir les données de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE en 1999). La meilleure réussite scolaire des filles n'est pas une réalité locale ou passagère, mais plutôt une tendance forte que l'on retrouve dans la majorité des pays industrialisés et qui semble s'accroître avec le temps (Cloutier, 2003).

Il paraît pour Pelletier (2004, p. 12) que « *Les filles aiment généralement plus l'école que les garçons et qu'elles manifestent plus de dispositions qui s'inscrivent en continuité avec les attentes de l'école* ». Les filles font généralement plus d'efforts que les garçons, même si elles n'éprouvent pas un grand intérêt pour une matière. Les filles s'intéressent plus que les garçons à leurs études parce qu'elles perçoivent leur réussite scolaire comme la porte d'accès à une vie personnelle et professionnelle plus gratifiante.

Il semble que les garçons et les filles utilisent des stratégies d'apprentissage différentes. Selon Pelletier (2004), la plupart des garçons de 15 ans privilégient plutôt les stratégies d'élaboration axées sur la compréhension et l'établissement de liens entre les notions enseignées. Alors que la plupart des filles sont susceptibles d'utiliser les stratégies de mémorisation en apprenant par cœur les notions enseignées. Elles font un usage plus fréquent que les garçons des stratégies de contrôle comme la planification, l'organisation et la structuration, stratégies qui permettent de maîtriser leur processus d'apprentissage. Les filles ont également tendance à adopter une approche d'évaluation personnelle pendant leur processus d'apprentissage. Enfin, en ce qui concerne le contexte d'apprentissage, les filles ont tendance à collaborer et à s'entraider, alors que les garçons utilisent des approches plus compétitives.

Archambault et Richer (2003, p. 17) pensent qu'il y a plusieurs pratiques qui contribuent à augmenter le niveau des difficultés des garçons à l'école : « *Enseigner pour « passer un programme », croire que la compétence n'est rien d'autre que l'accumulation des connaissances, croire que tous les élèves apprennent les mêmes choses de la même façon,*

enseigner pour l'élève moyen, travailler seul, enseigner selon les années et non par cycles, ne pas tenir compte des différences ».

Il semble que l'origine sociale de l'élève explique en partie l'écart de réussite entre les filles et les garçons. Pelletier (2004) affirme cette idée. Cet écart a tendance à diminuer lorsque les élèves proviennent d'un milieu favorisé et à augmenter lorsqu'ils proviennent d'une origine sociale modeste. Le milieu socioéconomique constitue un facteur de risque important, davantage pour les garçons que pour les filles. Les difficultés scolaires touchent de façon particulière les garçons provenant de milieux défavorisés.

Baudelot et Establet (1992) estiment que dans les milieux défavorisés, l'adhésion aux stéréotypes liés aux attentes sociales traditionnellement propres à un genre, est plus importante et qu'elle contribue à augmenter encore plus l'écart entre les filles et les garçons.

Les filles ont plus tendance que les garçons à mentionner qu'elles possèdent des aptitudes ou des habiletés scolaires et des talents d'ordre intellectuel (Violette, 1995).

D'après les études du CRIRES (1997) les jeunes de milieux socio-économiques défavorisés qui réussissent à l'école montrent certaines particularités : ils sont volontaristes, déterminés, confiants, surtout chez les filles, plus encore que chez les garçons. Elles ont un profil d'étudiantes qui dément carrément le stéréotype de la « petite fille modèle ». Par contre, les filles en difficulté, de milieux socioéconomiques faibles, sont les plus éloignées de l'école. Elles ont aussi à subir le harcèlement des pairs et, parfois celui des professeurs.

D'autres auteurs indiquent l'influence de la structure familiale sur l'écart de réussite entre les filles et les garçons. Dans une étude québécoise de Deslandes et Cloutier (2005) visant à identifier la variation de la réussite scolaire en fonction du genre des adolescents et de la structure familiale, les auteurs ont choisi 518 adolescents(es) en 2^e secondaire (âge moyen : 14,5 ans), puis en 3^e secondaire et en 4^e secondaire dans cinq écoles secondaires. La réussite scolaire de ces adolescents a été étudiée en prenant en compte les résultats et les aspirations scolaires de l'élève, le temps consacré aux devoirs et son autonomie.

Les résultats de cette étude montrent que les garçons des familles non traditionnelles ont des aspirations moins élevées par rapport aux autres en 2^e secondaire. Ils montrent également que les filles réussissent mieux que les garçons dans les classes de 2^e, 3^e et 4^e secondaire. Elles consacrent plus de temps aux devoirs et elles ont de plus grandes aspirations scolaires que les garçons. En 4^e secondaire, les filles sont plus indépendantes que les garçons et manifestent

même plus d'initiatives qu'eux. Pour la deuxième année secondaire le genre de l'adolescent constitue un facteur de risque lié aux indicateurs de la réussite scolaire.

Enfin, Archambault et Richer (2003, p. 17) estiment qu'en proposant une conception où l'apprentissage se construit progressivement dans des situations authentiques, ouvertes, signifiantes ; mettre de côté l'accumulation séquentielle des connaissances comme principe d'apprentissage, prendre en compte les différences entre les élèves dans l'enseignement, et travailler en équipe professionnelle à l'école, constituent les moyens les plus sûrs de favoriser l'apprentissage tant des garçons que des filles.

Résumé

Nous avons présenté différentes définitions de la réussite scolaire. Ces définitions se focalisent sur l'importance des résultats scolaires et de l'obtention d'un diplôme. La réussite scolaire que nous étudions dans cette recherche va au delà de ces deux critères. Elle s'étend au fait d'avoir des perspectives professionnelles claires d'avenir et le fait d'avoir la volonté de profiter du diplôme obtenu pour exercer un travail dans le domaine des études professionnelles que nous étudions dans notre thèse.

Nous avons présenté quelques facteurs qui nous semblent importants dans la réussite scolaire. Nous estimons qu'il y en a d'autres qui jouent un rôle dans cette réussite. Dans notre enquête nous allons présenter des facteurs que nous n'avons pas pu évoquer dans cette partie. Nous étudierons leur influence sur la réussite scolaire des élèves orientés vers l'enseignement professionnel par manque de bons résultats scolaires.

Nous allons présenter notre problématique et nos hypothèses au vu de ce que nous avons présenté dans cette partie concernant nos trois variables essentielles que sont l'orientation scolaire, la motivation et la réussite scolaire. Nous présenterons une vue globale de la relation et de l'interaction entre ces trois notions.

Chapitre 7 PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Il résulte de l'étude théorique que nous avons faite, que l'environnement scolaire et familial peut favoriser la réussite scolaire et soutenir l'élève dans son parcours scolaire. Il y a également sans doute des caractéristiques personnelles favorables à la réussite scolaire, nous pouvons identifier des éléments tels qu'une motivation pour l'apprentissage, une estime de soi élevée, etc.

La réussite et l'échec scolaire sont deux réalités qui ont un impact différent sur les élèves. Cet impact ne se mesure pas seulement sur l'élève, mais atteint également son entourage surtout ses parents. Il suffit d'observer les réactions des élèves syriens et de leurs parents au moment de l'annonce des résultats du brevet pour constater l'émergence d'un phénomène socio-éducatif et parfois psychologique qui touche l'estime de soi et la confiance de certains élèves en leurs capacités de réussir.

En Syrie, certains élèves et parents ne révèlent pas tout de suite leurs sentiments dès l'annonce des résultats. Cela peut constituer le cas d'un élève qui réussit son brevet. A son obtention, il ne sait pas encore s'il va pouvoir entrer dans l'enseignement général. Le fondement de son incertitude repose sur ses notes, dont le niveau moyen ne lui garantit pas l'accès à l'enseignement général réservé aux meilleurs élèves.

Dans ce cas précis, les parents et leurs enfants concernés doivent attendre une quinzaine de jours avant que le ministre de l'éducation ne se prononce sur le seuil des notes qu'il faut avoir pour savoir vers quelle filière l'élève peut s'orienter (par choix) ou doit s'orienter (par défaut). Pour certains élèves et certaines familles, même si l'élève réussit, mais qu'il ne peut pas entrer dans la filière générale, c'est un « malheur », c'est une source de déception qui est plus importante parfois qu'un échec.

Nous nous sommes lancée dans cette recherche à partir des observations personnelles de certains cas individuels de réussite, d'échec et d'orientation vers la filière générale et la filière professionnelle. Nous nous sommes basée également sur le mémoire de master que nous avons fait sur « *l'échec scolaire dans l'enseignement professionnel en Syrie* ».

Nous estimons que pour s'orienter il faut avoir un but, un projet, une envie de faire telle ou telle chose. Tous ces éléments renforcent la motivation chez l'individu comme nous l'avons vu dans la partie théorique. De ce fait nous choisissons dans cette recherche les élèves orientés vers une filière sans qu'ils l'aient choisie, ou bien qui sont orientés dans une filière pour laquelle leur choix intervient peu. C'est le cas des élèves orientés vers les lycées professionnels en Syrie et même en France. Au Québec, on prend moins en compte les notes et les résultats scolaires pour orienter les élèves vers la formation professionnelle dans cette étape. Ceci était notre critère principal pour choisir le système éducatif québécois avant de rencontrer des obstacles qui ont empêché la comparaison. Le processus d'orientation dans le système éducatif québécois est tout à fait différent de celui de la Syrie. De ce fait, nous avons cherché un autre système éducatif où il y a une conciliation entre les vœux des élèves et leurs résultats scolaires.

Nous nous interrogeons : vaut-il mieux laisser l'élève choisir tout seul son orientation et de ce fait déterminer son avenir surtout à cet âge où les intérêts et les goûts ne sont pas encore mûrs, ou bien est-il préférable de l'orienter selon des résultats dont on suppose qu'ils peuvent prédire sa réussite postérieure ? Cela explique notre choix du système éducatif français, qui est une voie médiane entre les deux autres systèmes, dont l'un dépend uniquement des résultats scolaires pour orienter et l'autre dépend très fortement des désirs des élèves.

Donc nous sommes devant des systèmes éducatifs qui se différencient par rapport à leurs processus d'orientation, et par rapport au critère selon lequel se fait cette orientation : le degré de prise en compte des notes et des résultats scolaires pour déterminer l'orientation.

Nous rappelons que cette recherche vise à participer à la compréhension du fonctionnement de l'orientation vers l'enseignement professionnel, après la classe de troisième, dans deux systèmes éducatifs différents à cet égard. Elle vise surtout à examiner l'influence de l'orientation en fonction des résultats scolaires sur la réussite scolaire des élèves et leurs perspectives d'avenir professionnel ainsi que le type de leur motivation de choix de leurs études et leurs projections dans l'avenir.

Selon Chenard et Doray (2005), la réussite scolaire se base sur les résultats scolaires, ce qui influence par conséquent l'orientation scolaire qui se base, quant à elle, d'une façon directe ou indirecte sur les résultats scolaires obtenus. De ce fait, nous supposons dans notre recherche que l'orientation non choisie vers les filières professionnelles qui est basée sur les résultats scolaires a un effet négatif sur la réussite scolaire des élèves, et nous essayons de chercher les

conditions et les raisons qui aident ces élèves à surmonter les obstacles et réussir leurs études professionnelles bien qu'ils ne les aient pas choisies.

Il nous semble que l'orientation se base plus ou moins sur un critère essentiel : les résultats scolaires obtenus au brevet (en classe de troisième). Le problème sous-jacent est que ces résultats donnent des indicateurs sur les niveaux scolaires des élèves, mais pas sur leurs goûts, leurs intérêts, leurs aspirations et leurs motivations ni leurs compétences personnelles qui nous semblent être des critères importants dans l'orientation et le choix de la filière d'étude. De plus, ces résultats scolaires sont obtenus dans des matières de l'enseignement général comme les mathématiques, les langues, l'histoire... etc., mais pas dans des matières d'enseignement professionnel. Pour cette raison et les raisons précédentes, nous pouvons douter de la fiabilité et de la crédibilité des résultats scolaires comme critère d'orientation après la classe de troisième comme présenté dans la partie théorique d'après Alissawi (1986) et le Haut Conseil de l'Éducation (2008). De ce fait, nous pouvons également douter de la clarté des perspectives d'avenir professionnel des élèves orientés parce que celles-ci seront déterminées selon leurs résultats scolaires, mais pas selon leurs capacités, leurs intérêts et leurs objectifs et projets personnels et professionnels

Selon Bouffard *et al* (1987), la notion de perspective future peut-être définie par le fait d'avoir des buts que l'on se fixe. Ces auteurs affirment qu'une personne ne fait pas que réagir à son environnement, mais « pro-agit », c'est-à-dire qu'elle agit en fonction des buts qu'elle s'est fixés. Ces buts s'étalent sur une période de temps comprenant le court, le moyen et le long terme.

En contexte scolaire, le niveau de perspective future d'un élève influence sa perception de la valeur d'une activité. Cette perception est un déterminant important de la motivation, parce que si un élève ne perçoit pas l'utilité de réaliser une activité, sa motivation s'en ressentira, et il est probable qu'il choisira de ne pas y s'engager (Viau, 1997). L'auteur présente les résultats d'une étude réalisée par Lens et Decruyenaere (1991) qui est faite sur 1824 élèves belges. Cette étude démontre qu'il y a effectivement une relation positive entre la motivation d'un élève et sa perspective future : plus l'élève est capable de se représenter ce qu'il souhaite faire dans l'avenir, plus il est motivé.

Est-ce que la clarté des perspectives professionnelles dépend du fait que l'élève soit orienté vers l'enseignement professionnel par manque de bons résultats ou pas ?

Quant aux élèves orientés vers l'enseignement professionnel, il y en a qui sont motivés pour cet enseignement. Ils s'étaient déjà fixés des objectifs à court et à long terme. Ils sont motivés pour les études et pour les métiers auxquels elles les préparent. Alors que d'autres élèves, étaient orientés par manque de bons résultats, n'ont pas d'objectifs fixés à long terme. Ils ne donnent pas l'importance qu'il faudrait à ce qu'ils apprennent dans leurs lycées et ils n'en voient pas l'utilité, de ce fait, nous estimons que leurs perspectives d'avenir restent floues. Nous arrivons ainsi à notre **hypothèse** concernant les perspectives d'avenir professionnel de ces élèves : les élèves qui ont choisi volontairement l'enseignement professionnel (sans obligation de résultats scolaires) ont des perspectives plus claires à l'égard de leur avenir professionnel que ceux qui sont orientés vers cet enseignement par manque de bons résultats. Les premiers ont des objectifs et une vision de leur futur métier et de leur avenir plus déterminée et plus orientée dans le domaine de leurs études que les autres qui ne l'ont pas choisi volontairement. Nous pensons que les élèves non volontaires pour l'enseignement professionnel ont trouvé une motivation pour réussir leur formation professionnelle, mais pas pour continuer à exercer un travail dans le domaine de leurs études.

Nous avons cité des recherches qui affirment l'influence de l'orientation non choisie sur l'échec scolaire des élèves, mais cela ne veut pas dire pour autant que les élèves « mal orientés » ne réussissent pas leurs études. Il y a des élèves dans l'enseignement professionnel qui réussissent et qui continuent leurs études dans cette filière bien qu'ils n'aient pas été motivés pour y entrer. Nous nous interrogeons sur le processus qui s'est mis en place pour les motiver à continuer à réussir dans cette filière.

Nous pouvons penser à deux explications : d'une part il n'y a pas d'influence importante de la motivation sur la réussite scolaire, ce qui fait qu'il y a des élèves qui peuvent réussir bien qu'ils n'avaient été pas motivés dès leur entrée dans la filière professionnelle. Cette explication n'est sans doute pas valable, parce qu'elle nie l'importance de la motivation dans la réussite scolaire qui est largement démontrée dans les recherches des auteurs cités précédemment.

D'autre part, nous supposons qu'il y a une sorte de motivation qui est apparue chez ces élèves au cours de leur formation. Cette motivation peut trouver sa source chez l'élève lors de sa confrontation avec cette nouvelle filière qui crée en lui un défi pour surmonter les obstacles et peut se développer au cours de la formation grâce à ses propres expériences, ses analyses et ses interprétations de ce qui l'entoure.

Cette motivation peut-être extrinsèque à l'élève. Elle peut venir de la filière professionnelle elle-même qui lui permet de découvrir un univers différent de ce qu'il connaissait aux étapes précédentes. L'élève peut échapper à des matières qu'il trouvait difficiles dans lesquelles il n'arrivait pas à réussir auparavant. Il peut découvrir des capacités à réussir dans de nouvelles disciplines. Il découvre que l'enseignement professionnel est différent de ce qu'il a étudié précédemment.

Nous supposons que les élèves n'ont pas eu assez d'informations sur cette filière avant d'être orientés. Le manque de motivation peut alors venir du fait qu'ils ne connaissent pas assez la filière professionnelle. Certaines filières bénéficient d'une opinion sociale peu avantageuse face à d'autres disciplines plus prestigieuses. Les représentations des disciplines et des métiers sont déséquilibrées et peuvent ainsi exercer une influence conséquente sur leur motivation.

Les parents de l'élève ainsi que les enseignants peuvent également créer cette motivation, ou la renforcer si elle existait déjà. L'enseignant exerce une influence sur les demandes d'orientation des élèves pendant l'année scolaire. Son regard peut alors être stéréotypé par rapport aux métiers pour filles ou pour garçons. Il peut influencer la motivation et la réussite de ses élèves puisqu'il est en contact direct avec eux. Les parents par leur aide financière, leur soutien, l'intérêt qu'ils accordent aux études de leurs enfants, leurs encouragements peuvent être une source de motivation et de réussite pour leur enfant.

Nous ne visons pas à identifier tous les facteurs qui participent à l'émergence de cette motivation et de ce fait à la réussite de ces élèves. Il nous semble qu'ils sont nombreux et qu'ils interviennent parfois séparément et parfois tous ensemble, ce qui rend difficile de savoir lequel a le plus d'influence sur la motivation et la réussite des élèves et si cette influence diffère d'un élève à l'autre. Nous parlons dans la partie pratique de notre recherche, en particulier dans notre questionnaire et notre analyse, d'autres facteurs qui participent à l'émergence ou plutôt au développement de la motivation des élèves vers l'enseignement professionnel et de ce fait, à la réussite dans cet enseignement.

Nous parlons de la découverte de l'enseignement professionnel et de la facilité de cet enseignement par rapport à l'enseignement général comme des facteurs qui ne sont pas, à notre connaissance, très mentionnés dans les recherches en sciences de l'éducation.

Ce qui nous intéresse dans ces facteurs, c'est le type de motivation qui influence chaque groupe d'élèves, « les élèves qui sont motivés dès le départ vers l'enseignement

professionnel et ceux qui ne le sont pas ». De ce fait, nous présentons notre deuxième **hypothèse** qui dit que : l'orientation indépendamment des résultats scolaires exprime une motivation intrinsèque qui est révélée par l'intérêt pour les études et les métiers auxquels elles conduisent. Alors que l'orientation vers la filière professionnelle, effectuée par manque de bons résultats scolaires, sera acceptée en fonction de facteurs extérieurs créant une motivation extrinsèque chez l'élève.

Donc, dans notre étude, nous n'interrogeons que les élèves ayant réussi leur formation professionnelle. Nous distinguons deux groupes par la façon dont les élèves sont orientés : par manque de bons résultats scolaires ou pas. Ces deux groupes ont réussi leurs études dans l'enseignement professionnel ou ils sont en cours de réussite. Nous supposons deux différences entre ces deux groupes, l'une concernant le type de motivation qui a influencé leur choix et de ce fait, leur réussite ; l'autre concernant la clarté de leur perspective d'avenir professionnel.

Nous proposons de résumer la relation entre la motivation, l'orientation et la réussite scolaire comme suit : l'orientation constitue un choix qui est un indicateur de la motivation qui est, pour Corbière (1997) un élément central et déterminant de la réussite scolaire (schéma 1).

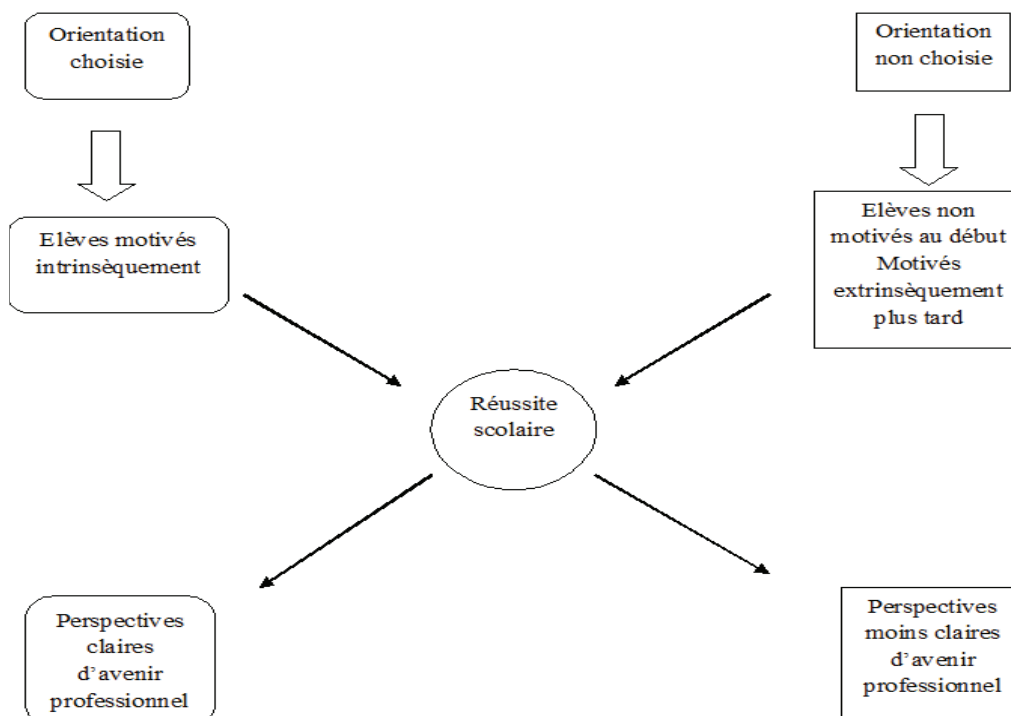


Schéma 1: Relation entre l'orientation scolaire, la motivation, la réussite scolaire et les perspectives d'avenir professionnel

Chapitre 8 MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Introduction : le choix de la méthode

Pour vérifier nos hypothèses et répondre à nos questions de recherche, nous avons appliqué une méthode quantitative fondée sur un questionnaire administré auprès d'élèves français et syriens. Nous avons choisi des élèves ayant réussi leurs études dans l'enseignement professionnel ou en cours de réussite.

Afin de construire notre questionnaire et reformuler nos hypothèses, nous nous sommes appuyée sur notre revue de littérature et sur des entretiens préliminaires semi-directifs faits en Syrie.

L'éducation comparée et l'éducation interculturelle utilisent des approches qualitatives et quantitatives qui se complètent. Dans notre étude, l'approche qualitative permet d'apporter quelques compléments (Dasen et Perregaux, 2000).

Dans un premier temps, nous décrivons ces entretiens, le contexte de leur réalisation, le choix de l'échantillon, les caractéristiques des interviewés, le guide des entretiens, la collecte des données, la transcription et la traduction des entretiens et enfin, nous ferons l'analyse de ces entretiens.

Dans un deuxième temps, nous parlerons de notre enquête réalisée au moyen d'un questionnaire.

Mialaret (2004) dit : « *on ne rédige pas un questionnaire à partir de rien* » (p. 75). Pour construire un questionnaire, il faut choisir d'abord les facteurs discriminants, tandis que l'entretien comme le disent Blanchet & Gotman (1992) n'exige pas de classement préalable des éléments déterminants.

Au vu d'un manque de références syriennes sur notre sujet de thèse qui pouvaient nous aider à construire notre questionnaire, nous avons décidé d'effectuer une pré-enquête basée sur des entretiens semi-directifs préliminaires auprès de quatre élèves syriens ayant réussi leur enseignement professionnel. Nous nous sommes également appuyée sur nos connaissances acquises lors de notre mémoire en master.

En master nous avons effectué dix entretiens auprès de l'assistant du directeur de la direction de l'éducation, de directeurs de lycées professionnels, d'enseignants, de parents et d'élèves de l'enseignement professionnel.

Le choix des entretiens comme technique d'enquête se justifie comme le disent Blanchard et Ribémont (2002), *en opposition ou en complément au questionnaire directif, écrit, administré linéairement*.

Chauchat (1996) décrit la différence entre le questionnaire et l'entretien quant au processus de production de données : le questionnaire consiste à demander au sujet de produire des réponses déterminées par rapport au cadre de pensée de la recherche, tandis que l'entretien met en œuvre un processus d'élaboration de la pensée par la parole chez l'interviewé.

L'entretien selon Giroux et Tremblay (2002) permet, contrairement au sondage, d'approfondir la pensée de la personne. Il permet également à l'interviewé d'aborder de façon naturelle les différents aspects du sujet de la recherche, s'il est bien mené.

Le questionnaire est utilisé lorsqu'on connaît le système interne de cohérence des informations recherchées. L'entretien s'impose quand on ne veut pas choisir a priori ce système (Blanchet & Gotman, 1992, p. 91).

Il y a plusieurs types d'entretiens selon les buts, les étapes de la recherche et le genre d'information désirée. Pinto et Grawitz (1969) classent les entretiens selon deux critères : *le degré de liberté laissé au répondant dans la discussion avec l'intervieweur et le degré de profondeur ou de finesse de l'information recherchée*.

Dans cette recherche nous avons utilisé l'entretien de type semi-directif à usage exploratoire. D'après Quivy & Campenhoud (1995), l'enquête par questionnaire convient moins bien pour le travail exploratoire que les entretiens semi-directifs.

8.1. Des entretiens semi-directifs préliminaires exploratoires

Ce type d'entretien introduit un niveau intermédiaire entre l'attitude non directive qui se focalise sur l'expression libre et l'autonomie de l'interviewé, et l'attitude directive qui donne priorité à l'obtention de réponses à des questions formulées en avant (Guibert & Jumel, 1997). De plus, dans les entretiens semi-dirigés, nous pouvons recueillir des informations importantes dans un temps plus court que dans un entretien libre (De Ketele & Roegiers, 2009).

Les entretiens semi-directifs que nous avons effectués ont un usage exploratoire. Ces entretiens nous permettent d'explorer et de préparer notre enquête par questionnaire, mais pas de vérifier des hypothèses préétablies. Ils nous permettent de découvrir des idées et de compléter les pistes de travail inspirées par nos lectures. Ils nous aident également à avoir une idée du contexte dans lequel les interviewés ont répondu, de trouver des pistes de réflexion auxquelles nous n'avions pas pensé spontanément. (Blanchet & Gotman, 1992 ; Quivy & Campenhoud, 1995). Ces entretiens nous permettent de reformuler nos hypothèses de départ. Ils constituent un processus de vérification continu et de reformulation d'hypothèses (Thompson, 1980).

8.1.1. Le contexte de la réalisation des entretiens et le choix de l'échantillon

Nous avons effectué quatre entretiens en août 2010 auprès d'élèves syriens ayant réussi leurs études dans l'enseignement professionnel. Le nombre des interviewés est restreint, mais il semble suffisant pour notre objectif, surtout que, comme nous l'avions évoqué, nous sommes basée sur notre connaissance théorique du sujet provenant de notre cadre théorique ; et de notre connaissance pratique provenant de notre recherche en master. Par ailleurs, nous partons de l'idée de Blanchet & Gotman (1992) qui disent qu' « *une seule information donnée par l'entretien peut avoir un poids équivalent à une formation répétée de nombreuses fois dans des questionnaires* » (Blanchet & Gotman, 1992, p. 54).

Notre échantillon n'est pas strictement représentatif, mais il est diversifié et il repose sur le choix de composantes caractéristiques de la population. C'est ce genre d'échantillon comme le disent Blanchet & Gotman (1992), qui est le plus souvent bâti dans une enquête par entretien.

8.1.2. Les caractéristiques des interviewés

Nous avons sélectionné nos interviewés selon deux critères principaux : avoir un diplôme dans l'enseignement professionnel, au moins un baccalauréat professionnel, et être orienté vers l'enseignement professionnel après la classe de troisième sans l'avoir choisi. Pourtant, il y a un élève qui ne souhaitait pas s'orienter vers l'enseignement général, « le premier interviewé », mais qui ne savait pas non plus quelle filière choisir, le plus important pour lui était d'échapper aux matières difficiles dans l'enseignement général.

Nous avons contacté par téléphone un enseignant dans un lycée professionnel, afin qu'il nous aide à trouver des interviewés volontaires pour réaliser nos entretiens. Nous avons également contacté plusieurs personnes susceptibles de connaître d'autres volontaires. Nous n'avons pas trouvé d'autres moyens pour chercher des élèves ayant réussi leur enseignement professionnel. De plus, nous avons trouvé des élèves qui redoublaient et donc ne répondaient pas aux exigences de notre échantillonnage.

Nous avons interviewé quatre élèves (deux filles et deux garçons) qui répondaient aux critères de notre échantillonnage.

La première interviewée est une fille élève en artisanat. Nous l'avons appelée « Myriame ». Elle a réussi son baccalauréat l'année de la réalisation de l'entretien, en 2010. Elle a présenté son dossier dans différents instituts. Elle attendait les résultats d'admission.

La deuxième est également une fille élève en artisanat. Nous l'avons appelée « Lamisse ». Elle a réussi son baccalauréat en 2010. Elle a présenté son dossier dans différents instituts. Elle attend également d'être acceptée, mais elles n'étaient pas dans le même lycée.

Le troisième interviewé est un garçon, nous l'appelons « Mounir », c'est un élève en industrie, section climatisation et refroidissement. Il a réussi son baccalauréat. Il a terminé ses études dans l'institut de l'industrie. Il travaille comme carreleur.

Le dernier interviewé est un garçon, nous lui avons donné le nom de « Samir », élève en hôtellerie. Il a obtenu son baccalauréat. Il était en deuxième année dans l'institut de l'hôtellerie. Il travaille parallèlement à ses études.

8.1.3. Le guide des entretiens

Notre guide d'entretien comprend l'ensemble des thèmes et des indicateurs et parfois des questions à explorer dans les entretiens. Sachant que l'objectif des entretiens exploratoires que nous avons faits est la découverte de nouveaux thèmes et de nouveaux items pour construire notre questionnaire, cela ne va pas à l'encontre de la nécessité de déterminer les thèmes généraux des entretiens. Il est conseillé dans les entretiens exploratoires, que l'interviewer évite de poser des questions trop nombreuses (Quivy & Campenhout, 1995), et que l'essentiel soit exprimé sans références à des questions directes (Blanchet & Gotman, 1992). Nous avons essayé d'orienter ou réorienter les interviewés et les inciter à poursuivre leurs discours selon les objectifs de recherche, les points et les thèmes prioritaires pour

l'étude, tout en leur laissant la liberté de développer davantage leurs idées. Le guide des entretiens est le suivant :

- La façon dont les élèves étaient orientés vers l'enseignement professionnel.
- Les informations des élèves sur l'enseignement professionnel et les sources de leurs informations.
- Le rôle des parents dans l'orientation et la réussite scolaire.
- Le rôle des enseignants.
- Les comportements des élèves entre eux.
- L'emploi du temps de l'élève pendant l'année scolaire.
- Les facteurs de réussite et d'échec, en général, selon l'élève.
- Les sentiments des élèves à l'égard de leur orientation.
- La vision sociale envers l'enseignement professionnel, selon les élèves.
- Le niveau de difficulté de l'enseignement professionnel par rapport à ce que l'élève a étudié auparavant.
- Enfin, nous avons posé des questions personnelles avant ou après les entretiens, sur l'âge de l'interviewé, la fratrie, la profession des parents et leurs diplômes, et nous avons également discuté avec certains parents en dehors des entretiens.

8.1.4. La collecte des données

La collecte des données a eu lieu à Homs en Syrie entre le 12 et le 18 août 2010. Nous avons informé les interviewés que cette recherche étudie la réussite scolaire dans l'enseignement professionnel, et que nous les avons choisis parce qu'ils ont réussi cet enseignement. Nous avons demandé l'autorisation des interviewés pour pouvoir enregistrer et prendre des notes en gardant l'anonymat de leur participation. Nous avons enregistré les entretiens sur un téléphone portable, puis nous les avons transférés sur ordinateur pour bien les sauvegarder et pour faciliter la transcription. Nous avons également pris des notes durant les entretiens, d'abord pour éviter les problèmes techniques qui peuvent provenir de l'enregistrement, ce qui nous est arrivé avec le deuxième entretien « Mounir », où nous n'avons pu enregistrer que 7 minutes. Nous avons profité des notes que nous avons prises et nous avons réinterrogé l'interviewé au téléphone. Ensuite, cela nous a permis de nous concentrer sur les points importants du discours de l'interviewé afin de les approfondir, et de l'inciter à parler d'autres points qui n'étaient pas élaborés.

La durée de chaque entretien est de l'ordre d'une demi-heure.

Les entretiens se sont passés chez les interviewés, pour leur éviter de se déplacer. Cela favorise un discours centré sur la vie quotidienne (Blanchet & Gotman, 1992).

8.1.5. La transcription et la traduction des entretiens

Quant à la transcription des entretiens, nous avons transcrit certains entretiens en arabe et nous les avons traduits en français, d'autres entretiens ont été transcrits directement en français. La transcription et la traduction des entretiens ont été révisées et corrigées par deux personnes bilingues d'origine syrienne et deux personnes françaises.

8.1.6. L'analyse des entretiens

Quivy & Campenhoud (1995) affirment que toutes les recherches exploratoires n'exigent pas une analyse de contenu, et qu'il n'y a pas de méthode d'analyse de contenu convenant à tous les types de recherche. Cependant notre choix d'analyse se focalise sur une analyse thématique. L'analyse thématique consiste à découper d'une façon transversale ce qui se réfère au même thème d'un entretien à l'autre. Cette analyse ne prend pas en compte la cohérence et l'organisation singulières de chaque entretien, mais elle cherche la cohérence thématique inter-entretiens et la fréquence des thèmes obtenus dans l'ensemble des entretiens pour comparer les données segmentales (Bardin, 1977 ; Blanchet & Gotman, 1992 ; Guittet, 1997).

Le mode de découpage n'est pas toujours le même dans toutes les analyses thématiques, mais il l'est pour tous les entretiens. Dans notre analyse, afin de construire notre grille, nous avons effectué un découpage à niveau sémantique par « thème », mais pas à niveau linguistique par « mot » (Bardin, 1977).

Selon Ghiglione & Matalon (1998), personne ne sait définir un thème dans son extension, c'est-à-dire les unités significatives, ni caractériser les opérations sur le sens qui conduisent à sortir chaque thème. Pour déterminer nos thèmes, nous nous sommes appuyée sur la définition de Berelson, 1952 *cité par* Bardin, 1977, p. 104). Il définissait le thème comme : *« une affirmation sur un sujet. C'est-à-dire une phrase, ou une phrase composée, habituellement un résumé ou une phrase condensée, sous laquelle un vaste ensemble de reformulations singulières peuvent être affectées »*. Nous pouvons ajouter que nos thèmes peuvent être également des réponses à des questions posées auprès des interviewés. Toutefois,

l'identification des thèmes dans les entretiens exploratoires se fait presque exclusivement à partir de la lecture des entretiens (*Ibid.*).

La grille d'analyse contient des thèmes principaux et des thèmes secondaires (Blanchet & Gotman, 1992 ; Ghiglione & Matalon, 1998). Elle est différente du guide d'entretien. Celui-ci est un outil exploratoire qui vise à la production de données, alors que la grille d'analyse est un outil explicatif qui a comme but de produire des résultats (Blanchet & Gotman, 1992).

Après avoir déterminé les thèmes et les items et construit la grille d'analyse, nous avons découpé les énoncés et les avons classés dans le tableau (7, annexe 2, p. 328-332), afin de faire l'analyse thématique « horizontale » des thèmes relevés de chaque entretien. (Ghiglione & Matalon, 1998).

En analysant les entretiens, nous avons relevé les thèmes et les items suivants que nous avons adaptés à notre questionnaire.

Thème 1. L'orientation vers la filière professionnelle

En évoquant la façon dont les élèves sont orientés vers la filière professionnelle, certains d'entre eux ont parlé de leurs souhaits d'être orientés vers la filière générale. D'autres élèves ne souhaitaient pas l'enseignement général, mais ils n'avaient pas de réelle motivation pour la filière professionnelle. Les élèves ont exprimé leurs opinions à propos des deux filières.

Nous pouvons distinguer deux orientations : l'une vers la filière professionnelle, et l'autre vers une spécialité dans cette filière. De ce fait, nous présentons des thèmes secondaires sous ce thème :

Sous thème 1.1. Avoir la possibilité d'entrer dans l'enseignement général.

Quant à la possibilité d'intégrer l'enseignement général (avant d'être orienté vers l'enseignement professionnel), tous les élèves n'avaient pas de notes suffisantes après le brevet pour le faire. Ils étaient orientés par défaut vers l'enseignement professionnel. Nous constatons que trois élèves ont eu envie d'être orientés vers l'enseignement général pour pouvoir entrer à l'université plus tard (item n° 17 dans le questionnaire). Un élève voulait étudier le journalisme, alors que deux autres souhaitaient continuer dans l'enseignement général, mais ils n'avaient pas d'idée claire sur les études qu'ils voulaient faire plus tard. Ils voulaient avoir de bonnes notes pour accéder à la filière générale parce que c'est le chemin « normal » pour les élèves après le brevet.

Quant à la quatrième élève Myriame, elle voulait entrer dans n'importe quelle filière sauf la filière générale, parce que c'est difficile. Elle n'aimait pas les matières telles que les mathématiques et les sciences humaines et sociales. Sa mère l'a obligée à étudier pour pouvoir entrer dans l'enseignement général, mais elle ne voulait pas. Elle ne voulait pas, non plus, la section d'artisanat au début, elle voulait l'hôtellerie.

Sous thème 1.2. Le choix de la spécialité dans l'enseignement professionnel

En Syrie, comme nous l'avons vu dans le chapitre contextuel, les élèves sont orientés, selon leurs notes, vers l'enseignement général ou vers l'enseignement professionnel. Ensuite, ils ont le droit de choisir « volontairement » leur spécialité dans l'enseignement professionnel, sauf quelques spécialités qui exigent un concours pour pouvoir y entrer. Les élèves, pour déterminer leur choix de spécialité n'avaient pas de problème de résultats suffisants. Cependant leur choix ne s'appuyait pas sur une motivation intrinsèque, mais plutôt sur l'élimination de certaines spécialités. Les élèves ont choisi leur section non pas parce qu'ils l'aimaient, mais pour échapper à certaines autres qui ne leur convenaient pas, et à certaines matières comme les mathématiques ou les sciences sociales qui constituent un handicap pour certains d'entre eux.

Deux interviewés ont changé de spécialité en début d'année. Ils n'avaient pas assez d'informations sur les spécialités comme nous le verrons dans le thème suivant.

Au début Myriame voulait entrer dans la section hôtellerie, mais sa mère était contre. De plus, l'endroit où se trouve l'école hôtelière est un quartier difficile. Finalement, elle est allée avec sa voisine qui s'est inscrite dans l'artisanat.

À Mounir, on avait conseillé d'entrer dans la section industrie, spécialité climatisation et refroidissement, parce qu'elle était nouvelle, et qu'il serait plus facile de trouver un travail plus tard. De plus, à son avis, les domaines de l'industrie sont plus larges que ceux du commerce.

Lamisse ne voulait pas la section commerce parce qu'elle n'aimait pas les mathématiques, elle les trouvait difficiles, elle a donc choisi l'artisanat.

Samir, s'est inscrit au début en électronique, deux semaines plus tard, il a changé, il est entré en hôtellerie, parce qu'on lui avait dit que la section électronique était difficile.

Nous remarquons que les deux filles n'ont pas parlé de la possibilité d'entrer dans l'industrie. De même pour les garçons ; ils n'ont pas parlé de la possibilité d'entrer dans l'artisanat. Nous nous demandons si ce stéréotype de genre a joué un rôle dans leur choix.

Thème 2. Les informations sur l'enseignement professionnel et ses spécialités

Le manque d'information est constaté chez trois élèves. Ils n'avaient aucune information sur leur spécialité avant d'y entrer. Leurs parents non plus n'avaient pas les informations nécessaires pour informer leurs enfants, sauf dans le cas d'une élève, Lamisse, qui connaissait un peu l'artisanat parce que sa tante est enseignante dans une école d'artisanat, c'est ce qui lui a fait choisir d'y entrer.

Ils disent toujours : « on m'a dit », « on m'a conseillé », mais sans préciser de qui il s'agit. Ce sont des amis, des voisins ou des proches. Or, ils n'ont pas eu accès aux sources « officielles » d'informations.

Myriame ainsi que sa mère étaient surprises qu'en artisanat il y avait les mêmes matières que dans l'enseignement général, par exemple, les mathématiques, la physique, la chimie, etc.

Mounir ne savait pas que l'industrie existait, il pensait que c'était une filière pour les paresseux. Ni lui, ni ses parents ou ses proches n'avaient d'informations à ce sujet.

Samir également ne connaissait que l'enseignement général, il n'avait aucune idée sur l'enseignement professionnel, de même que ses parents. Du coup, il a essayé l'industrie section électronique, puis, l'hôtellerie. Il ne savait pas qu'il existe une spécialité commerce, ses parents pas non plus. Il regrettait de n'avoir pas été informé sur cette spécialité.

Thème 3. La facilité de l'enseignement professionnel.

Les élèves, comme nous l'avons mentionné, n'avaient pas assez d'informations sur les filières professionnelles et il semble qu'il en soit de même pour la filière générale. Tous disaient que ce sont les filières professionnelles qui sont les plus faciles.

Il leur semblait que la facilité du cursus de l'enseignement professionnel participe à la réussite des élèves. Deux élèves, Myriame et Lamisse, disent que ce cursus est comme celui de l'enseignement général, mais qu'il est plus court. Myriame au début disait qu'elle était étonnée que ce soit presque le même cursus et que ce n'était pas aussi simple que ce que les gens pensaient. Plus tard, elle a dit qu'elle voulait entrer dans n'importe quelle filière sauf les filières littéraire ou scientifique.

Toutes les deux essayaient de donner une image favorable de l'enseignement professionnel. D'après elles, la partie pratique du cursus professionnel est plus importante que celle de l'enseignement général qui est plutôt théorique. Elles disaient qu'elles ont regardé le cursus

de leurs amis et de leurs cousines qui sont dans l'enseignement général et qu'elles ont eu l'impression que c'était plus difficile.

Mounir trouvait le cursus très facile. Il y a des matières comme les mathématiques et la langue arabe qui sont très faciles pour lui.

Samir trouvait que le cursus des études dans l'hôtellerie était beaucoup plus facile que les autres. S'il était entré dans l'enseignement général, il n'aurait pas pu réussir parce que c'est plus difficile.

Il semble que l'enseignement professionnel ait été un refuge pour ces élèves qui ont le sentiment d'avoir été sauvés par lui.

Thème 4. Les parents

Aucun parent n'avait de diplôme supérieur, même pas de baccalauréat, sauf la mère de Myriame qui a un baccalauréat.

Les parents voulaient que leurs enfants entrent dans l'enseignement général, même s'ils n'avaient aucune idée sur d'autres filières. Ils n'avaient pas de fortes réactions quand leurs enfants n'ont pas pu entrer dans l'enseignement général, sauf la mère de Myriame qui était très fâchée contre sa fille. Elle s'est disputée avec elle, mais sa fille l'a menacée de se jeter du balcon, ce qui lui a permis de calmer sa colère. Finalement elle a réussi le brevet grâce ou à cause de sa mère, même si elles se sont disputées. Elle a décidé d'étudier chez son oncle pour ne plus voir sa mère. Par contre, quand elle est entrée dans l'artisanat, sa mère ne s'est plus intéressée à ses études, elle ne connaissait même pas les matières que sa fille étudiait.

Il y a pas mal d'histoires de colère, de stress, de désespoir au moment des résultats du brevet, comme si c'était la fin du monde pour certains élèves et leurs parents. Nous avons également constaté qu'aucun parent n'avait d'information sur les filières d'études des élèves. Ils n'intervenaient pas dans leurs d'études.

Samir regrette que ses parents n'aient pas eu d'informations sur les différentes filières d'études. Ils ne lui ont pas donné de conseil. Il a dit que les parents ont une responsabilité dans l'échec de l'élève, comme cela s'est passé pour son amie.

Pour Lamisse aussi, les parents sont le deuxième facteur de réussite après l'élève.

Thème 5. Les enseignants

Tous les élèves disent que les enseignants sont sympathiques et qu'ils expliquent bien les cours. Les élèves avaient parfois des relations d'amitié avec les enseignants surtout comme le dit Mounir grâce à la petite différence d'âge avec eux. Il dit que les profs n'étaient pas beaucoup plus âgés qu'eux et qu'ils leur permettaient de copier aux examens. Les enseignants de la partie théorique ne sont pas très sérieux, mais ceux de la partie pratique le sont plus et sont même excellents.

Lamisse dit également comme « Mounir » qu'ils sont excellents.

Samir dit qu'ils étaient bien et qu'ils ne les considéraient pas comme des élèves de seconde zone et que 70% d'eux expliquaient bien. Il nous semble que le fait qu'il dise que les enseignants ne les considèrent pas comme des élèves de niveau inférieur signifie qu'il attendait un comportement différent de la part des enseignants, ou bien qu'il intégrait des sentiments d'être en « second zone » par rapport aux élèves de l'enseignement général.

Myriame disait qu'aucune enseignante ne l'avait influencée, mais elle parlait d'une enseignante à l'école qui était professeur de religion. Elle lui avait conseillé de s'éloigner de ses amis et de son entourage pour bien étudier afin de réussir. Elle avait suivi ses conseils. Elle parlait d'une autre enseignante qui faisait de la discrimination entre les élèves doués et ceux qui étaient redoublants, et ne se comportait pas correctement avec ces derniers. Il y avait également une enseignante qui préférait les élèves de son quartier.

Thème 6. Les comportements des élèves entre eux

Quant aux comportements des élèves entre eux, d'après Samir ils dépendent directement du directeur de l'école. Il le dit parce que les élèves ont eu un mauvais directeur. Il n'y avait pas de règles dans son école, ce qui implique un manque considérable de discipline et de sérieux.

Les élèves de l'artisanat, comme le disait Myriame, avaient une mauvaise réputation ! Mais elle est arrivée à changer cette idée chez les personnes de son entourage, car elle se trouvait plus ouverte que ses amies.

Il y avait des élèves qui étudiaient bien afin d'être parmi les premiers et de pouvoir continuer leurs études à l'université plus tard, alors que d'autres étaient indifférents par rapport à cela, comme le dit Mounir.

Thème 7. L'emploi du temps de l'élève pendant l'année scolaire

D'après la réponse à la question « comment étudiez-vous pendant l'année ? » nous constatons que les élèves n'ont pas fait un programme rigoureux d'études.

Ils n'avaient pas beaucoup étudié pour réussir, surtout durant les années précédant le baccalauréat, comme Samir et Myriame qui n'avaient bien étudié que durant l'année de ce diplôme. La partie pratique a pris la majorité du temps consacré aux études.

Mounir n'a pas beaucoup étudié, s'il avait des devoirs, il les faisait, sans plus.

De même pour Lamisse qui a dit que quand on étudie un peu, on réussit.

Thème 8. Les facteurs de réussite et d'échec, en général, selon l'élève

Pourquoi y a-t-il des élèves qui réussissent alors que d'autres échouent ? Les réponses à cette question étaient variées, mais il semble que la raison essentielle de la réussite ou du redoublement, c'est l'élève lui-même.

Mounir dit que la réussite et l'échec sont la responsabilité de l'élève lui-même.

Selon Myriame, les élèves qui avaient redoublé étaient plus doués dans la partie pratique que dans la partie théorique, ainsi d'autres élèves s'étaient mis dans la tête l'idée de redoubler.

Lamisse dit que la raison essentielle de la réussite c'est l'élève lui-même, ceux qui réussissent étudient bien, ceux qui échouent n'étudient pas bien et ne sont pas sérieux. La deuxième raison, ce sont les parents puis les enseignants, parce que d'après elle on peut réussir même si on n'a pas de bons enseignants. Elle parle aussi de faveurs comme facteur de réussite même au baccalauréat.

Samir comme Lamisse et Mounir, met l'accent sur l'élève lui-même comme cause de l'échec. C'est à cause du manque d'organisation et d'implication de soi, et également à cause de la négligence et des autres occupations que les études. Il parle aussi du rôle des parents dans l'échec de l'élève comme cela s'était passé avec une de ses amies ayant des parents divorcés.

Thème 9. Les sentiments des élèves à l'égard de leur orientation

Bien qu'ils n'aient pas pu intégrer l'enseignement général, les élèves ne le regrettaient pas. Au début, ils étaient déçus, mais plus tard, ils étaient contents de ne pas pouvoir entrer dans l'enseignement général surtout comme l'expliquaient Myriame et Lamisse quand elles ont vu le cursus de la filière générale qu'elles trouvaient très difficile. Elles ont vu aussi que leurs amis dans la filière générale se sont inscrits comme elles dans des instituts après le

baccalauréat. Les élèves sont contents d'avoir un métier pour l'avenir. Samir quant à lui, regrettait au début de n'avoir pas continué dans l'enseignement général, et de ne pas s'être renseigné sur les différentes sections dans l'enseignement professionnel comme le commerce. Il regrettait également de ne pas continuer dans la spécialité électronique, surtout quand il a vu que ses amis qui l'avaient fait, avaient pu entrer à l'université plus tard. Maintenant il se disait satisfait de cette filière surtout quand il avait appris qu'il pouvait entrer dans le commerce par l'hôtellerie s'il obtenait de bonnes notes et qu'il pouvait s'inscrire à la faculté de « gestions d'hôtels ». Mounir ne regrettait pas de ne pas être entré dans l'enseignement général, même s'il ne travaillait pas dans le domaine de sa spécialité.

Thème 10. La représentation sociale de l'enseignement professionnel

Il semble que les personnes dans l'entourage des élèves avaient une mauvaise opinion de l'enseignement professionnel. Les élèves avaient moins confiance en eux à cause de cette mauvaise opinion comme le disait Myriame. Elle disait aussi que les personnes n'apprécient pas l'artisanat, même si elle y réussissait avec de bonnes notes. Ils disaient avec ironie : « *ah c'est l'artisanat* », même si on est le meilleur du pays dans cette section. Ils les méprisaient souvent, surtout quand ils savaient que ces élèves ne pouvaient entrer que dans des instituts. Ils disaient avec condescendance comme le raconte Lamisse : « *oh ! dans un institut !!! c'est cela que t'as apporté l'artisanat !* ».

Samir aussi était fâché contre cette mauvaise opinion. Il disait que « *les gens s'en fichent de ce que veut l'élève et de ses capacités* ». Il parlait de sa sœur qui a fait un bac littéraire la même année que lui. Tout le monde s'intéressait à elle et à ses études en le négligeant.

Pour Mounir c'était différent, au début il considérait que l'industrie était une filière pour les paresseux, mais quand il a réussi, les gens autour de lui eurent une attitude positive parce que c'était une nouvelle filière et qu'il pouvait trouver un travail.

8.1.7. Discussion

Suite à cette analyse thématique « horizontale », nous avons pu définir des thèmes et des items que nous avons adoptés pour notre questionnaire. Nous avons relevé également des thèmes ou des items que nous n'avons pas trouvés chez tous les interviewés. Nous n'avons pas fait d'analyse « verticale » de chaque entretien, mais cela ne veut pas dire que nous ayons négligé la spécificité de chaque interviewé.

Nous constatons que les élèves au début n'ont pas aimé leurs sections, mais plus tard, ils se disaient satisfaits de leurs choix, même contents de ne pas avoir continué dans l'enseignement général.

La facilité et la simplicité du cursus de l'enseignement professionnel par rapport à celui de l'enseignement général étaient des raisons importantes dans la réussite des élèves.

Au début, ils ne connaissaient pas ce cursus, ils n'avaient pas d'information sur la filière professionnelle tout comme leurs parents et leur entourage. Puis quand ils y sont entrés, ils l'ont découverte et ils ont vu la différence, surtout la découverte de la partie pratique qui était très différente de celle de la filière générale. L'enseignement professionnel leur a permis de découvrir l'univers du travail et du métier loin de l'environnement scolaire traditionnel qu'ils avaient eu auparavant. Ils se sont révélés à eux-mêmes. Ils ont découvert leurs capacités à réussir et à continuer leurs études après le bac. Comme Mounir qui pensait arrêter ses études après le baccalauréat, mais qui a trouvé que ses notes lui permettaient d'entrer dans un institut ; il a donc continué. Myriame se disait très satisfaite de ses résultats en se comparant avec ses amis qui sont entrés dans l'enseignement général et qui étaient « doués » auparavant. Elle trouve qu'elle a fait mieux qu'eux.

Nous constatons qu'il y a, en plus des raisons précédentes, d'autres raisons particulières propres à certains élèves :

Myriame a bien aimé travailler sur la machine à coudre, ce qui l'a aidée à réussir dans la partie pratique. Ensuite, l'éloignement de ses amis et de son entourage l'a aidée à bien étudier et à réussir son baccalauréat. Plus tard, le décès de son père et le redoublement de son frère l'ont incitée à bien travailler.

Samir avait voulu réussir pour être parmi les trois premiers, et pouvoir entrer à l'université plus tard.

Tous les élèves éprouvaient des sentiments de réussite scolaire. Ils se disaient contents d'avoir réussi dans leurs sections de l'enseignement professionnel et d'avoir appris un métier pour le futur. Ils disaient qu'ils ne regrettaient pas de ne pas avoir intégré l'enseignement général. Par contre, bien qu'ils aient réussi leur formation, certains élèves ne voulaient pas continuer dans la voie qu'ils avaient commencée dans l'enseignement professionnel :

- Myriame a fini ses études dans l'institut de l'artisanat. Elle préfère continuer dans l'institut de musique ou de dessin d'architecture. Elle ne voulait pas continuer dans le domaine de l'artisanat parce qu'elle le connaissait déjà,

- Lamisse, préférait être acceptée dans l'institut de musique, car cela lui plaisait beaucoup. Toutes les deux parlaient beaucoup de l'injustice et des faveurs pour être accepté dans ces instituts,
- Samir également dit que son directeur leur donne l'espoir de pouvoir entrer à l'université, mais ce ne sont que des promesses. Il n'a pas encore fini ses études dans l'institut, car il travaille en même temps, il souhaite entrer à la faculté de tourisme, ou obtenir un diplôme en « gestion des hôtels » après avoir terminé ses études dans l'institut,
- Mounir, a fini ses études dans l'institut de l'industrie, mais il travaille dans le carrelage. Ce n'est pas parce qu'il n'aimerait pas travailler dans sa spécialité, mais parce qu'il faut travailler de longues heures et que les revenus sont faibles par rapport aux heures travaillées.

Après avoir analysé les entretiens et relevé des thèmes pour notre questionnaire, nous n'avons pas suivi les mêmes numérotations de ces thèmes parce que certains thèmes et items, étaient inspirés des seuls entretiens, et d'autres étaient inspirés, comme nous l'avons dit, de nos lectures, de notre recherche en master, d'autres questionnaires et de ces entretiens. De plus, certains items étaient abordés par tous les interviewés, alors que d'autres ne l'étaient que par certains d'entre eux.

Blanchet & Gotman (1992) affirment que l'intérêt de l'enquête par entretien en début de recherche ne se limite pas toujours à la seule réélaboration de l'enquête principale. Les entretiens peuvent avoir aussi leur propre finalité. Dans la partie concernant la discussion des résultats, nous utilisons ces entretiens comme des témoignages pour confirmer ou infirmer certains résultats obtenus de notre questionnaire.

8.2. Le questionnaire

Introduction : le choix du questionnaire

Le questionnaire est comme les entretiens, il nous informe sur les comportements et les opinions en interrogeant les individus. D'après Guibert et Jumel (1997), c'est à peu près la seule ressemblance entre les deux méthodes.

Le questionnaire, comme le disent Blanchet & Gotman (2007, p.37), nous « *informe sur les caractéristiques de populations spécifiques et, en les classant, permet d'établir un lien de causalité probable entre les caractéristiques descriptives et les comportements* ».

Le questionnaire comme méthode de collecte de données possède quelques inconvénients. Le principal, comme l'affirme Guibert et Jumel (1997) est de « *ne recueillir que ce que le sujet a pu dire ou bien voulu dire. C'est aussi de supposer qu'il a effectivement une opinion à l'égard du problème posé et de surestimer les réponses qu'il croit légitimes, c'est-à-dire celles qu'il pense pouvoir respecter les conventions sociales* » (p. 110).

La réalisation du questionnaire exige que le chercheur dispose des informations sur la situation étudiée. Le questionnaire ne nous permet pas d'avoir une image claire de la réalité et nous ne pouvons pas aborder tous les thèmes, surtout ceux qui concernent l'évaluation personnelle et la vie privée de l'enquêté. Nous ne pouvons pas savoir si l'enquêté répond véritablement. Il y a d'autres difficultés qui sont liées aux non-réponses et aux "sans opinion".

Malgré les inconvénients cités dessus, nous avons opté pour l'utilisation du questionnaire comme instrument principal de collecte de données grâce à ses qualités qui se focalisent sur la consultation d'un grand nombre de personnes dans des endroits différents avec un coût raisonnable.

Dasen et Perregaux (2000, p. 60) affirment que « *Pour certains comparatistes, il n'est pas méthodologiquement possible de commencer par une approche qualitative pour étudier le système éducatif- ou une partie de ce système- dans une perspective macro car ce type d'approche ne permet pas d'obtenir une vision globale, générale, panoramique du système éducatif* ». De ce fait vient l'importance du questionnaire pour nous aider à construire une idée de chaque système étudié dans sa globalité.

Il nous permet également la comparaison entre des individus, leurs comportements, leurs attitudes et leurs opinions, etc. Il s'agit d'un échantillon représentatif de la population cible. Il nous permet d'étudier l'influence d'une variable indépendante sur une ou plusieurs variables dépendantes. De plus, le questionnaire respecte l'anonymat de la personne, ce qui permet de faciliter sa participation à l'enquête.

Le questionnaire comme le définit Aktouf (1992) est un ensemble de questions écrites, claires, il ne s'agit pas d'une simple liste de questions posées. Il existe différentes formes de questionnaires que l'on classe selon les objectifs de la recherche et les domaines d'études :

d'intérêts, d'intelligence, de connaissances, de motivations... et c'est d'une façon indirecte, par l'interprétation, par le croisement et par le recoupement que l'on arrivera à déceler ces motivations, ces intérêts et ces opinions...

Les entretiens ont participé à la reformulation de nos hypothèses. Le questionnaire nous aide à vérifier les hypothèses préétablies.

8.2.1. La construction du questionnaire

Nous n'avons pas trouvé dans notre revue de littérature un questionnaire qui puisse être utilisé en entier pour valider nos hypothèses. De ce fait, nous avons décidé de construire nous même notre propre questionnaire. Nous nous sommes inspirée particulièrement de trois questionnaires. Celui de Forner *et al* (2006) qui ont utilisé le leur pour connaître la manière dont les élèves ont mené leurs études. Nous en avons utilisé une partie dans les items numéros : 61, 62, 63, 64, 66 pour mesurer l'influence des caractéristiques personnelles dans notre recherche, et dans l'item numéro 82 qui mesure les perspectives d'avenir de l'élève.

Nous nous sommes inspirée également du questionnaire de Dolbec (2007) dans les items numéros 21, 32, 34 pour mesurer les raisons pour lesquelles les élèves ont accepté leur orientation, et les raisons du choix de leurs spécialités.

Pour mesurer les sources des informations des élèves sur leurs spécialités, nous avons utilisé les mêmes items que ces auteurs avaient utilisés dans leur recherche pour vérifier comment les élèves ont entendu parler du métier qu'ils ont choisi. Ces items portent les numéros de 39 à 45.

Enfin nous nous sommes inspirée du questionnaire de Lajoie *et al* (2006) dans l'item numéro 84 qui mesure les perspectives d'avenir de l'élève.

Nous avons construit les autres questions en fonction de notre problématique et de nos hypothèses.

Pour construire notre propre questionnaire, nous nous sommes également appuyée sur d'autres ouvrages de méthodologie de la recherche quantitative et de l'enquête par questionnaire : (Berthier, 2006 ; Chauchat, 1990 ; Freyssinet-Dominjon, 1997 ; Mucchielli, 1990 ; Salvador, 1999 ; Tissier, 1993 ; Bellenger et Couchaere, 2000).

8.2.2. La présentation du questionnaire

Le questionnaire comprend 97 items. Il est structuré en rubriques qui prennent pour certaines la forme d'une question et pour d'autres la forme d'un thème (voir questionnaire en annexe 3, p. 333). Les premières rubriques sont numérotées de 1 à 10. Les autres rubriques sont numérotées : 1A, 1B, 1C. Puis elles ont les numéros de 1 à 12. Le type de questions dans notre questionnaire est fermé avec trois modalités de réponses (unique, texte et numérique).

Les rubriques de 1 à 10 : elles contiennent des informations personnelles et sociodémographiques : l'année scolaire en cours, la spécialité, le sexe, l'âge, la profession et le diplôme du père et de la mère, le nombre de frères et sœurs et la place dans la fratrie. Enfin, le pays, que nous avons ajouté à la fin du questionnaire.

Question 1A : est une question posée pour distinguer les élèves qui avaient la possibilité d'entrer dans l'enseignement général et ceux qui ne l'avaient pas. La modalité de réponse à cette question est unique, « oui » ou « non ».

Question 1B : éclaire les motifs du choix de la filière professionnelle pour ceux qui ont répondu oui à la question précédente, c'est-à-dire ceux qui avaient la possibilité d'entrer dans l'enseignement général. Cette question englobe 4 items, de 11 à 14. La modalité de réponse est à choix unique « d'accord », « pas d'accord » et « sans opinion ». Cette modalité est utilisée pour tous les items qui suivent.

Nous avons pensé à utiliser les modalités « plutôt d'accord » et « plutôt pas d'accord », mais nous avons renoncé à cette idée parce qu'il sera difficile de rester analogue à cause des problèmes de traduction de ces deux explications du français à l'arabe. C'est pourquoi nous nous sommes contentée de faire des modalités simples pour ne pas changer le sens du questionnaire et pour avoir des questionnaires les plus proches possibles.

La question 1C : elle concerne les élèves qui ont répondu « non » à la question 1A, c'est-à-dire les élèves qui n'avaient pas la possibilité d'entrer dans l'enseignement général. Cette question permet de montrer leurs opinions en ce qui concerne la filière professionnelle avant d'y entrer. Elle présente cinq items de 15 à 19.

Thème 1 : il présente les motifs de l'acceptation de l'orientation vers la filière professionnelle pour tous les élèves, avec quatre items de 20 à 23, suite à la question suivante : pour quelles raisons avez-vous finalement accepté cette orientation vers la filière professionnelle ?

L'item « parce que je n'avais pas d'assez bons résultats pour entrer en filière générale » est devenu une variable indépendante à deux modalités de réponse, « d'accord » et « pas d'accord ». Cette variable est une réponse que nous appelons : « l'effet des résultats scolaires sur l'orientation ». nous l'appelons également « la réponse séparative », selon les réponses à cette variable, nous séparons les élèves en deux groupes : ceux qui sont d'accord avec le fait d'avoir accepté leur orientation vers la filière professionnelle parce qu'ils n'avaient pas d'assez bons résultats pour entrer en filière générale, nous nous sommes permis de les mettre sous le nom « choix par défaut ». L'autre groupe comprend ceux qui ne sont pas d'accord avec l'effet des résultats scolaires sur leur orientation, nous les mettons sous le nom « choix volontaire ».

Thème 2 : il présente les motifs des élèves pour le choix de leurs spécialités ou de leur section dans la filière professionnelle. Ce thème contient 13 items de 24 à 36.

Thème 3 : il montre si les élèves avaient assez d'information sur la filière et la spécialité. Il comprend un seul item, l'item 37.

Thème 4 : il présente les sources d'informations des élèves sur la spécialité choisie. Ce thème englobe les items de 38 à 48.

Thème 5 : il se focalise sur le niveau de difficulté de la spécialité avec 4 items de 49 à 52.

Thème 6 : il présente 7 items de 53 à 59 sur la découverte comme facteur de réussite. L'item 60 concerne les sentiments de regret d'avoir suivi une spécialité, nous l'avons également mis dans ce thème.

Thème 7 : il contient les caractéristiques personnelles de l'élève comme facteur de réussite de l'item 61 à 66.

Thème 8 : il présente les enseignants comme facteur de réussite. Il comprend 10 items de 67 à 76.

Thème 9 : il présente les parents comme facteur de réussite. Il contient les items de 77 à 81.

Thème 10 : il présente les perspectives d'avenir professionnel des élèves avec 6 items de 82 à 87.

Thème 11 : il contient les motifs des élèves qui ne veulent pas continuer à travailler dans leur domaine d'études, avec 7 items de 88 à 94.

Thème 12 : est une question posée sur l'opinion des élèves concernant la justice du processus d'orientation après la classe de 3^e, avec un seul item qui prend le numéro 95.

8.2.3. L'échantillon, le lieu et la population

Notre travail porte sur la réussite scolaire dans les lycées professionnels. De ce fait nous interrogeons les élèves qui ont réussi cette étape du système éducatif et ceux qui sont en cours de réussite.

Nous avons critiqué l'utilisation des résultats scolaires comme critère pour mesurer la réussite scolaire. Par contre nous sommes obligée dans notre recherche de nous appuyer sur ce critère dans notre notion de réussite scolaire, parce que les résultats scolaires constituent un critère commun dans les deux systèmes éducatifs comparés et nous ne possédons pas d'autres mesures pour évaluer la réussite scolaire des élèves.

Donc, nous nous appuyerons sur les résultats scolaires obtenus au baccalauréat professionnel pour distinguer les élèves qui sont en réussite et ceux qui sont en échec. Mais nous ne nous satisfaisons pas de ce critère pour dire que les élèves sont en réussite. Nous avons interrogé dans notre recherche les élèves qui se sont inscrits dans des instituts professionnels après avoir obtenu un baccalauréat professionnel. De ce fait, nous ne limitons pas la notion de réussite scolaire au fait d'avoir de bonnes notes au baccalauréat, mais nous prenons en compte l'utilité de ces résultats dans la poursuite des études des élèves et le fait d'avoir un projet professionnel dans le domaine de leurs études.

En France, nous avons choisi des élèves en classe terminale professionnelle à Strasbourg puisqu'ils ont déjà réussi la classe de seconde et de première ; il y en a même qui avaient déjà réussi un CAP et un BEP. Nous pouvons donc les considérer en cours de réussite.

Il était prévu d'appliquer le questionnaire en France sur les élèves de BTS puisqu'ils s'orientent vers cette option après avoir un baccalauréat professionnel. Mais vu qu'il est très difficile de discerner parmi les élèves de BTS ceux qui viennent de l'enseignement général, de ceux qui viennent de baccalauréat professionnel, nous nous sommes satisfaite de l'appliquer aux élèves de terminale et sur un petit nombre d'élèves de première.

En Syrie nous avons appliqué notre questionnaire dans la ville de Homs, et à Damas. Nous avons choisi des élèves en classe de baccalauréat professionnel dans les lycées professionnels, et dans les instituts professionnels, vu que les élèves après avoir réussi leur baccalauréat professionnel s'orientent vers des instituts professionnels. Nous avons choisi les instituts professionnels de l'industrie, du commerce et de l'artisanat de Homs. Il était prévu de choisir l'institut de l'hôtellerie à Homs aussi, mais vu les événements politiques qui se sont déroulés

à cette époque et comme les instituts et les écoles de Homs étaient fermés pendant une semaine durant notre séjour en Syrie, nous sommes retournée à Damas et nous avons choisi un institut d'hôtellerie à Damas.

Nous avons choisi d'appliquer notre questionnaire dans certaines spécialités de l'enseignement professionnel, prenant en considération l'existence des mêmes spécialités ou de spécialités équivalentes dans les deux pays.

Les spécialités choisies en France : l'industrie, le commerce, la comptabilité, et l'hôtellerie.

Les spécialités choisies en Syrie : l'industrie, le commerce, l'artisanat et l'hôtellerie.

Nous avons appliqué le questionnaire en Syrie au mois d'avril, et en France du mois de mars à mi-mai 2011.

Les lycées en France : lycée Couffignal : industrie ; lycée Jean Geiler : commerce et comptabilité ; lycée Jean-Frédéric Oberlin : commerce ; lycée Charles de Foucauld : industrie-hôtellerie.

Les lycées en Syrie : Soulaïman Al Halabi : lycée professionnel d'industrie.

Les instituts en Syrie : l'institut de l'industrie, l'institut du commerce et l'institut d'artisanat à Homs ; l'institut de l'hôtellerie à Damas.

580 élèves ont reçu ce questionnaire, 516 l'ont retourné dûment complété. La grande majorité des élèves qui n'ont pas complété le questionnaire ont fait la même erreur. Ils se sont arrêtés sur l'item qui leur semblait le plus important parmi d'autres au lieu de répondre à tous.

227 élèves en France ont répondu au questionnaire, dont 102 garçons, ce qui représente 44,9% de l'échantillon en France, et 125 filles, représentant 55,1% de l'échantillon.

En Syrie, 289 élèves ont répondu complètement à notre questionnaire, dont 159 garçons qui constituent 55% de l'échantillon et 130 filles représentant 45% de l'échantillon syrien.

8.2.4. Le test du questionnaire

Les différentes questions ont été testées pour vérifier leur validité et leur pertinence. Un pré-test a été envoyé par mail en Syrie, et remis personnellement en France à environ 40 élèves. Nous avons reçu 28 exemplaires remplis complètement. 15 exemplaires de Syrie dont 8 élèves avaient fait leurs études dans l'enseignement professionnel, et 7 élèves en dehors de l'enseignement professionnel.

En France, 13 exemplaires nous ont été retournés du lycée Jean-Frédéric Oberlin à Strasbourg.

Le questionnaire comprenait au début 108 questions et items, et en plus une question qui n'était pas numérotée concernant la possibilité du choix après la classe de 3e, et une autre question sur le pays de l'élève que nous avons remplie nous-mêmes.

En fonction du test, nous avons modifié et réorganisé notre questionnaire. Nous avons trouvé que le questionnaire était trop long, nous avons donc supprimé certains items répétitifs et modifié les autres comme suit :

Dans l'introduction de notre questionnaire, nous avons remplacé l'expression « quant à votre orientation après **le brevet** » par : « quant à votre orientation après **la classe de troisième** », parce que pour les élèves français il y avait une confusion entre le « BEPC » (brevet d'études du premier cycle) et le « BEP » (Brevet d'études professionnelles). Ensuite, la phrase « le questionnaire est destiné à recueillir des données pour mon travail de recherche » a été remplacée par : « le questionnaire est destiné à recueillir des données pour ma recherche concernant la réussite scolaire dans l'enseignement professionnel » pour encourager les élèves à répondre au questionnaire.

Dans la question 1B destinée aux élèves qui avaient la possibilité d'entrer dans l'enseignement général « pourquoi avez-vous choisi une filière professionnelle ? », nous avons supprimé certains items comme : « je n'ai pas les moyens financiers pour suivre des études longues » parce que l'enseignement en lycée est gratuit dans les deux pays. Nous avons également supprimé des items répétitifs que nous avons proposés plus tard à tous les élèves concernant leur choix de la spécialité comme : « mes parents m'y ont encouragé », « j'ai suivi des amis dans l'enseignement professionnel » et nous avons ajouté le mot « parce que » avant chaque item pour rappeler aux élèves qu'ils répondent à la question « pourquoi... »

Quant à la question « 1C », posée aux élèves qui n'avaient pas la possibilité d'entrer dans l'enseignement général, « si vous n'aviez pas la possibilité d'entrer dans l'enseignement général, que pensiez-vous de la filière professionnelle ? », nous avons effectué les modifications suivantes :

Nous avons remplacé l'item « je considérais que le cursus professionnel est pour les élèves **faibles** » par : « je considérais que le cursus professionnel est pour les élèves **en difficulté scolaire** » parce que le mot « faible » peut prendre plusieurs sens, surtout négatifs en arabe. L'item « j'avais un projet professionnel loin de l'enseignement professionnel » a été remplacé par : « j'ai envisagé de me former dans une autre voie que la voie professionnelle » parce que

nous nous intéressons aux motifs de choix de la formation professionnelle. De plus, il nous semble qu'il est difficile qu'un élève parle d'un projet professionnel au moment de son orientation après la 3^{ème}. Nous avons utilisé l'expression « projet professionnel » plus tard pour mesurer les perspectives d'avenir professionnel après les études.

Nous avons déplacé l'item « je n'avais pas d'informations sur cette filière ».

Les items proposés à la question 2 : « pour quelles raisons avez-vous finalement accepté cette orientation vers la filière professionnelle ? » ont été modifiés : nous avons ajouté le mot « parce que » avant chaque item.

L'item « je n'avais pas le niveau pour entrer en filière générale » a été remplacé par « parce que je n'avais pas d'assez bons résultats pour entrer en filière générale » pour les élèves français et par « parce que je n'avais pas de notes suffisantes pour entrer en filière générale » pour les élèves syriens. L'expression « je n'avais pas le niveau pour » est ambiguë et donne une image dévalorisante de l'élève, alors qu'« assez bons résultats », même si elle est un peu vague, garantit à l'élève une image moins négative de lui-même.

En Syrie, nous pouvons utiliser l'expression « bons résultats » pour évaluer le niveau de l'élève, mais pas dans le contexte d'orientation, parce que ce qui compte dans l'orientation en Syrie ce sont les notes scolaires, qui doivent être suffisantes pour pouvoir continuer dans l'enseignement général. Nous rappelons que les notes demandées pour entrer dans l'enseignement général peuvent être augmentées ou abaissées d'une année à l'autre et d'une ville à l'autre en fonction du taux de réussite et des places disponibles dans les établissements scolaires. De ce fait, certaines années, on demande des notes très élevées, ainsi nous pouvons parler de bonnes notes, et d'autres années on baisse le seuil de notes demandées, dans ce cas nous pouvons parler de notes suffisantes. Donc les notes obtenues au brevet sont les seuls critères utilisés pour déterminer l'orientation. Ces notes sont soit suffisantes pour entrer dans l'enseignement général, soit elles ne le sont pas, et dans ce cas l'élève ne peut que s'orienter vers l'enseignement professionnel.

Dans la question 3, « pourquoi avez-vous choisi cette spécialité dans l'enseignement professionnel ? », nous avons ajouté le mot « parce que » avant chaque item. Ensuite, nous avons supprimé certains items et ajouté d'autres.

Les items qui ont été supprimés sont : « la spécialité que je préférais a un coût plus élevé ». Nous avons supprimé cet item, parce que l'enseignement est obligatoire et gratuit en France à cette étape. En Syrie, c'est le gouvernement qui le finance, même s'il n'est pas obligatoire.

L'item : « l'établissement de la spécialité que je voulais se trouve dans un quartier à mauvaise réputation » a été supprimé. Nous l'avons mis au début, parce qu'un interviewé en avait parlé, mais cela ne nous semble pas très important.

Quant au 4e titre des items, il était avant la modification : « le manque d'information sur la filière et la spécialité ». Nous l'avons remplacé par « les informations sur la filière et la spécialité », pour ne pas suggérer la réponse aux élèves.

Ensuite, nous avons intégré les deux items proposés en un seul item comme suit :

« J'ai eu assez d'informations sur la filière professionnelle avant d'y entrer » et « j'ai eu assez d'informations sur ma spécialité avant d'y entrer », ces deux items sont devenus un seul item : « j'ai eu assez d'informations sur les spécialités de l'enseignement professionnel avant d'y entrer » parce que la connaissance de la filière professionnelle veut dire la connaissance d'une ou de plusieurs de ses spécialités.

Nous avons supprimé deux items dans les caractéristiques personnelles : « après le brevet, j'ai été capable de faire le choix de mes études » et « si j'étais entré dans l'enseignement général j'aurais pu réussir facilement ». Nous avons l'impression que les élèves ne vont pas répondre d'une façon négative à ces deux items. De plus, quant au premier, il demande à l'élève de se souvenir de ses capacités antérieures, et dans le deuxième item, il doit prévoir une chose qu'il n'a pas vécue, et exprimer ce qu'il pense, mais pas ce qu'il est réellement. Le but de cet item était aussi de mesurer la confiance de l'élève en ses capacités de réussir, or nous avons d'autres items pour la mesurer.

Quant aux parents comme facteur de réussite scolaire, nous avons supprimé l'item : « ils m'ont aidé(e) à financer mes études » parce que, comme dit, l'enseignement est gratuit dans cette étape. De plus, même si les parents n'ont pas financé les études de leurs enfants qui étudient dans les instituts, ces enfants ont pu réussir leurs études quelle que soit leur situation financière.

Nous avons supprimé l'item suivant : « parce que mes parents ne souhaitent pas que je travaille dans le domaine de cette spécialité » parce que nous estimons que l'élève qui va exercer un métier est un élève majeur et que l'influence des parents diminue, surtout qu'ils avaient accepté que leur enfant entre dans sa spécialité.

Enfin, nous avons supprimé les items suivants :

Si vous aviez des notes insuffisantes au brevet, vous pensez que cela était dû :

« À un manque de travail » et « au niveau de difficulté de l'enseignement ». Nous ne recherchons pas les raisons de ne pas avoir de notes suffisantes, mais plutôt de l'influence de ce facteur sur l'orientation de l'élève et sur sa réussite.

8.2.5. La traduction du questionnaire

Après avoir construit notre questionnaire et l'avoir validé en langue française, nous l'avons traduit en langue arabe. Cette traduction n'a pas été simple car les structures des deux langues sont très différentes. La bonne traduction de notre questionnaire était une condition indispensable, car une mauvaise traduction aurait pu engendrer des résultats différents dans les deux pays. Cette différence ne serait pas tout à fait revenue à la différence entre les élèves des deux pays, mais plutôt à celle de la traduction des questions posées.

Une simple traduction n'est pas suffisante pour assurer la validité et la fidélité de notre questionnaire. Il faut prendre en compte le contexte dans lequel se trouvent les mots, ainsi que l'utilisation de ceux-ci traduits dans des contextes différents. Pour ce faire, il faut un traducteur bilingue qui connaisse bien les deux langues, ainsi que le contexte des phrases à traduire. Cette personne doit comprendre le contexte dans la langue de départ et trouver l'expression équivalente utilisée dans le même contexte dans la langue ciblée. Il vaut mieux que plusieurs personnes bilingues relisent le questionnaire et le traduisent en comparant le texte traduit avec l'original.

Pour traduire notre questionnaire, nous nous sommes basée sur l'article de Vallerand et Halliwell (1983), qui se sont eux-mêmes appuyés sur les travaux de Spielberger et Sharma (1976), et sur ceux de Brislin, Lonner, et Thomdike (1973), pour valider, en langue française, des questionnaires d'ordre psychologique originellement validés en langue anglaise.

Dans notre traduction nous avons pris en compte les étapes systématiques suivantes, citées dans cet article, menant à la validation, en langue arabe, des outils de recherche originellement validés en langue française.

Etape 1. La préparation d'une version préliminaire en langue arabe

Cette étape consiste à élaborer une version du questionnaire dans la langue arabe. De nombreuses méthodes peuvent être utilisées pour obtenir une traduction préliminaire adéquate, comme la méthode de la traduction renversée, la méthode du comité et la méthode avec sujets bilingues (Vallerand et Halliwell, 1983). Pour traduire notre questionnaire, nous

avons utilisé la même technique que celle utilisée par ces auteurs, en particulier la méthode de traduction renversée.

Selon Vallerand et Halliwell (1983), cette technique de la traduction renversée peut s'effectuer de plusieurs façons. Tout d'abord, il est nécessaire que la version originale (ici le questionnaire en français) soit traduite en arabe par une personne bilingue. Ensuite, cette traduction arabe sera remise à une seconde personne bilingue qui la traduira en français sans l'aide de la version originale. La traduction sera bonne lorsqu'elle permettra de reproduire fidèlement la version originale.

Dans notre recherche, cette méthode a été effectuée par trois personnes bilingues dont la langue maternelle est la langue arabe : outre moi-même, deux autres personnes ayant fait des études universitaires en France. Ces traducteurs étaient informés des objectifs de l'étude ainsi que des concepts sous-jacents aux items.

Ensuite, ces trois traductions ont été données à trois autres personnes, également bilingues dont l'arabe est la langue maternelle pour reproduire la forme française, c'est-à-dire retraduire le questionnaire de l'arabe en français.

Etape 2. L'évaluation des versions préliminaires

Dans cette étape, nous avons étudié la valeur de ces trois versions traduites dans la langue arabe afin d'obtenir une version expérimentale adéquate dans cette langue.

Cette version a été évaluée au début par un professeur bilingue en psychologie à l'université de Damas. Ensuite, par nous même pour bien l'adapter au contexte syrien.

Etape 3. L'évaluation de la clarté des questions par des membres de la population cible dans un pré-test

Dans cette étape, nous vérifions si les items qui composent la version expérimentale de notre questionnaire sont clairs, sans ambiguïté et bien adaptés aux idiomes de la population syrienne. Pour faire ce pré-test, nous avons distribué le questionnaire à 15 personnes syriennes, dont 8 personnes sont des élèves de l'enseignement professionnel, représentant de la population cible, et 7 autres élèves en dehors de l'enseignement professionnel. Ces personnes ont répondu à notre questionnaire et ont écrit leurs remarques à propos de la clarté des items et du questionnaire en général. Suite à ce pré-test, nous avons modifié certaines phrases qui semblaient ambiguës ou pas bien adaptées au contexte syrien.

Etape 4. L'évaluation de l'équivalence transculturelle

Il s'agit d'un autre pré-test qui consiste à administrer la forme originale du questionnaire et la forme traduite à un groupe de bilingues, afin d'étudier l'équivalence entre les deux versions.

Nous avons demandé à 4 personnes bilingues de répondre à la version originale du questionnaire (en langue française), nous avons demandé aux mêmes personnes de répondre à la version arabe du questionnaire. La similitude a été jugée satisfaisante.

À la fin de cette étape, la version arabe définitive a été élaborée (voir annexe 4, p. 341).

8.2.6. L'administration du questionnaire

En France :

Nous avons cherché parmi les lycées professionnels à Strasbourg ceux qui enseignent des spécialités proches de celles qui se trouvent en Syrie. Ensuite nous avons pris contact avec les directions de ces lycées pour leur présenter notre projet avec une copie de notre questionnaire. Enfin, nous avons expliqué notre démarche aux directeurs et à certains enseignants dans ces lycées, nous leur avons également expliqué la façon de remplir le questionnaire et nous leur avons donné un aperçu rapide de notre recherche. Nous avons demandé aux directeurs de distribuer le questionnaire plutôt aux élèves qui font des spécialités dans lesquelles leur choix intervient peu. Le questionnaire garantit l'anonymat des élèves qui le remplissent. Nous avons informé les élèves qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Nous n'avons pas déterminé le temps nécessaire pour répondre au questionnaire.

Le questionnaire a été remis aux élèves en classe par les directeurs ou les professeurs entre les mois de février et de mai 2011.

En Syrie :

Nous avons pris contact avec trois enseignants dans trois lycées professionnels différents en espérant qu'ils puissent distribuer le questionnaire aux élèves. La réponse des directeurs était toujours la même : qu'ils ne pourraient pas le faire sans notre présence et sans avoir l'autorisation de la direction de l'éducation (qui est l'équivalent du rectorat), surtout avec la situation politique à cette époque.

Nous sommes allée en Syrie le premier avril 2011, nous avons obtenu la signature du doyen de la faculté des sciences de l'éducation à Homs (dans laquelle nous étions assistante) pour faciliter les démarches. Ensuite, et après soumission du questionnaire auprès de plusieurs responsables à la direction de l'éducation et auprès des experts en enseignement

professionnel, nous avons eu l'autorisation de l'appliquer dans les lycées professionnels et dans les instituts professionnels de Homs sauf l'institut de l'hôtellerie parce qu'il dépend d'une autre direction, et il fallait avoir d'autres autorisations.

Nous étions accompagnée par un expert de l'enseignement professionnel qui est allé avec nous dans les établissements prévus et qui nous a facilité la distribution des questionnaires aux élèves.

Nous avons distribué personnellement le questionnaire aux élèves dans la plupart des classes et il était distribué par des enseignants dans d'autres.

Enfin, à cause des événements politiques qui se sont déroulés durant cette période, et vu que les écoles et les instituts ont été fermés pendant plus d'une semaine, nous n'avons pas pu appliquer notre questionnaire dans l'institut de l'hôtellerie de Homs. Nous sommes allée à Damas pour pouvoir l'appliquer. Nous avons aussi fait les mêmes démarches pour avoir l'autorisation de différents établissements pour pouvoir appliquer le questionnaire dans l'institut de l'hôtellerie à Damas.

8.2.7. La transcription et l'analyse des questions

La saisie des données s'est faite au fur et à mesure de leur collecte. Les réponses au questionnaire ont été introduites à l'aide du logiciel « SPSS ». Leur traitement et l'analyse ont été effectués en ayant recours à ce logiciel. Au début, nous avons eu recours au logiciel « Modalisa » V503.4DD Educ, mais finalement nous n'avons pas pu l'utiliser parce que nous n'avons pas pu appliquer le test Fisher, puisqu'il a fallu changer le type de réponse de « unique » à « numérique ».

La question 1A a été codée 96 dans le logiciel ; et le pays a eu le numéro 97 (nous l'avons ajouté à la fin et rempli personnellement suite à l'administration du questionnaire).

Après avoir introduit les données dans le logiciel, nous avons effectué une analyse quantitative primaire et secondaire. La première consiste à chercher les liens entre les variables et mesurer le degré de liaisons entre elles. L'analyse secondaire consiste à évaluer les résultats du point de vue des hypothèses (Mucchielli, 1990).

Nous avons effectué une analyse descriptive de fréquence. Cette analyse est réalisée par des tris à plat et des tris croisés basés sur le test Fisher et le test de khi carré, parfois noté khi-deux, khi 2, chi-carré. Le khi deux est souvent utilisé dans les analyses descriptives. Il permet de préciser numériquement le degré d'association des variables. Il permet d'indiquer

l'existence ou l'absence d'une relation de dépendance entre des modalités en ligne et des modalités en colonne, ou plutôt entre deux variables, pour savoir s'il y a une relation entre elles. Autrement dit, des facteurs considérés comme variables indépendantes agissant sur des conduites considérées comme variables dépendantes. Le khi deux consiste à mesurer le niveau de plausibilité de l'hypothèse d'indépendance entre les deux variables. Il est utilisé pour généraliser les résultats à l'ensemble de la population étudiée. (Cibois, 2007; Corroyer & Wolff, 2003; Méot, 2003; Loubet Del Bayle, 2000; Guibert & Jumel, 1997; Martin, 2005).

Nous avons appliqué le test Fisher dans les cas où les conditions de calcul du khi carré n'étaient pas réunies. Nous avons utilisé ce test quand la valeur théorique dans certains croisements était inférieure à cinq.

Nous avons également effectué des tris à plat. Le tri à plat est la distribution de la population en effectifs et en pourcentages, modalité par modalité. Il donne la distribution des réponses aux questions. Il permet de savoir le nombre de choix portés sur chacune des modalités de réponses, et de rapprocher les réponses enregistrées à plusieurs questions pour pouvoir établir des relations entre elles (Loubet Del Bayle, 2000 ; Guibert & Jumel, 1997 ; Cibois, 2007 ; Martin, 2005).

Selon Martin (2005), il est rare qu'un tableau croisant deux variables soit immédiatement intéressant. C'est pourquoi, nous avons parfois supprimé les lignes dont la modalité est très faible ou marginale d'une manière que le khi deux soit significatif et valable. C'est souvent les « non-réponses » et les « sans opinion » qui semblaient les moins significatives.

Dans notre analyse, la probabilité sera faible si elle est inférieure à 5 % (0,05). L'hypothèse d'indépendance ne sera pas acceptable si la distance de khi deux (qui permet d'apprécier la ressemblance ou la dissemblance de deux tableaux) est élevée et si la probabilité est inférieure à 5 %. Autrement dit, si la valeur du khi deux est élevée et la probabilité associée a une valeur inférieure à 0.05, cela veut dire que les deux variables semblent dépendre l'une de l'autre (Martin, 2005).

Nous avons croisé les variables indépendantes : l'effet des résultats scolaires, le sexe de l'élève, sa spécialité et le pays avec tous les items de notre questionnaire.

Nous rappelons que notre recherche vise à identifier les différences entre ceux qui sont orientés par manque de bons résultats scolaires et ceux qui ne le sont pas. Elle vise également à distinguer le type de leur motivation de choix de leurs études dans cette filière. Autrement dit : elle vise à identifier l'existence ou la non-existence d'une relation de dépendance entre la

façon dont les élèves sont orientés vers la filière professionnelle et le type de motivation qui les a influencés au moment de leur orientation ou après, mais également entre la façon d'être orienté et la projection dans l'avenir chez ces élèves. C'est pourquoi nous choisissons l'effet des résultats scolaires (la façon dont les élèves sont orientés), comme variable indépendante et nous la croisons avec les thèmes de notre questionnaire pour identifier les relations de dépendances qui peuvent exister entre ces variables.

De plus, nous avons mentionné dans notre cadre théorique que l'influence du sexe de l'élève sur son orientation, sa motivation et sa réussite scolaire est non négligeable. Nous estimons que les motifs des filles pour choisir une activité ne sont pas tout à fait les mêmes que ceux des garçons et que les facteurs influençant la réussite scolaire chez les deux sexes ne dépendent pas seulement de la façon dont ils sont orientés, mais également de leur sexe.

Par ailleurs, nous avons constaté que certaines spécialités sont stéréotypées sexuellement, c'est-à-dire il y a des spécialités où nous ne trouvons qu'un seul sexe, alors que d'autres sont plus homogènes. Etant donné que les élèves n'ont pas les mêmes représentations des filières d'études et des professions, il nous semble qu'il est également intéressant de croiser le sexe de l'élève et la spécialité dans laquelle il est inscrit avec les items de notre questionnaire pour identifier l'existence ou la non existence de relations entre ces deux variables indépendantes et celles de notre questionnaire.

Enfin, il est certain qu'il existe d'autres facteurs qui peuvent influencer l'orientation, la motivation et la réussite des élèves comme par exemple son âge, son milieu socioculturel, le curriculum scolaire, etc. Toutefois, pour plusieurs raisons, dans cette étude, nous ne nous intéresserons pas aux effets de ces variables.

D'abord parce que nous avons fixé et déterminé notre objectif de recherche comme nous l'avons déjà mentionné et nous estimons que les variables que nous avons choisi d'étudier répondent à cet objectif.

Ensuite, nous comparons des élèves qui ont à peu près le même âge, qui suivent le même curriculum scolaire avec les mêmes enseignants (parlant des élèves d'une même spécialité), donc ces facteurs sont uniques chez tous les élèves (indépendamment du pays et de la spécialité).

Nous pensons que ce qui peut être différent d'un élève à l'autre c'est la façon dont il est orienté (par manque de bons résultat ou pas), son sexe, sa spécialité, ses caractéristiques personnelles et peut être son milieu socioculturel.

Nous venons de parler des variables indépendantes que nous croisons avec les thèmes de notre questionnaire. Nous avons essayé de croiser l'effet de la catégorie socioprofessionnelle et du niveau de diplômes des parents avec ces thèmes, mais nous avons dû renoncer à l'idée. Nous expliquons dans le paragraphe suivant les causes de cette renonciation.

8.2.8. Limites méthodologiques

Dans notre cadre théorique nous avons mentionné l'influence du milieu socioculturel et de diplôme des parents sur l'orientation, la réussite et la motivation de leurs enfants. Nous avons également présenté certaines recherches qui confirment l'idée que les élèves qui s'orientent vers l'enseignement général viennent des milieux plus favorisés que ceux qui s'orientent vers l'enseignement professionnel.

Dans notre échantillon, il y a des élèves qui ne sont pas orientés vers l'enseignement professionnel par manque de bons résultats et qui avaient la possibilité de s'orienter vers l'enseignement général mais qui ne l'ont pas fait. De ce fait, nous avons supposé que tous les élèves de notre échantillon viennent de milieux socioculturels homogènes. Pour le vérifier, nous avons croisé la réponse séparative avec les catégories professionnelles et les diplômes des parents. Selon la valeur du Khi carré nous n'avons pas trouvé de relation de dépendance, entre l'effet des résultats scolaires et le milieu socioculturel de l'élève, ni en Syrie, ni en France, ce qui peut confirmer notre avis concernant l'homogénéité des milieux des élèves de notre échantillon (voir les tableaux de 8 à 15, annexe 5, p. 348- 353).

L'étude du milieu socioculturel des parents et leurs diplômes reste une perspective importante pour nos recherches futures.

En ce qui concerne la question 1A « en classe de 3^{ème}, aviez-vous la possibilité de choisir d'entrer dans le secondaire général ? », nous avons envisagé de séparer les élèves en deux groupes suite aux réponses à cette question pour qu'ils choisissent, par la suite la série une des deux questions qui conviennent à leur situation.

D'abord la question 1B « si votre réponse à la question 1A est « oui » : pourquoi avez-vous choisi une filière professionnelle ? ». Nous avons proposé pour cette question les items de 11 à 14.

Ensuite, la question 1C « si votre réponse à la question 1A, est « non » : que pensiez-vous de la filière professionnelle ? ». Nous avons proposé pour cette question les items de 15 à 19.

Nous avons renoncé à l'idée d'analyser ces questions après avoir croisé les réponses à la question 1A avec celles de la question 20 « j'ai accepté mon orientation vers la filière professionnelle parce que je n'avais pas d'assez bons résultats pour entrer en filière générale » Voir tableaux (8.2.1. et 8.2.2.)

Les items *	Option	Élèves à choix volontaire			Élèves à choix non volontaire			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% élèves à choix volontaire	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves à choix non volontaire	% des réponses identiques		
Q 1A	Oui avoir la possibilité	38	70,4%	52,8%	34	15,0%	47,2%	1	65,8
	Non ne pas l'avoir	16	29,6%	7,7%	192	85,0%	92,3%		

Tableau 8.2.1 : Croisement entre l'effet des résultats scolaires et avoir la possibilité d'être orienté vers l'enseignement général en Syrie

Les items *	Option	Élèves à choix volontaire			Élèves à choix non volontaire			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% élèves à choix volontaire	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves à choix non volontaire	% des réponses identiques		
Q 1A	Oui avoir la possibilité	64	85,3%	51,6%	60	40,0%	48,4%	1	39,8
	Non ne pas l'avoir	11	14,7%	10,9%	90	60,0%	89,1%		

Tableau 8.2.2 : Croisement entre l'effet des résultats scolaires et avoir la possibilité d'être orienté vers l'enseignement général en France

Suite à ce croisement nous constatons que :

En Syrie, 15,0% des élèves qui disent avoir la possibilité d'entrer dans l'enseignement général, disent avoir accepté leur orientation vers la filière professionnelle par manque de

bons résultats pour entrer vers la filière générale (tableau 8.2.1.). Nous nous demandons de quelle possibilité parlent ces élèves ?

En France, 40,0% des élèves français qui disent avoir la possibilité d'entrer dans l'enseignement général, disent avoir accepté leur orientation vers la filière professionnelle par manque de bons résultats pour entrer vers la filière générale. Nous nous demandons également, en France, de quelle possibilité parlent ces élèves ?

Nous constatons qu'il y a une contradiction avec les réponses des élèves qui avaient répondu « oui » à la question 1A.

En ce qui concerne la question 1A, quand on demande à l'élève : est-ce que vous avez eu la possibilité d'entrer dans le secondaire général, s'il répond « oui », cela veut dire que l'élève avait de bons résultats, « plutôt des notes suffisantes » et de ce fait il avait la possibilité d'entrer dans cet enseignement. En répondant à la question Q20, certains de ces élèves ont dit avoir accepté l'orientation vers la filière professionnelle parce qu'ils n'avaient pas de bons résultats pour entrer dans la filière général. Plusieurs explications à cette contradiction sont possibles :

Tout d'abord, nous estimons que l'élève, quand il a répondu « oui » (j'avais la possibilité d'entrer dans l'enseignement général) a pensé à une autre possibilité pour y entrer. Avoir la possibilité d'entrer dans l'enseignement général veut dire également croire que l'on a la capacité d'y réussir.

En Syrie, il y a des élèves qui repassent le brevet dans une école privée en espérant avoir des notes plus élevées l'année suivante pour pouvoir entrer dans l'enseignement général, ce que l'élève interrogé n'avait pas fait, vu qu'il est actuellement en filière professionnelle.

Ensuite, nous supposons que l'élève s'est sous-estimé quand il disait « je n'avais pas d'assez bons résultats ». Peut-être pensait-il que ses résultats, même s'ils lui permettaient d'entrer dans l'enseignement général, ne sont pas assez bons pour lui garantir la réussite dans cet enseignement ? Cela peut être le cas des élèves qui avaient des notes suffisantes pour pouvoir entrer dans l'enseignement général, mais qui croyaient ne pas pouvoir continuer dans cet enseignement. Donc, nous supposons qu'il y a une « sous-estimation » de la part des élèves. Cette explication peut être valable en France, mais nous doutons de sa validité pour pouvoir expliquer la contradiction des réponses des élèves syriens.

En Syrie, nous avons expliqué que l'expression « assez bons résultats » était traduite en arabe par « des notes suffisantes », parce qu'il n'y a que les notes qui déterminent l'orientation de

l'élève syrien. Le fait d'avoir des « notes suffisantes » ne veut pas tout à fait dire de « bonnes notes », parce que les notes demandées pour pouvoir entrer dans l'enseignement général sont susceptibles d'être augmentées ou diminuées d'une année à l'autre, de ce fait, « avoir de bons résultats » n'est pas tout à fait un obstacle pour entrer dans l'enseignement général. Il faut surtout « des notes suffisantes ».

Enfin, nous pouvons supposer que les élèves avaient répondu à la question 1A d'une façon un peu rapide sans tenir compte de l'importance de leur réponse.

Nous pouvons également supposer qu'en France, il y a des élèves réorientés qui déclarent avoir la possibilité d'entrer dans l'enseignement général.

Nous avons constaté qu'admettre cette question pour séparer les élèves en deux groupes n'est pas pertinent. De ce fait, nous avons renoncé à l'idée d'analyser les deux catégories, et nous avons admis la réponse à la question 20 comme une variable essentielle séparant les élèves en deux groupes (ceux qui sont orientés par manque de bons résultats et ceux qui ne le sont pas). Par ailleurs, en Syrie, nous n'avons pas pu appliquer le questionnaire aux élèves préparant le baccalauréat professionnel dans d'autres spécialités comme le commerce, l'artisanat et l'hôtellerie, parce que les élèves étaient dans une période de révision pour l'examen final. Normalement les élèves font les révisions au mois de mai, mais cette année ils les ont faites très tôt à cause des événements politiques. Les élèves de la filière industrielle étaient obligés de venir à l'école parce qu'ils n'avaient pas encore fini la partie pratique de leurs cours qui était obligatoire.

Nous avons eu des difficultés pour avoir des données statistiques de base sur le taux de réussite et d'échec, chez les filles et les garçons, des élèves qui décrochent et le nombre d'élèves dans les différentes filières...etc. pour l'année 2008-2009. Il a fallu aller en Syrie et avoir plusieurs signatures parmi lesquels celle du ministère de l'éducation pour avoir ces données.

Nous n'avons pas trouvé facilement la liste des lycées et des instituts professionnels ni leurs adresses, surtout à Damas qui est une grande ville où on nous a constamment envoyée d'un endroit à un autre. En France, il nous a fallu plus de trois mois pour pouvoir terminer l'application de notre questionnaire.

Quant aux entretiens préliminaires, le nombre des interviewés était déterminé par des facteurs concernant les interviewés, le contexte dans lequel les entretiens ont été effectués et des facteurs nous concernant personnellement. Tout d'abord, nous avons effectué nos entretiens

début août et c'est le mois des vacances en Syrie, donc les interviewés étaient dispersés (dans plusieurs endroits) ce qui a rendu les rencontres difficiles. Nous n'avions pas pu les faire avant, parce que les résultats scolaires paraissent à partir de mi-juillet, de ce fait nous ne pouvions pas savoir si les élèves étaient en situation de réussite scolaire ou non.

Nous avons un plan strict pour réaliser nos entretiens, les transcrire et les analyser afin de construire notre questionnaire. Le décalage dans une de ces étapes provoquait un décalage dans les autres.

Chapitre 9 ANALYSE STATISTIQUE DES DONNEES

Pour ne pas alourdir ce volume, et faciliter la lecture, nous mettons ce chapitre dans un volume à part avec quelques tableaux bruts que nous avons obtenus directement du logiciel. Nous avons cependant gardé le numéro 9 pour ce chapitre pour conserver l'ordre des chapitres dans notre manuscrit.

Chapitre 10 INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre nous interprétons les résultats obtenus, dans le chapitre « analyse statistique des données », du croisement de nos variables indépendantes (l'effet des résultats scolaires, le sexe et la spécialité) avec les thèmes de notre questionnaire. Nous comparons ces résultats en Syrie et en France en faisant le lien avec nos lectures et avec les 14 entretiens menés en Syrie : (10 dans le cadre de notre mémoire en master et 4 pour le doctorat). Certains croisements affirment ou infirment nos hypothèses, et d'autres vont servir à nous donner des informations supplémentaires participant à l'enrichissement de notre étude et à avoir des idées plus claires sur le phénomène étudié.

Nous rappelons nos deux hypothèses :

- l'orientation indépendamment des résultats scolaires exprime une motivation intrinsèque qui est révélée par l'intérêt pour les études et les métiers auxquels elles conduisent. Alors que l'orientation vers la filière professionnelle, effectuée par manque de bons résultats scolaires, sera acceptée en fonction de facteurs extérieurs créant une motivation extrinsèque chez l'élève.
- nous supposons que les élèves qui ont choisi volontairement l'enseignement professionnel (sans obligation de résultats scolaires) ont des perspectives plus claires à l'égard de leur avenir professionnel que ceux qui sont orientés vers l'enseignement professionnel par manque de bons résultats.

10.1. Les motifs du choix de la filière professionnelle

Nous analysons ensemble ci-dessous les motifs de choix de la filière professionnelle et de l'une de ses spécialités. Nous avons cependant gardé le numéro 10.1, pour ce thème pour conserver l'ordre des thèmes de notre questionnaire.

10.2. Les motifs du choix de la filière professionnelle et de l'une de ses spécialités

Nous avons proposé plusieurs items identifiant les motifs de choix de la filière professionnelle et de l'une de ses spécialités. Nous interprétons les résultats concernant ces motifs en deux étapes :

Dans la première étape, nous présentons dans des tableaux les résultats dont la valeur de khi carré a montré des relations significatives de dépendance en croisant l'effet des résultats scolaires, le sexe et la spécialité avec les items concernant les motifs du choix de la filière et de la spécialité. D'après le croisement des motifs avec les variables indépendantes, nous identifions ce qui caractérise ces motifs selon l'influence de chaque variable. Dans cette étape, nous décrivons ce qui caractérise ces motifs selon l'effet des résultats scolaires. La présentation des autres caractéristiques aura lieu après la deuxième étape.

Dans la deuxième étape, nous cherchons à savoir quel est le facteur le plus important dans le choix de la filière professionnelle et d'une spécialité dans cette filière pour les élèves des deux pays, et pour chaque groupe d'élèves (ceux orientés par manque de bons résultats et ceux orientés volontairement). Pour ce faire, nous avons classé dans deux tableaux ces facteurs selon leur importance pour chaque groupe d'élèves dans les deux pays.

10.2.1. Les motifs du choix de la filière professionnelle et d'une de ses spécialités selon le croisement avec les variables indépendantes

D'après le croisement des motifs avec l'effet des résultats scolaires, nous avons pu identifier ce qui caractérise ces motifs selon l'orientation en fonction de cet effet.

Caractère 1. Ce qui caractérise les motifs du choix selon l'orientation en fonction des résultats scolaires

Dans le tableau 10.2.1, nous présentons les résultats significatifs obtenus dans les deux pays en croisant l'effet des résultats scolaires avec les motifs du choix de la filière professionnelle et de l'une de ses spécialités.

Dix motifs de choix de la filière et de la spécialité en Syrie et neuf en France (sur quinze motifs) dépendent de la façon dont l'élève est orienté vers la filière professionnelle.

Est-ce que les élèves sont orientés vers l'enseignement professionnel et vers l'une de ses spécialités par intérêt pour les études et le métier auquel elle prépare ou par manque de bons résultats, ou bien par d'autres facteurs ?

Nous allons classer ces facteurs dans trois catégories : les résultats scolaires comme facteur de choix ; l'intérêt pour les études et pour le métier auquel elles préparent ; enfin, d'autres facteurs.

Syrie		France	
Choix volontaire 19,3 % des élèves Les élèves syriens orientés sans manque de bons résultats ont tendance à :	Choix non volontaire 80,7 % des élèves Les élèves syriens orientés par manque de bons résultats ont tendance à :	Choix volontaire 33,3 % des élèves Les élèves français orientés sans manque de bons résultats ont tendance à :	Choix non volontaire 66,7 % des élèves Les élèves français orientés par manque de bons résultats ont tendance à :
choisir leur spécialité par intérêt pour le métier auquel elle prépare.	choisir leur spécialité parce que leurs notes ne leur permettaient pas d'entrer dans d'autres spécialités.	choisir leur spécialité par intérêt pour le métier auquel elle prépare.	choisir leur spécialité parce que leurs notes ne leur permettaient pas d'entrer dans d'autres spécialités
choisir leur spécialité parce qu'elle a du prestige	choisir la filière professionnelle pour travailler et gagner de l'argent le plus vite possible.	choisir leur spécialité par intérêt pour les études dans cette spécialité	accepter leur orientation vers la filière professionnelle parce qu'elle est facile.
	choisir leur spécialité pour échapper aux matières difficiles dans d'autres spécialités		choisir leur spécialité pour échapper aux matières difficiles dans d'autres spécialités
	choisir la spécialité que choisissent beaucoup de jeunes de leur sexe		choisir la spécialité que choisissent beaucoup de jeunes de leur sexe
	choisir leur spécialité pour avoir rapidement un métier.		choisir leur spécialité par proximité de l'établissement
	choisir la spécialité choisie par les autres amis.		choisir la spécialité choisie par les autres amis.
	ne pas savoir les raisons du choix de la spécialité		ne pas savoir les raisons du choix de la spécialité

Syrie		France	
	choisir leur spécialité sous l'influence de l'entourage		

Tableau 10.2.1 : Relations significatives de dépendance selon le croisement de l'effet des résultats scolaires avec les motifs du choix de la filière professionnelle et de la spécialité.

Les résultats scolaires comme facteur de choix

Nous rappelons que nous avons séparé les élèves dans chaque pays en deux groupes selon l'affirmation suivante :

Q 20. J'ai accepté mon orientation vers la filière professionnelle parce que je n'avais pas d'assez bons résultats pour entrer en filière générale.

Nous rappelons que nous avons nommé cette affirmation « l'effet des résultats scolaires sur l'orientation » parce que nous souhaitons étudier leur effet sur la posture et la situation des élèves.

80,7 % des élèves syriens versus 66,7 % des français disent avoir accepté leur orientation vers la filière professionnelle parce qu'ils n'avaient pas d'assez bons résultats pour entrer en filière générale. Ces deux pourcentages montrent l'importance des résultats scolaires dans l'orientation des élèves, surtout en Syrie.

Nous rappelons également que nous avons remplacé l'expression « bons résultats » par l'expression « notes suffisante » parce qu'en Syrie ce sont les notes scolaires, seules, qui comptent pour pouvoir continuer dans l'enseignement général.

En croisant l'effet des résultats scolaires avec le facteur suivant :

Q24. J'ai choisi ma spécialité parce que mes notes ne me permettaient pas d'entrer dans d'autres spécialités. Nous constatons que ce facteur est beaucoup plus important en Syrie qu'en France, surtout pour les élèves qui sont orientés vers la filière professionnelle par défaut. 57,4 % de tous les élèves syriens (69.3 % de ceux qui sont orientés par défaut et 6.4 % seulement des élèves qui ne le sont pas) disent avoir choisi leur spécialité parce que leurs notes ne leur laissaient pas d'autre choix, versus 23,5 % des élèves français (34.9 % de ceux orientés par défaut et 5.8 % de ceux qui ne le sont pas).

La valeur du khi carré montre une relation très significative de dépendance, dans les deux pays, entre le choix de la filière professionnelle par manque de résultats suffisants et le choix de la spécialité dans cette filière par manque de notes suffisantes. C'est-à-dire que ceux qui

étaient entrés dans l'enseignement professionnel par défaut, ont choisi également leur spécialité par défaut.

Dans ce cas nous constatons qu'il y a deux sélections qui sont faites selon le critère des résultats scolaires dans le processus de l'orientation, surtout en Syrie. La première, c'est la sélection pour entrer dans l'une des filières : professionnelle ou générale. La deuxième, c'est une sélection pour entrer dans certaines spécialités de l'enseignement professionnel.

Cette sélection nous rappelle ce qu'ont dit Bruno et Guichard, quand ils ont posé la question : est-ce l'élève qui choisit la série ou la série qui choisit l'élève ? Ils ont parlé d'une sélection à double sens, la première est une sélection d'un chemin parmi plusieurs pour atteindre un objet déterminé, la deuxième est une sélection imposée par l'institution scolaire en particulier et par la société en général (Bruno et Guichard, 1996).

De plus, nous estimons qu'il y aura une troisième sélection concernant les élèves qui réussissent dans l'enseignement professionnel et qui désirent continuer leurs études à l'université. Nous rappelons qu'en Syrie, les trois premiers dans chaque spécialité auront le droit de continuer leurs études à l'université, ce qui met plus de pression sur ces élèves. Même ceux qui ne souhaitent pas continuer leurs études, rencontrent d'autres sortent de sélections imposées par le marché du travail.

Selon les résultats de notre questionnaire nous constatons que les résultats scolaires sont un critère essentiel dans le choix de la filière et de la spécialité d'études pour les élèves des deux pays et surtout pour les élèves syriens, en particulier ceux qui n'ont pas de bons résultats. Le niveau scolaire de l'élève, surtout ses résultats, constituent le premier critère d'orientation sur lequel s'appuient les conseils de classe, comme nous l'avons constaté dans le cadre théorique, chez plusieurs chercheurs (Alissawi, 1986 ; Duru-Bellat, 2007 ; Bruno et Guichard, 1996 ; Guichard et Huteau, 2005 ; Gal, 1946).

La dépendance des résultats scolaires comme critère essentiel de l'orientation affaiblit la motivation intrinsèque chez les élèves qui s'orientent vers cet enseignement. De nombreux chercheurs ont parlé des notes scolaires comme renforcement de la motivation extrinsèque au cours de l'activité que l'on n'effectue pas pour elle-même, ni pour le plaisir et la satisfaction personnelle qui en ressort, mais plutôt pour la satisfaction des autres ou pour éviter une situation dérangeante (Lieury et Fenouillet, 2006 ; Cosnefroy, 2004 ; Nuttin, 1985 ; Vianin, 2006). Ici nous parlons des résultats scolaires comme étant des renforcements précédant

l'activité, ou plutôt comme des obstacles face à l'activité (l'entrée dans la filière professionnelle sans être motivé pour y entrer).

Comme nous l'avons mentionné dans la partie théorique, d'après Duru-Bellat (2007) et d'autres chercheurs : la décision de l'orientation basée sur les résultats scolaires, pose le problème de l'inégalité et de la justice, ce qui influence la performance scolaire de l'élève. Nous pouvons ajouter que se baser sur ce critère influence également la motivation intrinsèque chez l'élève.

Nous estimons que les élèves orientés par manque de bons résultats n'ont pas de motivation intrinsèque pour entrer dans la filière professionnelle. Ils ont plutôt une motivation pour entrer dans la filière générale. Mais il semble qu'ils cherchent dans cette filière des éléments qui peuvent créer chez eux une motivation pour pouvoir accepter et intégrer cette orientation non choisie. Cette motivation vient de sources extérieures à l'élève comme son entourage ou la facilité de l'enseignement professionnel, la découverte... etc.

L'orientation vers l'enseignement professionnel, en fonction des résultats scolaires, correspond, à notre avis, aux différents types de motivations cités par différents chercheurs mentionnés dans notre cadre théorique (Vallerand et Thill, 1993 ; Vianin, 2006 ; Pelletier, 1993 ; Lieury et Fenouillet, 2006 ; Lajoie *et al*, 2006 ; Viau, 1997 ; Deci & Ryan, 1985 ; Ryan & Connel, 1989 ; Ryan, Connel et Deci, 1985 ; Ryan, Connel & Grolnick, 1992, cités par Pelletier et Vallerand, 1993 ; Forner, 2007 ; Lieury et Fenouillet, 2006 ; Pelletier et Vallerand, 1993). Nous nous sommes appuyés sur les recherches de ces auteurs pour déterminer le type de motivation dont disposent les élèves de notre échantillon.

Dans cet échantillon, nous avons deux groupes d'élèves : ceux qui sont orientés par manque de bons résultats, et ceux qui ne le sont pas.

Les élèves qui ne sont pas orientés par manque de bons résultats, avaient la possibilité d'entrer dans l'enseignement général, mais ils ont préféré l'enseignement professionnel. Ils sont entrés dans cette filière pour des motifs intrinsèques autodéterminés qui postulent l'aptitude de la personne à être l'origine ou la cause de ses activités, à avoir le pouvoir et la liberté de choisir ces activités, et avoir également le plaisir d'effectuer les activités choisies.

Ce groupe d'élèves est également motivé par une motivation extrinsèque et ses différents types comme l'intégration, l'introjection, l'identification et la régulation externe. Nous pouvons constater les pourcentages élevés des réponses positives sur les motifs du choix de la spécialité qui montrent une motivation intrinsèque et extrinsèque : la nouveauté de la

spécialité (Q 26), le prestige (Q 27), l'intérêt au métier auquel prépare la spécialité choisie (Q 32) et l'intérêt pour les études dans ces spécialités choisies (Q 33). Le classement de ces motifs selon leur importance dans le tableau 10.2.3 que nous présentons plus tard confirme cette idée.

En ce qui concerne le deuxième groupe d'élèves (ceux qui sont orientés par manque de bons résultats), nous ne pouvons pas dire qu'ils ont une absence totale de motivation. Une partie de ceux-ci peut être également motivée par des motifs extrinsèques, ou bien elle est à la recherche de ces motifs extrinsèques pour accepter une orientation non choisie. L'autre partie, peut être obligée d'entrer dans cette filière d'études et souffre d'une absence totale de motivation, ce que les chercheurs appellent l'amotivation, qui correspond à une absence totale d'autodétermination et renvoie à l'absence de tout type de motivation intrinsèque ou extrinsèque. L'amotivation constitue également une absence de relation et de lien entre l'activité effectuée et les résultats qui en résultent.

Les deux groupes d'élèves peuvent être plus ou moins motivés par ces différents types de motivations. Leur motivation peut être augmentée au cours de leur formation. Ils peuvent également, à certains moments être démotivés c'est-à-dire avoir une baisse et une perte de motivation.

Nous ne pouvons pas dire que ces élèves ne sont pas du tout motivés, parce qu'ils ont réussi une partie de leur formation et ils ne peuvent pas le faire sans motivation.

Mais ils sont cependant nombreux à dire ne pas savoir les raisons de leur choix de la spécialité (l'item 36).

Q36. Honnêtement je ne sais pas pourquoi j'ai choisi cette spécialité.

43,1 % des élèves français (53,3 % de ceux orientés par défaut et 25,8 % non orientés non par défaut) ; et 36,9 % des élèves syriens (43,0 % de ceux orientés par défaut et 10,5 % non orientés par défaut) ne connaissent pas les raisons de leur choix.

Ce fait dépend, dans les deux pays, de la façon dont l'élève est orienté, parce que ce sont les élèves qui sont orientés par manque de bons résultats qui sont significativement les plus nombreux à ne pas savoir les raisons de leur choix.

En Syrie, ce facteur dépend de la spécialité de l'élève et de son sexe. Ce sont les filles et les élèves inscrits en artisanat, qui marquent d'une façon très significative le fait d'ignorer les raisons de leur choix de la spécialité. Nous rappelons que ce sont également les filles syriennes, et les élèves inscrits en artisanat et en commerce qui ont significativement choisi

l'enseignement professionnel par manque de bons résultats, ce qui peut confirmer la relation entre le manque de bons résultats et le fait de ne pas savoir les raisons du choix de la spécialité d'étude.

En France, ce facteur dépend également de la spécialité que l'élève a choisie. Par exemple ce sont les élèves inscrits en industrie qui ont le plus tendance à ne pas savoir les raisons de leur choix, alors que ce sont les élèves de l'hôtellerie qui l'ont le moins.

Chez De La Garanderie (1996), la motivation est une raison consciente de choisir. Nous rappelons ce qu'a dit cet auteur : « *Qu'est-ce qu'un motif ? Une raison de choisir. Qu'est-ce qu'une motivation ? Une raison de choisir dans laquelle la conscience se reconnaît* » (De La Garanderie, 1996, p. 13). D'après cette définition, nous pouvons dire que cette partie d'élèves dont nous avons parlé n'a pas de motivation, parce qu'ils n'ont pas de conscience quant aux raisons de leur choix. Ils ne connaissent pas ces raisons.

Nous rappelons également ce qu'a dit Viau (1997) de la motivation en contexte scolaire : la motivation a ses origines dans les perceptions qu'a l'élève. Mais est-ce que ces perceptions sont conscientes ou inconscientes ? Nous pensons que ces perceptions peuvent être conscientes et inconscientes. Lafon (2001) a parlé des motifs conscients et inconscients. Peu importe s'il y a une conscience ou pas dans la motivation, ce qui nous intéresse c'est qu'il est clair que ce groupe d'élèves, n'a pas de motivation intrinsèque. Celle-ci postule l'aptitude de la personne à être l'origine ou la cause de ses activités et à avoir la liberté et la possibilité de choisir ses activités (Deci (1980) *cité par* Pelletier et Valleran, d 1993).

Il est vrai que ces élèves ont choisi leur spécialité, mais ce choix n'était pas tout à fait libre et l'élève n'est pas tout à fait à l'origine de son choix, parce qu'il est conditionné par les résultats scolaires.

L'intérêt comme facteur de choix

Nous avons parlé du manque de bons résultats scolaires comme facteur du choix. Nous présentons deux facteurs qui nous semblent en contradiction avec le premier : l'intérêt pour les études et le métier auquel prépare la spécialité.

Commençons par le croisement de l'effet des résultats scolaires avec les deux items suivant :

Q32. Je m'intéresse au métier auquel prépare cette spécialité.

Q33. Je m'intéresse aux études dans cette spécialité.

En ce qui concerne l'effet des résultats scolaires, nous constatons que 66,7 % des élèves français et 80,7 % des élèves syriens ont dit qu'ils sont entrés dans l'enseignement professionnel **parce qu'ils n'avaient pas d'assez bons résultats pour entrer dans l'enseignement général**. Ces élèves auraient préféré entrer dans une spécialité de l'enseignement général, mais leurs résultats scolaires ne leur permettaient pas de le faire. Par contre, environ 65 % de ceux-ci en France et entre 73 % à 78 % d'entre eux en Syrie disent qu'ils ont choisi leur spécialité **par intérêt pour les études et pour le métier auquel elle prépare**. Ce résultat semble un peu contradictoire en ce sens que la façon dont ces élèves sont orientés n'exprime pas un intérêt pour les études dans l'enseignement professionnel, mais plutôt pour l'enseignement général, alors qu'ils disent, plus tard qu'ils ont choisi leur spécialité par intérêt pour les études et pour le métier auquel elle prépare.

Il semble que ces élèves ne voulaient pas au début s'orienter vers l'enseignement professionnel, mais peut-être ont-ils trouvé des intérêts dans certaines de ses spécialités, c'est pourquoi ils disent qu'ils ont choisi leur spécialité par intérêt. Ou bien, nous supposons qu'en répondant à la première question concernant l'absence de bons résultats, l'élève s'est souvenu de la façon dont il avait été orienté après son brevet, alors que ses réponses concernant l'intérêt pour les études et le métier dans le domaine de sa spécialité reflètent son état actuel et son intérêt réel pour sa spécialité. C'est-à-dire qu'il a répondu qu'il s'intéressait aux études et au métier dans sa spécialité parce qu'il s'y intéresse effectivement actuellement.

L'intérêt pour les études et pour le métier auquel prépare la spécialité de l'élève est un facteur important de choix pour environ 70 % des élèves français.

En France ce facteur dépend du fait que l'élève soit orienté par manque de bons résultats ou pas, puisque ceux qui sont orientés volontairement s'intéressent plus que les autres aux études dans leur spécialité et au métier auquel elle prépare. Ce facteur dépend également de la spécialité de l'élève. Ce sont les élèves de l'hôtellerie qui s'intéressent le plus à leur spécialité, alors que ce sont les élèves de l'industrie qui s'y intéressent le moins. Cette remarque confirme la relation entre le choix en fonction des résultats scolaires et l'intérêt pour le métier et pour les études auxquelles prépare la filière d'étude. Quand on choisit sans être influencé par de mauvais résultats, on a plus de chance de s'intéresser aux études et au métier. En Syrie, ces deux facteurs sont importants pour 75 % à 80 % des élèves. L'intérêt pour le métier comme facteur de choix dépend de la façon dont l'élève s'est orienté, puisque ce sont

les élèves qui ne sont pas orientés par manque de bons résultats qui s'intéressent significativement au métier comme facteur de leur choix de la spécialité. Alors que l'intérêt pour les études dans la spécialité ne dépend pas, comme en France de l'effet des résultats scolaires, mais du sexe et de la spécialité. Ce sont les garçons, en Syrie, qui ont plus que les filles tendance à s'intéresser aux études dans leur spécialité et au métier auquel elles préparent. Nous rappelons qu'en croisant le sexe avec l'effet des résultats scolaires, nous avons constaté que ce sont les garçons qui ont choisi significativement l'enseignement professionnel sans l'influence des résultats scolaires. De plus, les garçons étaient moins influencés que les filles par le manque de notes quant à leur choix de la spécialité. Cette relation va dans le même sens que celle que nous avons trouvée en France. Autrement dit, plus on est orienté vers une filière que l'on a choisie sans que les résultats entrent en ligne de compte, plus on a d'intérêt pour les études et pour le métier auquel elle prépare.

L'intérêt comme nous l'avons mentionné dans notre partie théorique, est un indicateur important de la motivation, plus on est motivé vers une activité, plus on montre un niveau d'intérêt et d'attente de réussite élevé Vollmeyer et Rheinberg (2004). Il indique la direction dans laquelle le sujet va orienter ses activités (Guichard, & Huteau, 2005).

Dans les entretiens effectués en Syrie, pour construire notre questionnaire de cette recherche, auprès de quatre élèves syriens et les entretiens effectués en master auprès de deux élèves, nous constatons que les six élèves interviewés ont été orientés vers l'enseignement professionnel parce qu'ils n'avaient pas de résultats suffisants pour s'orienter vers l'enseignement général.

Par ailleurs, cinq de ces élèves ont réussi une partie de leur formation dans l'enseignement professionnel (ils ont obtenu le baccalauréat) et/ou ils sont en cours de réussite. Un élève a abandonné ses études. Donc, ces élèves ont réussi malgré le fait qu'ils n'aient pas choisi volontairement leur filière d'étude. Mais cela ne veut pas dire qu'ils avaient un intérêt pour l'enseignement professionnel.

Seule une interviewée voulait vraiment entrer dans l'enseignement professionnel juste pour fuir les matières difficiles de l'enseignement général.

Tous nos premiers interviewés ont parlé d'un manque d'intérêt pour l'enseignement professionnel, et de l'orientation par manque de résultats scolaires comme facteur de l'échec scolaire. Ils disent que la plupart des élèves s'orientent vers cet enseignement sans avoir

d'intérêt pour ce que l'on y étudie.

Autres facteurs

- **la facilité est un facteur important du choix** de la filière professionnelle et de l'une des spécialités, surtout pour les élèves français et pour ceux qui sont orientés par manque de bons résultats.

Q23. J'ai choisi la filière professionnelle parce qu'elle est plus facile.

Q25. J'ai choisi ma spécialité pour échapper aux matières difficiles dans d'autres spécialités.

Dans les deux pays, nous constatons que ce sont les élèves qui sont orientés par manque de bons résultats qui ont le plus tendance à choisir leur spécialité pour échapper aux matières difficiles dans d'autres spécialités. Ce sont donc les élèves qui s'intéressent peu à l'enseignement professionnel.

En France, le croisement des résultats scolaires avec les items 23 et 25 montre que ce sont les élèves orientés par manque de bons résultats et les élèves du commerce qui ont le plus tendance à choisir l'enseignement professionnel parce qu'il est facile et pour échapper aux matières difficiles de l'enseignement général. En revanche le croisement de ces deux items avec la spécialité montre dans les deux cas, que c'est en hôtellerie que se trouvent les élèves qui prennent le moins en compte ces deux facteurs dans leur orientation. Quant à la relation entre le sexe et la facilité comme facteur du choix, ce sont les filles françaises qui ont tendance à choisir la filière professionnelle et la spécialité qui semblent les plus faciles pour elles.

- **la nouveauté de la spécialité**

Q26. C'est une spécialité nouvelle dans le système éducatif.

La nouveauté est un facteur beaucoup plus important pour les élèves syriens que pour les français, 72,8 % des élèves syriens versus 16,7 % des élèves français prennent en compte ce facteur quant à leur choix. Ce facteur ne dépend d'aucune variable indépendante dans les deux pays.

Le fait que 72,8 % des élèves syriens pensent que leur spécialité est nouvelle revient, à notre avis au fait que dans l'étape précédente de l'orientation vers l'enseignement professionnel, il n'y a pas beaucoup de matières qui préparent les élèves à l'orientation vers cet enseignement et qui permettent de leur donner une idée des spécialités de l'enseignement professionnel. En Syrie, il n'y a pas non plus de stages pour que l'élève puisse choisir la filière ou la spécialité

qui l'intéresse. Du coup il considère les spécialités de l'enseignement professionnel comme des spécialités nouvelles pour lui et cela l'encourage à les choisir.

- le prestige de la spécialité

Q27. C'est une spécialité qui a du prestige.

Le prestige comme facteur de choix est important pour 57 % des élèves français et 76,9 % des élèves syriens. Ce facteur est significativement plus important en Syrie qu'en France.

En Syrie, il dépend de toutes les variables indépendantes : ce sont ceux qui sont orientés volontairement et surtout les garçons et qui ont le plus tendance à prendre en compte ce facteur dans leur choix. Par rapport à la spécialité, ce sont les élèves inscrits en artisanat qui ont le moins tendance à prendre ce facteur en compte.

En classant les facteurs du choix de la spécialité selon leur importance, comme nous allons le voir dans le tableau 10.2.3, nous constatons que le prestige vient au deuxième rang de l'importance, pour les deux groupes d'élèves, après l'item Q33 (l'intérêt pour les études dans cette spécialité).

En France, le prestige comme facteur, dépend de la spécialité de l'élève. Ce facteur est important surtout pour les élèves inscrits en hôtellerie qui perçoivent que leur spécialité est prestigieuse et qu'ils l'ont choisie pour cette raison. Alors que ce facteur est beaucoup moins important pour les élèves du commerce.

En ce qui concerne le commerce, en France, au contraire de la Syrie, il est considéré comme la spécialité la moins prestigieuse, alors qu'elle l'est d'après les élèves syriens. Nous avons constaté par ailleurs que cette spécialité est considérée comme la plus facile en France alors qu'elle est la plus difficile en Syrie, ce qui peut donner une importance particulière à cette spécialité. De même pour l'hôtellerie en France : les élèves de cette spécialité sont les moins nombreux à considérer que l'enseignement professionnel est facile, ils sont également les moins nombreux à avoir choisi leur spécialité pour échapper aux matières difficiles dans d'autres spécialités. Donc, nous estimons qu'il y a une relation entre le prestige d'une spécialité et son niveau de difficulté.

Dans notre partie théorique, nous avons parlé du prestige comme facteur de choix (Alaluf *et al*, 2003 ; Laurens, 1992 ; Gottfredson, 1981 *citée par* Guichard et Huteau, 2005 ; Duru-Bellat, 2007 ; Bujold et Gingras, 2000 ; Gottfredson, 1996 ; Mosconi et Stevanovic, 2007).

Nous rappelons que l'influence des familles sur l'orientation de leurs enfants apparaît d'après leurs demandes d'orientation. Ces dernières diffèrent selon plusieurs facteurs, le prestige en

est un. Bruno et Guichard (1996) ont parlé de l'orientation des élèves vers les filières d'études selon leur degré de prestige en commençant par la filière générale la plus prestigieuse, en passant par la filière technique la moins prestigieuse, et enfin la filière professionnelle qui est considérée comme une filière défavorisée.

De ce fait, il semble que le résultat obtenu d'après les réponses des élèves de notre échantillon ne concorde pas avec les résultats obtenus d'après les chercheurs cités ci-dessus. Par contre, nous estimons que les élèves cherchent à valoriser leur spécialité choisie pour pouvoir intégrer et accepter leur choix.

En général, d'après nos lectures, la plupart des élèves orientés vers l'enseignement professionnel proviennent des catégories socioprofessionnelles moins favorisées. Les chercheurs affirmant le prestige comme facteur du choix l'ont lié avec le niveau socioculturel des parents. Le Haut Conseil de l'Éducation (2008) affirme la sous-représentation des catégories sociales les moins favorisées dans les séries prestigieuses dans le système éducatif français. De ce fait, ces élèves estiment que leurs spécialités sont des spécialités prestigieuses par rapport à leurs milieux socioculturels, mais pas par rapport à celles de l'enseignement général.

Ailleurs, par rapport à la relation entre le prestige d'une spécialité et le sexe de l'élève, nous avons constaté que les garçons en Syrie s'intéressent plus que les filles à ce facteur quant à leur choix. Nous avons noté aussi, que ce sont les élèves inscrits en artisanat qui le prennent moins en compte dans leur choix. Nous notons qu'en artisanat, en Syrie, il n'y a que des filles inscrites dans cette spécialité, qui n'est pas considérée comme prestigieuse à leurs yeux. Cette spécialité est considérée comme féminine en Syrie.

Ce résultat va dans le même sens que celui d'Alaluf *et al* (2003) qui affirment que dans le troisième groupe de son échantillon, le critère de choix le plus mentionné chez les garçons est le prestige des études. Nous examinons un peu plus tard la relation entre le sexe de l'élève et son choix d'une étude et d'une profession.

- **gagner du temps et de l'argent**

Q22. Parce que je voulais travailler et gagner de l'argent le plus vite possible.

Travailler et gagner de l'argent le plus vite possible semble également un facteur important. Il a la même importance pour les élèves qui appartiennent au même groupe dans les deux pays.

53,0 % des Syriens et 52,3 % des Français ont accepté leur orientation vers la filière professionnelle pour travailler et gagner de l'argent le plus vite possible. Ce facteur est plus important pour ceux qui sont orientés par défaut vers l'enseignement professionnel.

Q28. Pour avoir rapidement un métier.

Ce facteur est plus important pour les Syriens que pour les Français (57,9 % des Français versus 69,5 % des Syriens). En Syrie ce facteur dépend de l'effet des résultats scolaires, ceux qui sont orientés par défaut ont tendance à le prendre en compte quant à leur choix de la spécialité. En France, ce facteur ne dépend d'aucune de nos variables indépendantes.

Donc plus de la moitié des élèves syriens et Français s'intéressent à l'enseignement professionnel pour trouver rapidement un métier, travailler et gagner de l'argent le plus vite possible.

Il apparaît que les élèves préfèrent l'enseignement professionnel parce qu'il offre un accès rapide au marché du travail à l'inverse de l'enseignement général qui exige de faire des études longues surtout pour ceux qui n'ont pas de bons résultats et qui n'estiment pas pouvoir poursuivre des études longues. Ce facteur exprime une motivation extrinsèque de l'élève ce qui explique son importance pour ceux qui sont orientés par manque de bons résultats qui cherchent des raisons extérieures à eux-mêmes pour pouvoir accepter une orientation qui n'est pas choisie volontairement.

- **la proximité de l'établissement d'études**

Q31. Parce que l'établissement enseignant cette spécialité se trouve près de chez moi.

La proximité de l'établissement ne semble pas avoir beaucoup d'importance pour les élèves français. Elle l'est seulement pour 15,4 % d'entre eux. Ce facteur est moins important pour ceux qui ne sont pas orientés par manque de bons résultats qui choisissent la spécialité qu'ils souhaitent indépendamment de la proximité de l'établissement qui l'enseigne.

Ce facteur est important pour 20,1 % des élèves syriens, il ne dépend d'aucune de nos variables indépendantes. Nous estimons que ce facteur n'est pas un facteur de choix parce que les instituts d'artisanat, d'industrie et de commerce où nous avons soumis notre questionnaire, se trouvent dans le même endroit dans la périphérie de la ville de Homs. De plus, il n'y a pas d'institut dans les villages, alors les élèves sont plus ou moins obligés de s'inscrire dans ces instituts qu'ils soient proches ou éloignés de chez eux.

- **l'encouragement des amis et de l'entourage**

Q21. Parce que j'ai écouté les encouragements de mes amis ou de mon entourage.

L'influence de l'encouragement des amis et de l'entourage dans le choix de la filière professionnelle dépend, dans les deux pays, de la spécialité dans laquelle l'élève est inscrit. Dans la spécialité de l'hôtellerie se trouvent les élèves qui ont le plus tendance à choisir la filière professionnelle par l'encouragement des amis et de l'entourage, alors qu'en industrie se trouvent les élèves qui en ont reçu le moins.

En Syrie, on est plus encouragé qu'en France à s'orienter vers la filière professionnelle. 38.4% seulement des élèves français ont accepté leur orientation vers la filière professionnelle par encouragement des amis et de l'entourage versus 53.7% des élèves syriens.

Q34. Mon entourage m'a influencé et encouragé.

L'encouragement de s'orienter vers les spécialités professionnelles ne semble pas important. Seulement 34.6% des élèves français ont choisi leur spécialité par encouragement de leur entourage. Ce facteur est important pour 57,9 % des élèves syriens, il dépend de l'effet des résultats scolaires, ceux qui sont orientés par défaut sont les plus encouragés par leur entourage (61,7% de ceux-ci versus 40% des autres).

Les résultats des deux items (Q21 et Q34) confirment que l'encouragement à l'orientation vers la filière professionnelle et vers l'une de ses spécialités est plus important en Syrie qu'en France. Ce résultat ne va pas dans le même sens que celui obtenu lors des entretiens faits auprès des élèves syriens, de leurs parents, enseignants et de leurs directeurs d'établissements. Ceux-ci affirment une vision négative de l'enseignement professionnel (nous l'expliquerons dans les items (Q71 et Q80). De plus, 81,9 % des élèves syriens versus 50,9 % des élèves français ont répondu à l'item (Q80) que leurs parents auraient préféré qu'ils entrent dans l'enseignement général.

Nous pensons que le fait d'encourager les élèves vers l'enseignement professionnel en Syrie, ne veut pas dire le non encouragement vers l'enseignement général. Il ne veut pas dire que cet enseignement est préféré chez les élèves et leur entourage en Syrie. Il nous semble que cet encouragement vient du fait qu'en Syrie, l'enseignement n'est plus obligatoire après la classe de troisième. De ce fait, les élèves qui ne peuvent pas entrer dans l'enseignement général, soit s'orientent vers l'enseignement professionnel, soit décrochent et sortent du système éducatif. Alors qu'en France l'enseignement est obligatoire jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire jusqu'à l'âge de 16 ans.

De plus, en Syrie, on encourage les élèves à entrer dans l'enseignement **professionnel** pour pouvoir entrer à l'université plus tard. Nous rappelons que les trois premiers dans chaque

institut de l'enseignement professionnel peuvent continuer leurs études à l'université. Nous notons que l'encouragement des amis et de l'entourage explique une motivation extrinsèque de l'élève et que ce sont les élèves orientés par manque de bons résultats, en Syrie, qui sont influencés par ce facteur.

Q35. Parce que mes amis s'y sont inscrits.

Choisir la même spécialité que les amis de l'élève ne semble pas un facteur important pour les élèves français. Seulement 13,1 % des élèves français disent avoir choisi leur spécialité parce que leurs amis y sont inscrits. Ce facteur ne dépend ni de l'effet des résultats scolaires, ni du sexe de l'élève, ni de sa spécialité.

En Syrie, ce facteur est beaucoup plus important qu'en France. 33,8 % des élèves syriens prennent en compte ce facteur pour leur choix de spécialité. Ce facteur est plus important pour ceux qui sont orientés par manque de bons résultats.

Les élèves syriens sont plus influencés par les amis et l'entourage dans le choix, alors qu'en France, le choix est plutôt personnel et ne dépend que de la personne elle-même.

Cette remarque peut attirer l'attention sur l'importance des autres dans le choix de la filière d'études pour les élèves syriens. Cela revient à notre avis, à la différence entre les deux sociétés. La société française en tant qu'une société occidentale qui encourage l'individu à l'indépendance et à l'autonomie, et la société syrienne en tant qu'une société orientale où on est très attaché à la famille, aux traditions et aux religions qui incitent à la cohésion du groupe (familial, social...).

Nous supposons que l'entourage de l'élève est une source importante d'informations sur les études et les professions. Ce que nous pouvons vérifier dans la partie concernant les sources d'informations.

Après avoir présenté les motifs de choix de la filière professionnelle et de l'une de ses spécialités selon le croisement avec l'effet des résultats scolaires, nous classons ces motifs dans deux tableaux selon leur importance pour chaque groupe d'élèves (ceux qui sont orientés par manque de bons résultats et ceux qui ont fait un choix volontaire) dans les deux pays.

10.2.2. Les motifs du choix de la filière professionnelle et de l'une de ses spécialités selon leur importance

Après avoir interprété les résultats du croisement des motifs du choix avec les variables indépendantes, nous classons dans cette étape ces motifs selon leur importance pour chaque groupe d'élève dans chaque pays.

Le classement des motifs selon leur importance ne participe pas directement à affirmer ou à infirmer notre première hypothèse mais plutôt à avoir des informations supplémentaires sur le niveau d'importance des motifs qui influencent le choix des élèves dans les deux pays selon la façon dont ils sont orientés. Nous rappelons que ce qui nous intéresse le plus c'est la relation de dépendance entre l'effet des résultats scolaires et ces motifs, quelque soit le degré d'importance de ces motifs.

Les motifs du choix de la filière professionnelle selon leur importance

Les facteurs d'acceptation de l'orientation vers la filière professionnelle sont Q 20 à Q23. Les chiffres de 1 à 4 à côté de chaque pourcentage dans le tableau suivant indiquent l'importance de chaque motif : 1 (le plus important) à 4 (le moins important).

	La Syrie		La France	
	Choix volontaire	Choix non volontaire	Choix volontaire	Choix non volontaire
Les facteurs d'acceptation de l'orientation vers la filière professionnelle				
Q 20. Parce que je n'avais pas d'assez bons résultats pour entrer en filière générale	4 19,3 %	1 80,7 %	4 33,3 %	2 66,7 %
Q21. Parce que j'ai écouté les encouragements de mes amis ou de mon entourage	1 56.1 %	3 53.1 %	3 37.0 %	4 39.2%
Q22. Parce que je voulais travailler et gagner de l'argent le plus vite possible	3 40.0 %	2 56.0 %	2 42.2 %	3 56.3%
Q23. Parce que la filière professionnelle est plus facile	2 42.1 %	4 52.9 %	1 43.5 %	1 78.2 %

Tableau 10.2.2 : Classement des motifs du choix de la filière selon leur importance de 1 (le plus important) à 4 (le moins important)

En Syrie, le facteur le plus important de l'orientation vers la filière professionnelle est le manque de bons résultats, pour ceux qui sont orientés par défaut (80,7 % des élèves syriens). Tous les autres facteurs ont une importance quasi égale pour ce groupe d'élèves. Par contre, le manque de bons résultats est le facteur le moins important de ceux qui disent avoir choisi la filière professionnelle, alors que le facteur le plus important pour ce groupe d'élèves est l'encouragement des amis et de l'entourage.

En France, nous constatons que la raison la plus importante pour les deux groupes d'élèves français est le fait que la filière professionnelle soit plus facile. Cette raison est beaucoup plus importante, selon le tri croisé, pour ceux qui sont orientés par manque de bons résultats que pour les autres.

En France comme en Syrie, le manque de bons résultats scolaires est le facteur le moins important pour les élèves qui disent ne pas être orientés pour cette raison, alors qu'il vient au deuxième rang pour ceux qui disent avoir accepté leur orientation par manque de bons résultats (66,7 % des élèves français). Le facteur le moins important pour ces derniers est l'encouragement des amis et de l'entourage.

En général, dans les deux pays, nous constatons que plus de la moitié des élèves qui sont orientés par manque de bons résultats sont d'accord avec les facteurs que nous avons proposés concernant l'acceptation de l'orientation vers la filière professionnelle. Alors que, dans les deux pays, moins de la moitié des élèves qui sont orientés par choix, sans que leurs résultats entrent en ligne de compte étaient d'accord avec ces raisons. Nous avons l'impression que ceux qui sont orientés par défaut cherchent des raisons légitimes à leur orientation scolaire, alors que les autres ont des raisons différentes que nous n'avons pas mentionnées dans cette catégorie d'items, comme l'intérêt pour les études et les métiers auxquels elles conduisent, comme nous allons le voir dans la prochaine catégorie de questions.

Les motifs du choix d'une spécialité dans l'enseignement professionnel selon leur importance

La question qui décrit les motifs de choix de la spécialité est la suivante :

Pourquoi avez-vous choisi votre spécialité dans l'enseignement professionnel ?

Nous avons classé ces motifs selon leur importance pour les élèves des deux groupes dans les deux pays de 1 (le plus important) à 13 le (moins important) (voir tableau 10.2.3).

En classant ces motifs, nous constatons à peu près le même degré d'importance de certains de ceux-ci pour les élèves des deux groupes dans chaque pays, sauf pour quelques-uns qui distinguent ceux qui sont orientés par manque de bons résultats de ceux qui sont orientés par choix personnel.

Le facteur le plus important dans le choix de la spécialité pour les élèves des deux groupes dans les deux pays est le suivant :

Q33. Je m'intéresse aux études dans cette spécialité

Le deuxième facteur d'importance selon le classement en France est :

Q32. Je m'intéresse au métier auquel prépare cette spécialité. Ce facteur est important pour 79.3 % des élèves français orientés volontairement et 64.4 % des Français orientés par défaut. Ce facteur vient au troisième rang pour les élèves syriens après le prestige, même si le taux des élèves syriens qui s'intéressent au métier auquel prépare leur spécialité est plus important que celui des Français (86,3 % des élèves syriens orientés volontairement et 73,2 % des élèves orientés par défaut).

Ce qui est remarquable dans ce résultat c'est que l'intérêt pour les études et vers le métier ait la même importance pour les deux groupes d'élèves. Dans le même tableau nous constatons que 69.3% des élèves syriens orientés par manque de bons résultats et 34.9% des français ont affirmé avoir choisi leurs spécialités parce que leurs notes ne leur permettaient pas d'entrer dans d'autres spécialités. Ici nous nous demandons comment le choix par défaut et l'intérêt pour la spécialité choisie se sont réunis chez ces élèves ? Nous avons expliqué cette relation d'après le croisement de l'effet des résultats scolaires avec ces trois items. En bref, l'intérêt pour les études dans l'enseignement professionnel et pour l'une de ses spécialités dépend de la façon dont l'élève est orienté. Cet intérêt est plus important chez ceux qui sont orientés par choix personnel. Quant aux autres, ils n'étaient pas motivés au début de leur orientation vers l'enseignement professionnel. Plus tard, ils ont trouvé des éléments incitant leur intérêt pour l'étude dans cette filière et pour le métier auquel elle prépare.

	La Syrie		La France	
	Choix volontaire	Choix non volontaire	Choix volontaire	Choix non volontaire
Les motifs du choix d'une spécialité dans l'enseignement professionnel				
Q24. Parce que mes notes ne me permettaient pas d'entrer dans d'autres spécialités	13 6.4%	6 69.3%	11 5.8%	7 34.9%
Q25. Parce que je voulais échapper aux matières difficiles dans d'autres spécialités	12 8.7%	12 21.3	7 13.2%	8 32.6%
Q26. Parce que c'est une spécialité nouvelle dans le système éducatif	4 76.1%	5 71.5%	8 12.8%	11 18.6%
Q27. Parce que c'est une spécialité qui a du prestige	2 86.4%	2 73.1%	3 54.0%	5 42.3%
Q28. Pour avoir rapidement un métier	5 51.4%	3 73.6%	4 52.1%	3 61.1%
Q29. Parce que c'est une spécialité que choisissent beaucoup de jeunes de mon sexe	7 30.2%	8 50.3%	12 5.6%	9 29.1%
Q30. Parce que la spécialité que je voulais ne m'est pas accessible en raison de mon sexe	11 8.3%	13 17.2%	13 1.6%	13 3.7%
Q31. Parce que l'établissement enseignant cette spécialité se trouve près de chez moi	9 10,60%	11 22,50%	9 7.0%	10 20.4%
Q32. Parce que je m'intéresse au métier auquel prépare cette spécialité	3 86,30%	4 73,20%	2 79.3%	2 64.4%
Q33. Parce que je m'intéresse aux études dans cette spécialité	1 88,90%	1 78,60%	1 86.3%	1 65.0%
Q34. Parce que mon entourage m'a influencée et encouragée	6 40,00%	7 61,7	5 31.3%	6 36.4%
Q35. Parce que mes amis s'y sont inscrits	8 15,90%	9 37,90%	10 6.6%	12 16.8%
Q36. Honnêtement, je ne sais pas pourquoi j'ai choisi cette spécialité	10 10,50%	10 43,00%	6 25.8%	4 53.3%

Tableau 10.2.3 : Classement des motifs du choix de la spécialité selon leur importance de 1 (le plus important) à 13 (le moins important)

Résumé du premier caractère (l'effet des résultats scolaires)

En ce qui concerne l'effet des résultats scolaires sur l'orientation, cette variable fait une différence significative entre les deux groupes d'élèves par rapport à certains motifs de choix. Nous constatons que les deux groupes d'élèves (ceux qui sont orientés par manque de bons résultats et ceux qui sont orientés volontairement) ont de l'intérêt pour l'enseignement professionnel. Mais cela ne veut pas dire que les deux groupes ont le même type d'intérêt. Nous remarquons que ceux qui sont orientés volontairement ont tendance plus que les autres à s'intéresser aux études dans l'enseignement professionnel et au métier auquel elles préparent comme facteur de leur choix. Tandis que ceux qui sont orientés par manque de bons résultats s'y intéressent grâce à des facteurs extérieurs, comme l'encouragement des amis, le prestige de la spécialité, la facilité de l'enseignement professionnel, etc.

De plus, le fait de ne pas savoir la raison du choix, ce qui est clair chez ceux orientés par manque de bons résultats, confirme notre point de vue que ce groupe d'élèves, même s'il peut être motivé, n'est pas tout à fait motivé par une motivation intrinsèque. Ces résultats vont dans le même sens que notre hypothèse et la confirment : *« L'orientation indépendamment des résultats scolaires exprime une motivation intrinsèque qui est révélée par l'intérêt pour les études et les métiers auxquels elles conduisent. Alors que l'orientation vers la filière professionnelle, effectuée par manque de bons résultats scolaires, sera acceptée en fonction de facteurs extérieurs créant une motivation extrinsèque chez l'élève ».*

Il suffit de voir le tableau 10.2.1 (Relations significatives de dépendance selon le croisement de l'effet des résultats scolaires avec les motifs du choix de la filière professionnelle et de la spécialité) pour comprendre l'effet des résultats scolaires sur l'orientation et le type de motivation influençant chaque groupe d'élèves. Dix motifs de choix en Syrie et neuf en France sur 15 dépendent de la façon dont l'élève est orienté.

Selon ce tableau, les deux motifs qui distinguent les élèves orientés par défaut et ceux orientés volontairement en France sont : choisir leur spécialité par intérêt pour le métier auquel elle prépare et choisir leur spécialité par intérêt pour les études dans cette spécialité. Ces deux motifs expliquent une motivation intrinsèque qui se trouve, d'après le croisement que nous avons effectué, chez les élèves qui sont orientés par choix personnel.

En Syrie en consultant le même tableau, nous avons expliqué l'ambiguïté des réponses des élèves syriens entre l'orientation par manque de bons résultats et l'intérêt. Dans le même tableau 10.2.1 (Relations significatives de dépendance...) nous constatons que ce qui

caractérise les motifs de choix des élèves qui sont orientés volontairement c'est de choisir leur spécialité par intérêt pour le métier auquel elle prépare et choisir leur spécialité parce qu'elle a du prestige. Nous constatons que la première raison explique une motivation plutôt intrinsèque alors que la deuxième une motivation extrinsèque. Alors que toutes les raisons qui caractérisent le choix de ceux qui sont orientés par manque de bons résultats expriment une motivation extrinsèque (échapper aux matières difficiles, gagner de l'argent le plus vite possible, etc.) et parfois n'expriment aucune motivation comme le fait de ne pas savoir les raisons du choix. Ce résultat va également dans le même sens que notre hypothèse et la confirme.

A propos de la motivation extrinsèque, nous rejoignons Pelletier et Vallerand dans leur explication de deux idées qui ne sont pas correctes sur la motivation extrinsèque. La première est que la motivation extrinsèque se réfère aux comportements effectués en l'absence d'autodétermination. La deuxième idée est l'implication de la motivation extrinsèque à la contrainte et à l'obligation, parce que si l'activité n'est pas effectuée pour le plaisir et la satisfaction, cela veut dire qu'elle est effectuée par une obligation ou une contrainte extérieure. Ces auteurs affirment que cette idée n'est pas tout à fait correcte, parce que parfois nous ne ressentons pas de plaisir en faisant une chose comme les tâches ménagères par exemple, mais nous ne le faisons pas par contrainte ou parce que quelqu'un nous oblige à le faire, mais parce que nous aimons que ce lieu soit propre pour y vivre. Alors nous pouvons faire une activité d'une façon autodéterminée même si elle ne contient pas de plaisir et qu'elle n'est pas très attirante pour nous (Pelletier et Vallerand, 1993).

C'est sur ce point que nous mettons l'accent : les élèves orientés par manque de résultats suffisants sont motivés extrinsèquement, ils étaient obligés au début de leur orientation, mais cela ne veut pas dire qu'ils n'ont pas du tout de plaisir pour effectuer l'activité. Ces élèves même s'ils ne sont pas motivés intrinsèquement, peuvent étudier et essayer de réussir leur formation professionnelle. Ils peuvent être autodéterminés pour s'intégrer dans cette formation et pour trouver l'équilibre psychologique qu'ils cherchent. Ils peuvent même trouver du plaisir grâce à des éléments qu'ils découvrent et qu'ils développent au cours de leur formation.

Nous ne négligeons pas que la motivation est un état dynamique, qu'elle n'est pas stable, et que chaque groupe d'élève peut être motivé par tel type de motivation à certains moments et

par un autre à d'autres moments, mais ce que nous souhaitons montrer c'est l'importance de la motivation intrinsèque dans la continuité et l'intensité du comportement.

Nous avons présenté ce qui caractérise les motifs du choix selon l'effet des résultats scolaire. Nous présentons maintenant successivement ce qui caractérise ces motifs selon l'effet du sexe de l'élève et sa spécialité.

Caractère 2. Ce qui caractérise les motifs du choix selon le sexe de l'élève

Nous avons croisé les items évoquant le sexe avec le sexe de l'élève. Nous avons eu le résultat suivant :

Q29. C'est une spécialité que choisissent beaucoup de jeunes de mon sexe.

Ce facteur est beaucoup plus important en Syrie qu'en France. Il l'est pour seulement 19,9 % des élèves français contre 46,0 % des Syriens. Le croisement de ce facteur avec le sexe de l'élève n'a pas montré de relation significative dans les deux pays. Autrement dit : le fait de choisir la spécialité choisie par des jeunes du même sexe que l'élève, ne dépend pas de son sexe.

Q30. La spécialité que je voulais ne m'est pas accessible en raison de mon sexe.

En France, il apparaît que toutes les spécialités sont accessibles à presque tous les élèves quelque soit leur sexe. 2,9 % seulement des élèves français disent que les spécialités qu'ils souhaitent ne leur sont pas accessibles en raison de leur sexe. Ce taux même s'il atteint seulement 14,9 % des élèves syriens, reflète l'importance de ce facteur dans ce pays par rapport à la France. En Syrie, il dépend du sexe de l'élève puisque ce sont les filles qui ont le plus tendance à choisir leur spécialité parce que celle qu'elles voulaient ne leur est pas accessible en raison de leur sexe.

Myriame¹ est une interviewée qui étudie l'artisanat. Elle voulait entrer dans un lycée du pétrole pour trouver rapidement un emploi, mais elle a été surprise d'apprendre que c'était un lycée réservé aux garçons et qu'il n'y a pas de lycée du pétrole pour les filles.

Nous estimons que la non orientation des filles vers les filières considérées comme « masculines » participe à la fermeture de ces filières aux filles.

Nous construisons notre estimation suite à un entretien fait auprès du directeur d'un lycée professionnel industriel et commercial pour filles. Le directeur affirme que les parents sont

¹ Une élève en artisanat. Elle a réussi son baccalauréat.

responsables de l'orientation des filles. Ils les orientent principalement vers la spécialité du commerce dans son école, mais pas vers l'industrie. Il dit qu'à Lattaquié, il y avait un lycée de l'industrie pour les filles, mais qu'il a été fermé parce qu'il n'y avait pas suffisamment de filles inscrites pour ouvrir une nouvelle classe. Du coup il y en aura moins dans cette spécialité et moins de filles qui exerceront des professions dans l'industrie plus tard dans la société.

Ce directeur essaye d'encourager les parents à orienter leurs filles vers l'industrie. Il dit que s'il ne les encourage pas, il n'y aura aucune fille qui choisira l'industrie. D'après lui c'est le niveau socioculturel des parents et leur niveau de connaissances qui sont les responsables de cette orientation et de ce stéréotype : *« les gens qui n'ont pas de connaissances disent : qu'est-ce que c'est l'enseignement de l'industrie ?!!! Non, on préfère le commerce [...] L'année passée il y avait une fille, inscrite par sa mère dans l'industrie. Mais quand son père l'a su, il est venu à l'école et dit qu'il voulait qu'elle quitte l'école ou qu'elle soit inscrite en commerce »*.

Le sexe est un facteur important de choix, mais il semble que les élèves n'avouent pas cette importance, vu que le pourcentage des élèves qui sont d'accord avec l'influence de sexe sur le choix est très bas, surtout en France.

Par contre, en croisant le sexe de l'élève avec sa spécialité, nous constatons une relation très significative de dépendance dans les deux pays.

En Syrie, il n'y a aucun garçon dans la spécialité de l'artisanat, alors qu'en industrie, il y a seulement 14,0 % de filles comme le montre le tableau 10.2.4

Le sexe	Industrie			Commerce			Artisanat			Hôtellerie			Ddl	χ^2
	nombre d'élèves	% élèves en industrie	% du total	nombre d'élèves	% élève en commerce	% du total	nombre d'élèves	% élèves en artisanat	% du total	nombre d'élèves	% élèves en hôtellerie	% du total		
Homme	111	86.0%	69.8%	8	34.8%	5.0%	0	0	0%	40	81.6%	25.2%	3	175.6
Femme	18	14%	13.8%	15	65.2%	11.5%	88	100%	67.7%	9	18.4%	6.9%		

Tableau 10.2.4 : La distribution des filles et des garçons dans les spécialités en Syrie.

En France, dans la spécialité commerce, 69,8 % des élèves sont des filles alors qu'en industrie elles représentent seulement 6,8 % par rapport aux garçons comme nous le constatons dans le tableau 10.2.5.

Le sexe	Industrie			Commerce			Hôtellerie			Ddl	χ^2
	nombre d'élèves	% élèves en industrie	% du total	nombre d'élèves	% élèves en commerce	% du total	nombre d'élèves	% élèves en hôtellerie	% du total		
Homme	41	93.2%	40.2%	45	30.2%	44.1%	16	47.1%	15.7%	2	54.5
Femme	3	6.8%	2.4%	104	69.8%	83.2%	18	52.9%	14.4%		

Tableau 10.2.5 : La distribution des filles et des garçons dans les spécialités en France

Le stéréotype est clair dans les deux pays, entre ce qui est considéré comme féminin et masculin, même si les élèves ne l'avouent pas.

Dans le commerce, en France, nous avons interrogé un grand nombre d'élèves dans la section du secrétariat (qui entre dans commerce) qui est conçu comme métier féminin, alors que l'industrie est considérée comme une spécialité masculine.

Nous constatons que les filles en Syrie sont significativement plus nombreuses que les garçons à être orientées vers la filière professionnelle parce qu'elles n'avaient pas de bons résultats pour pouvoir entrer dans la filière générale. Elles sont significativement les plus nombreuses à ne pas savoir les raisons de leur choix.

L'influence du sexe de l'élève comme facteur de choix est beaucoup plus importante en Syrie qu'en France. Le croisement du pays avec ces deux items qui concernent l'influence du sexe sur le choix montre des relations très significatives qui confirment cette idée.

De plus, nous avons croisé le sexe de l'élève avec les motifs du choix de la filière professionnelle et d'une de ses spécialités.

En classant les résultats montrant des relations significatives dans le tableau (10.2.6) nous constatons que : en Syrie, la valeur du khi carré a montré huit relations significatives dépendant du sexe de l'élève quant à ses motifs du choix de la filière professionnelle et de l'une des spécialités, alors qu'en France, elle a montré une seule relation significative entre le sexe de l'élève et ces facteurs.

Les garçons syriens ont plus tendance que les filles à :	Les filles syriennes ont tendance plus que les garçons à :	Les garçons français ont plus tendance que les filles à :	Les filles françaises ont tendance plus que les garçons à :
Accepter leur orientation vers la filière professionnelle parce qu'elle est facile	Accepter leur orientation vers la filière professionnelle parce qu'elles n'avaient pas d'assez bons résultats pour entrer en filière générale		Choisir leur spécialité pour échapper aux matières difficiles dans d'autres spécialités
Choisir leur spécialité par intérêt pour les études dans cette spécialité	Choisir leur spécialité parce que leurs notes ne leur permettaient pas d'entrer dans d'autres spécialités		
Choisir leur spécialité par intérêt pour le métier auquel elle prépare.	Choisir leur spécialité parce que la spécialité qu'elles voulaient ne leur est pas accessible en raison de leur sexe		
Choisir leur spécialité parce qu'elle a du prestige	Ne pas savoir les raisons du choix de la spécialité		

Tableau 10.2.6 : Relations significatives de dépendance selon le croisement du sexe de l'élève avec les motifs du choix de la filière professionnelle et de la spécialité.

Toutes les raisons mentionnées par les filles dans le tableau (10.2.6) sont des raisons qui les dévalorisent ou qui disent qu'elles ne se sentent pas à leur place dans l'enseignement professionnel. Les filles ont plus tendance à s'orienter plutôt vers l'enseignement général et pas vers l'enseignement professionnel qui est considéré comme un enseignement pour les garçons en Syrie.

Les filles effectuent une auto-sélection négative. Duru-Bellat *et al* (1993) affirment que les filles choisissent moins d'options en classe de seconde que les garçons. Elles sous-estiment leurs capacités de réussite.

Guichard et Huteau (2005) affirment qu'à réussite scolaire identique, les filles se sous-estiment relativement aux garçons, et pas seulement en sciences. Elles ont moins confiance en elles.

Les élèves sont influencés par les représentations qu'ils ont du rôle de la femme et de l'homme dans la société. Les représentations sociales de ce qui est considéré comme féminin et masculin renforcent les stéréotypes en ce qui concerne leur choix de la spécialité d'études et de la profession. Mosconi et Stevanovic (2007) affirment comme nous l'avons constaté

dans notre partie théorique, que les représentations concernant les professions selon leur statut de féminité, masculinité ou de prestige, n'ont pas beaucoup évolué dans la période entre 1984 et 2004. Cette étude affirme que « *les filles, même quand elles envisagent ou choisissent un métier scientifique ou non-traditionnel, continuent à avoir les représentations stéréotypées du monde professionnel et conformes aux modèles traditionnels des rôles de sexe* » (Mosconi et Stevanovic, 2007, p. 134).

Nous estimons que ces représentations sont beaucoup plus stéréotypées en Syrie qu'en France. Les résultats dans le tableau ci-dessus confirment cette idée. Ce résultat provient à notre avis, de la différence culturelle entre les deux pays dont l'un est un pays occidental et l'autre oriental. Selon la revue arabe de l'enseignement technique (2002, vol. 19, no 4), le nombre de filles est peu élevé dans l'enseignement professionnel, surtout dans la spécialité de l'industrie, à cause des freins sociaux et de l'incapacité de cet enseignement d'assurer des spécialités convenant à leurs natures et répondant à leurs désirs. Dans cette revue on n'a pas parlé de ces freins, mais le fait de parler des spécialités convenant à la nature des filles implique un regard stéréotypé concernant les représentations sociales des spécialités et des professions. Il semble que ce phénomène soit lié à l'image de l'enseignement professionnel qui est considéré comme un enseignement pour les garçons. Il apparaît également qu'il est lié à l'image que construisent les élèves d'eux même et de leurs capacités de réussir.

Les entretiens faits en master et en doctorat auprès de différents interviewés syriens, confirment cette idée. Les deux parents d'élèves interrogés n'envisagent pas l'entrée des filles dans l'enseignement professionnel. Parent 1G¹ dit qu'il préfère que sa fille n'entre pas dans l'enseignement professionnel parce qu'il « *ne convient pas aux filles, ça convient mieux aux garçons, il y a d'autres filières pour les filles comme l'artisanat* ». Ce parent pense que le rôle principal de la fille dans la société est d'éduquer les enfants. Mais cela ne l'empêche pas de sortir et de travailler.

Parent 2F² dit qu'il y a des filières pour les filles et d'autres pour les garçons, et qu'il est préférable qu'une fille ne travaille pas dans l'industrie. Il n'encourage pas les filles à aller dans l'enseignement professionnel, mais peut-être il les encourage à l'artisanat.

¹ Un parent d'un élève d'un lycée professionnel industriel

² Un parent d'une élève de l'enseignement artistique

L'assistant E¹ et le directeur G² trouvent qu'il y a des spécialités qui n'exigent pas de capacités physiques, donc les filles peuvent y réussir. L'enseignante F³ trouve qu'il y a des spécialités dans lesquelles les filles ne peuvent pas réussir, comme la fonderie qui exige des capacités physiques.

L'assistant E et la directrice F⁴ remarquent que les filles peuvent réussir surtout en artisanat. La directrice F affirme aussi qu'en commerce-vente, les filles ont besoin d'étudier davantage pour pouvoir travailler dans ce domaine.

Donc les personnes autour des élèves influencent leurs représentations des études et des métiers auxquels conduisent les études choisies, de ce fait, elles influencent leur représentation de leur rôle dans la société.

Résumé du deuxième caractère (l'effet du sexe)

L'influence du sexe de l'élève sur le choix des études est non négligeable surtout en Syrie. Cette influence est liée aux représentations stéréotypées qu'ont les filles et les garçons de leur rôle dans la société.

Ces représentations n'influencent pas seulement le choix de la filière d'étude, mais également le choix de la profession. Ces représentations renforcent les stéréotypes chez les élèves quant à leur choix de la filière d'études et de la profession et influencent leur choix professionnel qui à son tour reproduit de nouveau ces stéréotypes. Dans notre étude théorique, ces idées ont été soulignées, nous avons mentionné l'importance du sexe dans le choix, nous avons parlé du stéréotype sexuel et les problèmes qu'il engendre dans la société surtout l'inégalité sociale. (Alaluf et Al, 2003 ; Baudelot et Establet, 1992 ; Caille *et al*, 2002 ; Conseil supérieur de l'éducation au Québec, 1999 ; Guichard et Huteau, 2005 ; Duru-Bellat, 2007 ; Duru-Bellat *et al*, 1993 ; Duru-Bellat et Mingat, 1985 ; Mosconi et Stevanovic, 2007 ; Rivière et Jaques, 2000 ; Vasquez-Abbad, 2005 ; Vilhjálmsdóttir et Arnkelsson, 2007).

Thélot (2004) affirme que les vœux que les élèves émettent ne sont pas tout à fait en rapport avec les besoins du marché du travail, il ajoute que ces souhaits peuvent renforcer les stéréotypes sociaux. Nous rappelons ce que dit Vouillot (2001) : il affirme que même l'école participe à cette inégalité. Elle est un lieu de socialisation, qui ne traite pas les garçons et les

¹ Un assistant du directeur de la direction d'éducation

² Un directeur d'un lycée professionnel des garçons

³ Une enseignante d'un lycée professionnel et industriel

⁴ Une directrice d'un lycée professionnel, spécialité commerce-vente et artisanat

filles de manière égalitaire, sous l'effet des stéréotypes de sexe. L'orientation, qui est le résultat de cette socialisation, est un reflet de ce que les élèves apprennent par rapport au rôle des filles et des garçons à l'école et dans la société en général.

Caractère 3. Ce qui caractérise les motifs du choix des élèves selon la spécialité

Le tableau 10.2.7, regroupe toutes les relations significatives de dépendance entre la spécialité de l'élève et ses motifs de choix.

Au vu du tableau 10.2.7, et de tous les résultats du croisement de la spécialité avec les motifs de choix de la filière professionnelle et de l'une de ses spécialités, nous pouvons décrire ce qui caractérise chaque spécialité dans chaque pays. Nous ne percevons pas toutes les spécialités de la même façon, dans les deux pays. Parfois il y a des spécialités qui ont le même caractère ou ont des points communs dans les deux pays. D'autres fois, nous constatons une grande différence entre les deux pays, même en ce qui concerne la même spécialité.

La Syrie				La France		
Industrie	Commerce	Artisanat	Hôtellerie	Industrie	Commerce	Hôtellerie
	Accepter l'orientation par manque de bons résultats	Accepter l'orientation par manque de bons résultats	Ils sont moins nombreux à être orientés par le manque de bons résultats			
			choisir leur filière par l'encouragement des amis ou de l'entourage	Ils sont moins motivés par l'encouragement des amis ou de l'entourage		Choisir leur filière par l'encouragement des amis ou de l'entourage
Accepter leur orientation vers leur filière parce qu'elle est facile	Ils sont moins influencés par la facilité comme facteur				Accepter leur orientation vers leur filière parce qu'elle est facile	Ils sont moins influencés par le facteur de facilité

La Syrie				La France			
Choisir leur spécialité parce que leurs notes ne leur permettaient pas d'entrer dans les autres	choisir leur spécialité parce que leurs notes ne leur permettaient pas d'entrer dans les autres				Choisir leur spécialité pour échapper aux matières difficiles dans d'autres spécialités		
	Choisir leur spécialité par intérêt pour le métier auquel elle prépare	Ils sont moins motivés par l'intérêt pour le métier		Ils sont moins motivés par l'intérêt pour le métier		Choisir leur spécialité par intérêt pour le métier auquel elle prépare	
	Choisir leur spécialité par intérêt pour les études dans cette spécialité	Ils sont moins motivés par l'intérêt pour les études		Ils sont moins motivés par l'intérêt pour les études		Choisir leur spécialité par intérêt pour les études dans cette spécialité	
	Choisir leur spécialité parce qu'elle a du prestige				Ils sont moins motivés par le prestige	Choisir leur spécialité parce qu'elle a du prestige	
		Ne pas savoir les raisons du choix de la spécialité		Ne pas savoir les raisons du choix de la spécialité		Les moins nombreux à ne pas savoir les raisons de leur choix	

Tableau 10.2.7 : Relations significatives de dépendance selon le croisement de la spécialité avec les motifs du choix de la filière professionnelle et de la spécialité

Commençons par le **commerce**, il apparaît que cette spécialité n'a pas la même importance pour les élèves des deux pays qui la perçoivent différemment.

En Syrie, la plupart des élèves inscrits en commerce ont choisi cette spécialité parce qu'ils n'avaient pas de résultats suffisants pour entrer dans l'enseignement général et pour entrer dans d'autres spécialités. En France, ce sont également les élèves inscrits en commerce qui viennent juste après les élèves de l'industrie par rapport à l'orientation par manque de résultats suffisants.

Nous estimons que le pourcentage très élevé des élèves orientés par défaut dans cette spécialité, en Syrie, vient du fait que pour entrer en commerce, on accepte tous les élèves qui ont obtenu leur brevet même s'ils n'ont pas de bons résultats.

Le commerce en Syrie est perçu comme une spécialité prestigieuse au contraire de la France où elle est considérée comme la spécialité la moins prestigieuse. Ce résultat vient, comme nous l'avons montré, du croisement de la spécialité avec l'item (Q27. C'est une spécialité qui a du prestige).

Par rapport au choix de cette spécialité par intérêt pour les études et le métier auquel elle prépare, nous constatons qu'en Syrie, presque tous les élèves ont dit avoir choisi leur spécialité par intérêt pour les études dans cette spécialité et pour le métier auquel elle prépare. En France, 67,4 % des élèves du commerce l'ont choisie par intérêt pour le métier et 72,5 % par intérêt pour les études.

Le fait que les élèves syriens aient significativement tendance à entrer dans la filière professionnelle et dans cette spécialité par manque de résultats suffisants va à l'encontre du fait de les choisir par intérêt pour le métier et pour les études dans ce domaine. Nous pouvons expliquer ce résultat comme déjà dit : ces élèves ont répondu inconsciemment qu'ils ont choisi leur filière et leur spécialité d'étude, parce qu'ils s'y intéressent effectivement actuellement et que ce n'était pas leur motif d'orientation au début.

Enfin, la grande différence entre les élèves des deux pays par rapport à cette spécialité, vient de la façon dont les élèves perçoivent son niveau de difficulté. Nous avons expliqué la relation que nous avons pensé trouver entre le prestige d'une spécialité et son niveau de difficulté. Plus la spécialité est considérée difficile, plus elle est considérée comme prestigieuse.

Les élèves français ont beaucoup plus tendance à choisir le commerce parmi les autres spécialités parce qu'ils pensent que c'est une spécialité facile. Ils la choisissent également pour échapper aux matières difficiles dans d'autres spécialités. Alors qu'en Syrie, ce sont les élèves qui perçoivent le plus que leur spécialité n'est pas facile. Ils pensent que c'est une spécialité difficile voire très difficile. Ils ont idée que dans le commerce il y a des mathématiques et des statistiques qui sont des matières difficiles comme le décrivent certains interviewés :

Lamisse¹ et Layla² ne voulaient pas étudier le commerce parce qu'elles disent que c'est une spécialité difficile, c'est pourquoi elles ont choisi l'artisanat. Marwan³ voulait étudier le commerce, mais sa maman et les gens autour de lui, lui ont dit que c'était difficile, alors il a choisi l'industrie. Dans l'école professionnelle des filles, la directrice F dit que les filles préfèrent l'artisanat à la filière commerce-vente, parce que cette dernière est plus difficile que l'autre. Elle conseille aux parents d'orienter les filles vers l'artisanat en disant que le commerce-vente est plus difficile, il y a beaucoup de mathématiques, les élèves doivent beaucoup travailler. Elle dit qu'il y a beaucoup d'élèves ici en commerce-vente qui ne peuvent pas continuer parce qu'il y a des disciplines très difficiles en mathématiques, alors elles se dirigent vers l'artisanat par facilité.

L'assistant du directeur de la direction de l'éducation propose d'orienter les bons élèves vers le commerce parce qu'en commerce il y a des disciplines difficiles comme les mathématiques, la comptabilité.

En ce qui concerne la spécialité de **l'hôtellerie**, il semble que c'est une spécialité qui a la faveur des élèves des deux pays. En Syrie et en France, dans l'hôtellerie se trouvent les élèves qui ont le moins tendance à choisir la filière professionnelle et leur spécialité par manque de résultats suffisants. Dans les deux pays également se trouvent les élèves qui disent significativement avoir choisi cette filière grâce à l'encouragement des amis et de l'entourage. Cette spécialité est considérée comme prestigieuse, le prestige est un facteur du choix chez plus de 86 % des élèves qui y sont inscrits dans les deux pays.

Les élèves inscrits en hôtellerie en France, sont les élèves qui ont le plus tendance à choisir leur spécialité par intérêt pour les études et pour le métier auquel elle prépare. En Syrie, ce sont les élèves qui viennent juste après ceux qui sont inscrits en commerce. Plus de 86 % des élèves de l'hôtellerie ont choisi cette spécialité pour ces deux motifs.

Quant à **l'industrie** comme spécialité, on y trouve les élèves français qui ont le plus tendance à choisir la filière professionnelle par manque de résultats suffisants (72,7 % des élèves inscrits en industrie ont choisi cette spécialité pour cette raison).

¹ Une élève en artisanat. Elle a réussi son baccalauréat.

² Une élève d'un lycée professionnel artistique. Elle n'a pas continué ses études dans la filière professionnelle.

³ Un élève d'un lycée professionnel industriel. Il travail comme coiffeur.

En Syrie, ce sont les élèves inscrits en artisanat (89.5 %) et en commerce (91.3 %), qui sont les plus nombreux à être orientés vers la filière professionnelle par manque de bons résultats. Ensuite, 78,0 % des élèves inscrits en industrie ont cette tendance.

Les élèves inscrits en industrie sont les élèves les moins encouragés par leurs amis et leur entourage pour entrer dans l'enseignement professionnel dans les deux pays.

L'industrie est perçue comme la spécialité la plus facile pour les élèves syriens, et cette facilité est un facteur du choix pour 67.7 % des élèves inscrits. Ce facteur est important pour 56,7 % des élèves français inscrits dans cette spécialité qui vient juste après le commerce par rapport à la facilité comme facteur de choix.

En France, les élèves inscrits dans cette spécialité sont moins intéressés que ceux inscrits dans d'autres, et également moins intéressés que les élèves syriens aux études dans leur spécialité et au métier auquel elle prépare. De plus, ce sont ces élèves qui sont significativement plus nombreux que les autres élèves français inscrits dans toutes les spécialités et plus que les élèves syriens, à dire qu'ils ne savent pas la raison de leur choix. Il semble que ce résultat tient au fait que les élèves inscrits en industrie en France ont le plus tendance à choisir la filière professionnelle et leur spécialité par manque de résultats suffisants, c'est pourquoi ils ont l'impression de ne pas savoir les raisons de leur choix.

De plus, l'industrie est perçue comme spécialité « masculine » surtout en France vu que 93.2% des élèves inscrits en industrie en France sont des garçons versus 86.0% en Syrie.

La dernière spécialité est **l'artisanat**. Dans cette spécialité nous n'avons interrogé que des élèves syriens. Il apparaît que c'est une spécialité moins favorisée que les autres en Syrie. 89,5 des élèves inscrits en artisanat ont choisi la filière professionnelle par manque de résultats suffisants. 80.3 % des élèves de cette spécialité l'ont choisie parce qu'ils n'ont pas de notes suffisantes pour faire un autre choix. Ces élèves viennent juste après ceux inscrits en commerce. Ils sont 2 % de moins que ces derniers à être orientés en raison de ces deux facteurs.

L'artisanat est perçu comme spécialité « féminine » puisque tous les élèves inscrits dans l'institut de l'artisanat sont des filles.

En artisanat, les élèves sont moins encouragés par les amis et l'entourage à entrer dans cette spécialité. Ils ont moins tendance à la choisir pour son prestige.

Ils sont également moins intéressés par leurs études et par le métier auquel prépare la spécialité que les élèves inscrits dans d'autres spécialités.

Enfin, les élèves de l'artisanat sont significativement les plus nombreux à ne pas connaître les raisons de leur choix. Nous pouvons interpréter ce résultat comme nous l'avons fait concernant la spécialité de l'industrie en France, en disant que la plupart des élèves de l'artisanat ont choisi la filière professionnelle et leur spécialité par manque de résultats suffisants. Du coup, il est normal qu'ils aient significativement l'impression de ne pas connaître les raisons de leur choix.

Résumé du troisième caractère (l'effet de la spécialité)

Après cette présentation de ce qui caractérise les spécialités choisies selon la façon dont elles sont perçues par les élèves des deux pays, nous constatons que les élèves n'ont pas les mêmes représentations des spécialités par rapport au prestige, au niveau de difficulté et par rapport à l'influence des résultats scolaires sur le choix de ces spécialités. Ces représentations diffèrent selon le pays de l'élève et également selon son sexe. Les filles et les garçons ne les perçoivent pas non plus de la même façon. Nous avons essayé de présenter les représentations qu'ont les élèves de leurs spécialités qui résultent à notre avis de l'interaction et de l'intervention entre l'élève selon qu'il est fille ou garçon et selon son entourage. Cet entourage peut influencer leurs représentations personnelles concernant leur rôle dans la société.

10.3. Les informations

Pour savoir si les élèves avaient assez d'informations sur l'enseignement professionnel, nous avons proposé l'item suivant :

Q37. J'ai eu assez d'informations sur les spécialités de l'enseignement professionnel avant d'y entrer.

Plus de la moitié des élèves des deux pays dit avoir assez d'informations sur les spécialités de l'enseignement professionnel avant d'y entrer.

En Syrie, avoir des informations sur l'enseignement professionnel dépend du fait que l'élève ne soit pas orienté par manque de bons résultats. Il semble que l'élève qui choisit volontairement une spécialité d'étude se renseigne sur celle-ci mieux que celui qui est orienté par manque de bons résultats, qui n'a pas d'idée claire sur la filière vers laquelle il va s'orienter.

En France, ce facteur ne dépend pas de la façon dont l'élève est orienté. Ce facteur dépend, de la spécialité de l'élève. Ce sont les élèves de l'hôtellerie qui disent d'une façon très significative avoir assez d'informations sur leur spécialité. Nous rappelons que ce sont les élèves de l'hôtellerie qui ont le plus tendance à choisir leur spécialité par intérêt pour le métier et pour les études. Ils sont également les élèves qui ont le moins tendance à choisir la filière professionnelle et leur spécialité par manque de bons résultats. Cette remarque peut confirmer la relation entre le fait de s'intéresser à une spécialité et de la choisir volontairement, et le fait d'avoir des informations sur cette spécialité.

56,4 % seulement de nos enquêtés français ont dit avoir assez d'informations. Plusieurs recherches dans notre étude théorique ont relevé ce manque d'informations qui atteint plus de la moitié des élèves français et de leurs parents (Bruno et Guichard, 1996 ; Guichard, 2005 ; Duru-Bellat, 2007 ; Journal officiel de la république française. Décret n° 73·129 du 12 février, 1973).

De plus, l'enquête réalisée par (l'OFEM¹) de la (CCIP²), faite auprès de 1798 jeunes scolarisés, parents d'élèves, enseignants et actifs (Avakian, 2005), montre que la faible qualité de l'information donnée aux élèves est confirmée par la méconnaissance de l'enseignement professionnel. *« Près de la moitié des jeunes scolarisés (48 %) et une proportion élevée de parents d'élèves (43 %) déclarent spontanément ne pas connaître l'enseignement professionnel [...] C'est essentiellement la qualité de l'information délivrée aux élèves qui est mise en cause ».*

Par contre, les résultats concernant les élèves syriens ne vont pas dans le même sens que ceux que nous avons obtenus lors des entretiens effectués auprès d'eux. Dans notre questionnaire 60,7 % des élèves syriens disent avoir assez d'informations, alors que dans les entretiens nous constatons un fort manque d'informations sur la filière professionnelle et sur ses spécialités, chez les élèves ainsi que leurs parents.

Trois interviewés sur quatre ont parlé de leur manque d'informations sur la filière professionnelle et sur leurs spécialités. Une seule interviewée (Lamisse), inscrite en artisanat, a dit qu'elle avait des informations sur l'artisanat grâce à sa tante enseignante dans cette spécialité. Deux interviewés ne savaient même pas que certaines spécialités existaient.

¹ L'Observatoire de la formation, de l'emploi et des métiers

² Chambre de commerce et d'industrie de Paris

Mounir¹ dit qu'il ne connaissait pas l'existence de sa spécialité. Il l'a connue quand il a commencé à l'étudier : *« je pensais que cette spécialité n'existait pas !!! ... jamais »*.

Quant à Samir² qui étudie l'hôtellerie, il a dit que s'il avait eu des informations il aurait peut-être choisi le commerce : *« Je ne savais pas qu'il y a le commerce [...], personne ne m'a conseillé »*.

Même d'après les entretiens faits en master, nous constatons que les deux élèves interrogés n'avaient pas assez d'informations sur leurs spécialités. Ils se sont appuyés sur les conseils de leurs parents qui, eux-mêmes ne s'appuient pas sur des sources officielles pour informer leurs enfants.

Nous pouvons expliquer cette différence entre les réponses des élèves au questionnaire et aux entretiens comme suit : il se peut que les élèves en répondant à ce questionnaire aient confondu entre le passé (j'ai eu assez d'informations) et le présent (j'ai assez d'informations). Actuellement, ils ont des informations sur cet enseignement parce qu'ils l'ont étudié, alors que dans les entretiens nous pouvons bien déterminer le temps et séparer le passé du présent. Ou bien, le terme « assez d'informations » peut être interprété autrement, c'est-à-dire que l'élève peut avoir un peu d'informations et il pense que c'est assez pour lui.

Dans l'entretien fait auprès du Directeur F³, celui-ci reproche au Ministère de l'Éducation de ne pas diffuser d'informations sur l'enseignement professionnel : *« On a tout ce dont l'élève a besoin ; mais on n'a pas de publicité. Je regrette que le Ministère de l'Éducation n'informe pas les élèves au sujet de l'enseignement professionnel »*.

Le manque d'informations n'incite pas à une orientation des élèves vers la filière professionnelle. Il les empêche d'entrer dans cet enseignement, parce que nous estimons qu'on est moins motivé vers les choses que l'on ne connaît pas.

10.4. Les sources d'informations

Nous avons classé dans le tableau suivant les sources d'informations pour tous les élèves syriens et français. À côté de chacune de ces sources, il y a un numéro qui détermine son importance de 1, le plus important jusqu'à 11, le moins important. Voir tableau (10.4.).

¹ Un élève en industrie. Il a terminé ses études dans l'institut de l'industrie. Il travaille dans le carrelage.

² Un élève en hôtellerie. Il a abandonné ses études dans l'institut de l'hôtellerie. Il travaille dans un hôtel.

³ Un directeur d'un lycée professionnel industriel et commercial pour filles.

Pour les élèves français, nous constatons qu'il y a une seule source qui est importante pour plus de la moitié de ces élèves ; celle des propres connaissances de l'élève. Le choix professionnel de 71,4 % des élèves français dépend de leurs propres connaissances, versus 59,8 % des élèves syriens. La deuxième source la plus importante pour les élèves français est la consultation de différents documents pour effectuer un choix professionnel. Cette source est importante pour 45,4 % des élèves français. Elle est, comme la première, considérée comme une source individuelle.

Il y a trois sources importantes pour plus de la moitié des élèves syriens : les parents, l'entourage, et leurs propres connaissances.

D'après le tableau ci-dessous, nous constatons l'importance des parents en Syrie comme source d'informations. Ils sont la source la plus importante pour environ 69,9 % des élèves syriens, alors qu'ils le sont pour seulement 28,4 % des élèves français.

En ce qui concerne l'entourage comme source d'informations, il est important pour 66,3 % des élèves syriens, versus 35,4 % des élèves français. Ces deux sources qui sont les plus importantes pour les élèves syriens sont extérieures à l'élève, à l'inverse des deux sources les plus importantes pour les élèves français, qui sont plutôt des sources personnelles.

Les sources d'information	En Syrie	En France
Q 38. Mes propres connaissances	3 59.8 %	1 71.4%
Q39. Une visite au centre de formation et d'orientation	8 34.7 %	7 29.0%
Q40. Le conseiller d'orientation à l'école	11 27.5 %	9 27.3%
Q41. Une publicité sur la spécialité	9 31.4 %	11 10.9 %
Q42. Mes parents	1 69.9 %	8 28.4%
Q43. Mon entourage	2 66.3%	5 35.4%
Q44. Mes professeurs	5 43.3 %	6 34.0%
Q45. Des sessions d'informations à l'école	10 31.1 %	10 17.7%

Q46. La consultation des sites internet	7 36.6 %	3 43.1%
Q47. La visite des milieux de travail dans cette spécialité	4 48.8 %	4 36.3%
Q48. J'ai consulté différents documents pour m'aider dans mon choix professionnel	6 37.4 %	2 45.4 %

Tableau 10.4 : Classement des sources d'informations selon leur importance, de 1 la plus importante à 11 la moins importante

Dans notre partie théorique, nous avons constaté que les enfants ne tiennent pas compte de l'avis des parents quant à leur orientation parce qu'ils n'ont pas assez d'informations et leurs informations sont anciennes et limitées, ceci les pousse à prendre conseil auprès des personnes de leur entourage (Bruno et Guichard, 1996). Cependant ces auteurs ne négligent pas le rôle important des parents dans la transmission de l'intérêt pour la vie professionnelle à leurs enfants. Donc les parents influencent également le choix professionnel de leurs enfants et leurs représentations des métiers.

Suite à nos entretiens effectués auprès d'élèves syriens, nous constatons l'importance de l'entourage de l'élève (voisins, amis, proches), comme source d'informations sur la filière et la spécialité d'étude.

Myriame est entrée en artisanat par hasard, parce que sa voisine y étudie. Sa maman lui a conseillé d'aller à l'école de l'artisanat avec sa voisine. Elle prend également l'avis de ses amis pour choisir l'institut d'études après le bac : « *mes amis me disent que le meilleur choix, c'est le dessin d'architecture* ».

Lamisse connaît sa spécialité, l'artisanat, grâce à sa tante enseignante dans une école d'artisanat.

Mounir, remplace ces personnes par le pronom (on) : « *on m'a convaincu d'entrer dans la section climatisation et refroidissement... je me suis laissé convaincre* ». Pour lui les sources qui doivent le renseigner sont sa famille, ses proches, mais ils n'avaient pas d'informations sur sa spécialité.

Quant aux parents, nos entretiens ont également montré qu'ils constituent une source d'information, mais ils n'ont pas montré leur efficacité. Myriame parle de sa maman qui n'y connaît rien concernant la spécialité de sa fille, même après deux ans d'études dans cette

spécialité : « *Après deux ans, elle ne savait pas ce que j'étudiais. [...] personne ne le savait jusqu'à ce que j'arrive au bac* ».

Mounir parle de sa spécialité de l'industrie, il y a un manque d'informations sur celle-ci chez lui, chez ses parents et son entourage : « *personne ne la connaissait dans notre famille ou chez nos proches, personne n'avait étudié dans l'industrie et ne connaissait ce que c'était* ».

Pour Samir, la situation est la même : il parle de ses parents qui ne l'ont pas conseillé sur les filières d'études parce qu'ils ne connaissent rien : « *personne ne connaissait les filières, ni mon père, ni ma mère ni ma sœur* ».

Donc, pour les élèves français et syriens, nous constatons qu'il y a un problème par rapport aux informations qui aident à effectuer le choix d'une filière d'études et le choix d'une profession. Ce problème touche la quantité et la qualité des informations.

Ce qui nous a marqué dans le résultat du classement des sources d'information, c'est que le conseiller d'orientation vient à la fin du classement des sources d'informations selon son importance en Syrie. Il vient aussi au neuvième rang selon l'importance de ces sources en France. Il est en général une source d'information pour environ 27 % des élèves de chaque pays.

La dégradation et la marginalisation de la fonction de conseiller d'orientation, en France, ont été relevées chez plusieurs auteurs comme Danvers (1988) ; Ballion (1987) et Bruno et Guichard (1996) qui mettent l'accent sur l'élève comme le meilleur conseiller de lui-même.

Les enseignants sont classés au 6^{ème} rang pour les élèves syriens et au 5^{ème} pour les élèves français par rapport à leur importance. Ils sont considérés comme des sources d'information pour 43,3 % des élèves syriens versus 34,0 % des élèves français. Par rapport aux élèves français, il nous semble que le rôle des enseignants n'a pas l'importance que nous avons mentionnée dans notre partie théorique où l'enseignant joue un rôle très important dans l'orientation des élèves. Peut-être les élèves n'ont-ils pas assez de conscience du rôle de l'enseignant dans leur orientation puisque son rôle apparaît comme nous l'avons constaté d'après le milieu socioculturel de l'élève et son sexe.

Le manque d'informations, et surtout de bonnes informations, ne permet pas à l'élève de faire un bon choix, parce qu'il l'empêche de concilier ses capacités, ses caractéristiques personnelles, ses tendances... etc. et les exigences de la filière d'étude pour atteindre la réussite scolaire. Ce manque engendre, parfois une perte de temps et d'énergie, l'élève peut changer de filière d'études quand il la connaît.

Par contre, après avoir connu sa spécialité, l'élève peut découvrir dans la filière qu'il ne connaît pas, de nouvelles activités ou de nouvelles matières, cette découverte peut lui donner le plaisir de l'étudier et peut être un facteur de réussite.

La plupart de nos interviewés et des élèves français et syriens interrogés dans notre questionnaire ont découvert leur spécialité après s'y être inscrit. Nous allons constater dans les items concernant la découverte comme facteur de réussite, l'importance de ce que les élèves ont découvert dans leur spécialité.

10.5. Le niveau de difficulté d'une spécialité

49. Avant d'y entrer, je pensais qu'elle était plus facile que les spécialités de l'enseignement général.

Environ 73 % des élèves syriens et des élèves français pensaient que leur spécialité était plus facile que celle de l'enseignement général avant d'y entrer.

En Syrie, cela dépend de l'effet des résultats scolaires et de la spécialité de l'élève.

Ce sont les élèves orientés par manque de bons résultats qui pensent significativement que leur spécialité est plus facile. Cette affirmation va dans le même sens que celle que nous avons trouvée en croisant l'effet des résultats scolaires avec l'item 25. Celui-ci montre également que ce sont les élèves orientés par manque de bons résultats qui ont tendance à choisir leur spécialité pour échapper aux matières difficiles dans d'autres spécialités.

En France, cette idée dépend du sexe de l'élève. Ce sont les filles qui pensent significativement que leur spécialité est plus facile que celle de l'enseignement général. Ce sont les filles également qui ont tendance à choisir leur spécialité pour échapper aux matières difficiles dans d'autres spécialités (item 25).

Q50. J'ai eu cependant des difficultés dans certaines matières.

68 % des élèves syriens et le même pourcentage d'élèves français disent avoir des difficultés dans certaines matières. Avoir des difficultés correspond fortement à l'effet des résultats scolaires sur l'orientation dans les deux pays. Ce sont les élèves qui sont orientés par absence de bons résultats qui ont plus que les autres des difficultés avec les matières scolaires.

En France, ce facteur dépend aussi de la spécialité de l'élève. Ce sont les élèves du commerce qui sont les moins nombreux à dire avoir des difficultés dans certaines matières. Alors que ce sont les élèves de l'hôtellerie qui reconnaissent significativement avoir des difficultés dans

certaines matières. Nous rappelons que ce sont les élèves du commerce qui ont le plus tendance à choisir l'enseignement professionnel parce qu'il est plus facile et à choisir leur spécialité pour échapper aux matières difficiles dans d'autres.

Q51. J'ai eu besoin de cours privés.

En général, les élèves de l'enseignement professionnel dans les deux pays n'ont pas vraiment besoin de cours privés. Cependant, les élèves syriens sont plus nombreux que les élèves français à avoir recours à des cours privés 34,9 % des élèves syriens versus 6,0 % des élèves français. Avoir besoin de cours privé dépend en Syrie de l'orientation par manque de bons résultats, ce sont les élèves qui sont orientés par manque de bons résultats qui disent significativement en avoir besoin. De plus, il dépend du sexe de l'élève et de sa spécialité. Ce sont les garçons et élèves du commerce qui disent significativement en avoir besoin, alors que ce sont les élèves de l'hôtellerie qui sont les moins demandeurs. En France, ce facteur ne dépend d'aucune variable indépendante.

Il semble que la spécialité du commerce soit la plus difficile en Syrie, d'après les réponses des élèves, alors qu'il semble qu'elle soit la plus facile en France, comme nous l'avons constaté dans ce qui les caractérise dans chaque pays.

Q52. Je pense que tous les élèves peuvent bien réussir cette spécialité avec un peu d'effort.

76,1 % des élèves syriens et 93,8 % des élèves français pensent que tous les élèves peuvent bien réussir dans les spécialités de l'enseignement professionnel avec un peu d'effort.

Auparavant, dans l'item 49, nous avons constaté qu'environ 73 % des élèves français et syriens pensent que les spécialités de l'enseignement professionnel sont plus faciles que celles de l'enseignement général. Cette raison était celle du choix de la filière professionnelle chez plus de la moitié des élèves des deux pays (item 23 : 51,9 % des élèves syriens versus 66,4 % des élèves français ont choisi la filière professionnelle parce qu'elle est plus facile que celle de l'enseignement général). Il semble que l'enseignement professionnel ait la réputation d'être facile par rapport à l'enseignement général, ce qui peut influencer la motivation des élèves vers cette filière et également leur réussite scolaire.

Tous les entretiens que nous avons effectués auprès d'élèves syriens confirment cette réputation de la facilité de la filière professionnelle comparée à la filière générale.

Le premier interviewé est une fille, c'est la seule à vouloir entrer volontairement dans l'enseignement professionnel. La raison essentielle de son choix, c'est de fuir l'enseignement général parce qu'il est difficile. Myriame dit : « *Je voulais fuir l'enseignement général [...]*

Quand je suis allée m'inscrire à l'institut des arts je l'ai trouvé très facile, je me suis rendue compte que je connais tout ».

Le deuxième et le troisième interviewés, sont des garçons qui parlent du cursus de l'enseignement professionnel, l'un est un élève en industrie (Mounir), il dit : « *Le cursus... Il était très facile* ». L'autre est un élève en hôtellerie (Samir), il parle du cursus de l'hôtellerie par rapport à celui de l'enseignement général : « *Il est plus facile, et beaucoup plus simple* ». Il ajoute aussi : « *même si j'avais étudié pour l'enseignement général il me semble que je n'aurais pas été assez doué [...] C'est difficile* ». Cet élève affirme que la facilité de l'enseignement professionnel est un facteur qui participe à sa réussite et que s'il avait étudié l'enseignement général il n'aurait pas pu réussir.

Le quatrième interviewé est une fille qui a eu son baccalauréat en artisanat, elle parle de la facilité de l'enseignement professionnel et de sa spécialité en comparant l'enseignement général, Lamisse dit : « *C'est facile [...] L'enseignement professionnel était plus facile* ». Pour cet interviewée, la facilité est un facteur pour accepter son orientation vers la filière professionnelle par ce qu'elle n'avait pas d'autre choix : « *Je l'ai trouvé facile, je l'ai aimé, quand on entre dans l'artisanat on l'aime, on s'y habitue... je n'ai pas eu d'autre choix à part cela* ». Cette interviewée est comme les deux autres. Elle sous-estime sa capacité à réussir dans l'enseignement général. Elle pense que si elle étudie en filière générale elle va redoubler plusieurs fois. Elle dit : « *Sinon, je passe l'année en trois ans* ».

Donc, la facilité de l'enseignement professionnel par rapport à l'enseignement général est un facteur de choix, de réussite et d'acceptation d'une orientation non choisie. De plus, elle allège les sentiments de regret d'avoir intégré cet enseignement, comme nous allons le voir dans l'item suivant :

Q60. Je regrette d'avoir suivi cette spécialité.

Il n'y a pas beaucoup d'élèves qui regrettent d'avoir suivi leur spécialité. Environ 22 % en Syrie, et 26 % en France. Avoir des sentiments de regret d'étudier dans l'enseignement professionnel dépend, dans les deux pays, de la façon dont l'élève est orienté, et également de la spécialité de l'élève. Ce sont les élèves qui sont orientés par manque de bons résultats, dans les deux pays, qui ont tendance à regretter de suivre leur spécialité. Dans la spécialité d'artisanat en Syrie se trouvent les élèves qui ont le plus de sentiments de regret, alors que c'est en industrie et chez les garçons en France. Les élèves qui ont le moins de sentiments de regrets se trouvent en hôtellerie en France.

Dans les entretiens que nous avons effectués auprès des élèves syriens, nous constatons que les interviewés n'ont pas exprimé de sentiments de regret. Ils le justifient souvent par le fait que l'enseignement professionnel est plus facile que l'enseignement général, surtout quand ils se comparent avec leurs amis inscrits dans ce dernier. Ils disent qu'ils n'auraient pas pu réussir l'enseignement général s'ils y étaient entrés.

Myriame se réfère à ses cousines et ses amis inscrits dans l'enseignement général qui étudient une filière difficile pour elle. Elle a vu leurs livres et leur curriculum, elle les considère comme très difficiles. Elle affirme qu'elle ne regrette pas d'être inscrite dans la filière professionnelle. Cette élève insiste sur le fait que ses amis inscrits dans l'enseignement général ont la même finalité qu'elle, c'est-à-dire qu'ils s'inscrivent dans des instituts, mais pas à l'université.

Lamisse qui se compare avec sa meilleure amie et qui parle des difficultés de l'enseignement général, se rassure de ne pas avoir pu intégrer cette filière.

Samir explique qu'il ne regrette pas de ne pas avoir pu intégrer l'enseignement général en disant : « *non, j'aurais pu arriver jusqu'au baccalauréat, mais je n'aurais pas pu avoir des notes qui m'aident à entrer dans des filières...* ».

Nous constatons que ne pas avoir de sentiments de regret chez les interviewés ne vient pas d'une satisfaction personnelle d'avoir intégré l'enseignement professionnel, mais plutôt de ne pas avoir intégré l'enseignement général en pensant qu'il est difficile et qu'ils n'auraient pas pu y réussir. De plus, ce résultat montre l'influence de l'orientation par manque de résultats suffisants sur les sentiments de regret chez les élèves, ce qui influence à son tour, leur réussite scolaire.

10.6. La découverte de l'enseignement professionnel

En ce qui concerne la découverte comme facteur de réussite, les réponses des élèves à tous les items sauf l'item : *Q59. J'ai découvert d'autres méthodes pour apprendre*, montrent que ce facteur est important pour plus de 85 % des élèves syriens et français. La découverte d'autres méthodes d'apprentissage est un facteur plus important significativement pour les élèves syriens. (92, % des élèves syriens versus 70,7 % des élèves français, disent avoir découvert d'autres méthodes d'apprentissage dans l'enseignement professionnel).

Donc, la grande majorité des élèves syriens et français, inscrits dans toutes les spécialités, filles et garçons, orientés par manque de résultats suffisants ou non sont d'accord avec les items que nous avons proposés sur la découverte comme facteur de réussite, mais cela n'empêche pas qu'il y ait une différence entre certains élèves dans chaque pays. Nous avons constaté ce qui distingue les élèves inscrits en hôtellerie, en France, et les garçons, en Syrie par rapport à certaines affirmations.

En France, en croisant la spécialité avec les items concernant la découverte, nous constatons que les élèves de l'hôtellerie sont significativement d'accord avec les affirmations suivantes :

Q53. J'ai découvert de nouvelles matières ;

Q54. J'ai découvert l'intérêt de la partie pratique ;

Q55. J'ai eu le plaisir de travailler avec du matériel spécialisé ou professionnel ;

Q56. J'ai eu le plaisir de découvrir le métier auquel prépare la spécialité ;

Q57. J'ai appris à travailler en équipe ;

Q59. J'ai découvert d'autres méthodes pour apprendre.

Le seul qui n'a pas donné de résultat significatif, selon la valeur du khi carré en la croisant avec la spécialité de l'élève est le suivant :

Q58. J'ai découvert de nouvelles activités.

Cela ne veut pas dire que ce facteur n'a pas d'influence, parce qu'il est important pour 92,6 % des élèves de l'hôtellerie, mais il est important aussi pour les élèves dans d'autres spécialités.

Il semble que la spécialité de l'hôtellerie a une importance spéciale pour les élèves français. Nous rappelons que c'est en hôtellerie que se trouvent les élèves qui ont le plus tendance à choisir cette filière encouragés par les amis et l'entourage, à considérer que leur spécialité est prestigieuse et à la choisir par intérêt pour les études et pour le métier auquel elle prépare. Par contre, ce sont les élèves qui ont le moins tendance à choisir la filière professionnelle et leur spécialité par manque de résultats suffisants.

Comme dit plus haut, la découverte est un facteur important pour plus de 85 % des élèves syriens, mais elle est plus importante pour les garçons syriens que pour les filles surtout en ce qui concerne les affirmations suivantes :

Q54. J'ai découvert l'intérêt de la partie pratique ;

Q56. J'ai eu le plaisir de découvrir le métier auquel prépare la spécialité ;

Q55. J'ai eu le plaisir de travailler avec du matériel spécialisé ou professionnel.

Les garçons et les filles affirment leur intérêt pour tout ce qui est pratique : matériel et équipement. Dans nos entretiens effectués auprès des élèves syriens, certains interviewés ont apprécié le plaisir de travailler avec des équipements et de découvrir de nouvelles activités.

Mounir étudie l'industrie, il dit que les domaines étudiés sont plus variés, qu'ils sont en lien avec la vie pratique et le travail. Il a découvert de nouvelles choses qui sont différentes de celles d'autres spécialités. Il a eu du plaisir à découvrir le programme d'étude et le travail dans sa spécialité, ce qui l'a poussé à continuer.

Marwan dit avoir appris avec plaisir à réparer un magnétophone.

Les filles dans nos entretiens confirment également ce plaisir. Myriame étudie en artisanat. Elle dit qu'elle a continué avec plus de succès que ses amis, dans cette spécialité parce qu'eux travaillent manuellement alors qu'elle a appris à travailler sur la machine. Elle dit qu'elle travaille vite, facilement, sans aucun problème.

Lamisse a découvert l'intérêt de la partie pratique dans sa spécialité, l'artisanat. Elle dit qu'elle est plus importante que la partie théorique.

Layla est une fille inscrite en artisanat. Elle dit avoir plaisir à apprendre de belles choses qui sont utiles dans la vie quotidienne comme la couture, et la broderie. Elle met l'accent sur l'importance de la partie pratique ou plutôt sur ce qu'elle appelle des matières pratiques : « *Il y a des matières qui n'ont pas d'intérêt à mon avis, comme la physique, la chimie, la langue arabe. On a besoin d'apprendre juste les matières pratiques* ».

Nous résumons l'influence du sexe sur la découverte dans le tableau 10.6. Nous écrivons à côté de chaque item le nom de la spécialité dans laquelle les élèves ont le plus tendance à être d'accord d'après le croisement de l'effet de la spécialité avec les items concernant la découverte.

Les garçons syriens ont plus tendance que les filles à :	Les filles syriennes ont tendance plus que les garçons à :	Les garçons français ont plus tendance que les filles à :	Les filles françaises ont tendance plus que les garçons à :
Q 54. Découvrir l'intérêt de la partie pratique. (Hôtellerie)	regretter d'avoir suivi leur spécialité (seulement les filles inscrites en artisanat)	Q 60. Regretter d'avoir suivi cette spécialité. (Industrie)	Q 53. Découvrir de nouvelles matières. (Hôtellerie)
Q 55. Avoir le plaisir de travailler avec du matériel spécialisé ou professionnel. (Industrie)			Q 59. Découvrir d'autres méthodes pour apprendre. (Hôtellerie)
Q 56. Avoir le plaisir de découvrir le métier auquel prépare la spécialité. (Commerce)			

Tableau 10.6 : Résultats du croisement du sexe avec les items concernant la découverte

Le tableau ci-dessus montre bien la différence de l'influence du sexe sur les items concernant la découverte, selon le pays. Pour expliquer l'influence du sexe nous avons mentionné dans le même tableau l'influence de la spécialité.

Il apparaît que l'effet du sexe n'est pas séparable de l'effet de la spécialité puisque tous les items qui ont donné des relations significatives de dépendance en les croisant avec le sexe de l'élève, ont également donné des relations significatives en les croisant avec la spécialité, dans les deux pays.

En Syrie, quant aux items (Q54, Q 55, Q56) nous remarquons que ce sont les garçons qui ont le plus tendance à être d'accord. Nous remarquons également que ce sont ces élèves qui se trouvent dans les trois spécialités (Hôtellerie, commerce, et industrie). Par contre, d'après le croisement de la spécialité avec les sentiments de regret d'avoir suivi une spécialité, nous constatons que ce sont les élèves inscrits en artisanat qui ont le plus de regrets. Nous notons

qu'en artisanat il n'y a que des filles. De ce fait nous estimons que c'est l'effet du sexe et de la spécialité qui influencent ce que découvre l'élève dans sa filière d'études.

Nous pouvons appliquer la même remarque aux élèves français. Ce sont les garçons français qui ont le plus tendance à regretter d'avoir suivi leur spécialité. Le croisement de la spécialité avec les sentiments de regret montre que ce sont les élèves inscrits en industrie qui ont le plus tendance à avoir ces sentiments. Nous rappelons que 93.2% des élèves inscrits en industrie sont des garçons ce qui peut confirmer notre point de vue.

Résumé

Nous avons constaté la grande importance de ce que les élèves ont découvert dans l'enseignement professionnel comme facteur de leur réussite scolaire. Nous avons dit dans la partie qui concerne les informations sur l'enseignement professionnel et les sources de ces informations, que les élèves n'avaient pas beaucoup d'informations sur leur spécialité, et cela leur a permis de découvrir beaucoup d'éléments et d'activités qu'ils ne connaissaient pas auparavant.

Les élèves syriens et français ont découvert des connaissances procédurales différentes des connaissances déclaratives qu'ils avaient connues auparavant. Ces connaissances leur permettent d'agir sur leur environnement. Sans elles les élèves ne pourraient agir. Avec les connaissances procédurales, les élèves ont moins de problèmes de motivation, parce qu'ils apprennent à faire des choses pratiques qui leur servent, alors que dans les connaissances déclaratives qui correspondent aux connaissances théoriques, on rencontre plus de problèmes de motivation (Viau, 1997).

10.7. Les caractéristiques personnelles de l'élève

Viau (1997), définit les caractéristiques individuelles comme des traits d'une personne qui font que ses comportements sont différents de ceux des autres personnes. Nous nous demandons si les caractéristiques individuelles mentionnées dans notre questionnaire diffèrent chez les élèves orientés par manque de résultats suffisants.

La valeur du khi carré n'a montré aucune relation de dépendance, dans les deux pays, entre aucune de ces caractéristiques et la façon dont les élèves sont orientés. Autrement dit : les élèves inscrits dans l'enseignement professionnel ont en général les mêmes caractéristiques

individuelles, mais bien sûr cela n'empêche pas l'existence de quelques différences entre certaines d'entre elles qui ne sont pas mesurées dans notre questionnaire.

Les caractéristiques personnelles des élèves ont beaucoup d'influence sur leur réussite scolaire, dans les deux pays.

Q63. Je me sentais tout à fait capable de réussir mes études.

Q64 : Je me suis fixé des buts et je veux les atteindre.

Avoir confiance en sa capacité de réussite et fixer des objectifs pour les atteindre, sont deux facteurs très importants pour plus de 90 % des élèves des deux pays.

L'importance des buts dans l'apprentissage et dans la motivation a été soulignée dans notre étude théorique. Les buts définissent le sens objectif de l'action, ils règlent l'action et ils la préparent par l'intention d'agir. Ils organisent cette intention autour des objectifs finaux, fixes (Denoncourt et al, 2004 ; Michel, 1989 ; Pieron, 1992 ; Thill, 1993).

Nous avons également parlé de l'importance d'autres facteurs motivationnels, tels que les sentiments et les perceptions de compétence, de l'estime de soi et la confiance dans les capacités de réussir (Chouinard et al, 2007 ; Famose, 2001 ; Cosnefroy, 2004 ; Durand, 1987 ; Galand, 2006 ; Hébrard, 1993 ; Pieron, 1992 ; Viau, 2000).

Cependant, d'après nos entretiens auprès des élèves syriens, nous constatons des sentiments d'incompétence chez certains interviewés et un manque de confiance en soi. Ce manque vient du regard des autres envers eux et envers l'enseignement professionnel.

Myriame reproche aux personnes de son entourage leur regard négatif envers ceux qui étudient dans l'enseignement professionnel, ce qui a participé à leur perte de confiance : *« Dans le quartier tout le monde nous dit : oui vous êtes en artisanat, qu'est ce que vous allez faire dans la vie ? C'est comme ça que nous avons perdu notre confiance en nous, elle a beaucoup diminué, plus que chez les élèves dans l'enseignement général ».*

Marwan étudie en industrie, il parle des élèves de l'industrie, ils pensent qu'ils sont, eux-mêmes la cause de leur échec scolaire : *« L'élève croit qu'il est un (homme) nul, qu'il n'a pas de but dans la vie. Les facteurs familiaux aussi ont une influence ».*

Lamisse dit que si elle était entrée dans l'enseignement général elle aurait mis trois ans à faire l'année scolaire.

Samir dit qu'il était stupide parce qu'il n'avait pas d'informations sur les filières d'études et qu'il aurait échoué s'il avait étudié dans la filière générale.

Peut-être que ces deux derniers interviewés pensent ne pas pouvoir réussir dans l'enseignement général, mais ils ne sous-estiment leurs capacités de réussir dans l'enseignement professionnel.

Quant aux autres facteurs, nous constatons des différences significatives entre les élèves des deux pays :

Q61. Dans mon travail scolaire, je suis très sérieux (se).

Q62. Je fais mon travail au jour le jour.

Ce sont les élèves syriens qui disent significativement qu'ils sont très sérieux dans leur travail scolaire (91,7 % des élèves syriens versus 77,6 % des élèves français), et qu'ils font leur travail au jour le jour (78,3 % des élèves syriens versus 56,1 % des élèves français). En France, c'est comme en Syrie, être sérieux dépend du sexe de l'élève, ce sont les filles françaises qui ont tendance à être plus sérieuses que les garçons dans leur travail scolaire alors que ce sont les garçons syriens qui ont le plus cette tendance (95,0 % des garçons, versus 87,6 % des filles syriennes).

En Syrie, faire le travail au jour le jour dépend du sexe de l'élève. Ce sont les filles syriennes qui ont tendance à le faire par rapport aux garçons.

Dans la partie théorique, les recherches de Grolnick et Ryan (1989) citées par Vallerand (1993) ont montré que la motivation des filles est plus autodéterminée que celle des garçons. Forner et al (2006) affirment que les filles sont en moyenne un peu plus « motivées » que les garçons dans leur travail scolaire. Nous ne pouvons pas dire que les résultats de ces recherches vont tout à fait dans le même sens que les nôtres, parce qu'être sérieux, en Syrie est plus clair chez les garçons, et faire le travail au jour le jour a la même importance pour les filles et les garçons en France.

Par contre, en Syrie, d'après nos premiers entretiens, nous constatons un manque de rigueur et de sérieux dans les lycées professionnels, ce que nous avons constaté également dans les entretiens préliminaires :

L'assistant du directeur de la direction de l'éducation dit que dans les spécialités où les élèves sont obligés d'entrer « *Ils s'en foutent... ils ne s'intéressent pas* ». Même les élèves interviewés, surtout les garçons, affirment cette idée :

Mounir dit : « *Il y avait des élèves qui s'en fichaient... on allait à l'école, on assistait à deux heures de cours et on repartait* ».

Samir en répondant à la question sur la façon dont il a étudié jusqu'au baccalauréat dit : « *Oooh. Pas beaucoup, jusqu'au bac comme ci comme ça, mais j'ai réussi avec de bonnes notes, c'est comme ça... [...] pour l'élève de l'hôtellerie, la dernière chose dans sa tête c'est les études* ». Marwan parle d'un manque de règle et du relâchement dans son école.

Q66. La chance joue parfois sur ma réussite aux examens.

En revanche, ce sont les élèves syriens qui disent significativement que la chance joue un rôle dans la réussite aux examens (48,3 % des Syriens versus 36,4 % des élèves français). Peut-être cela dépend-il des types d'examens en Syrie ? Les élèves passent des examens écrits qui ne mesurent pas vraiment toutes leurs capacités et peuvent leur donner la possibilité de tricher comme le dit Mounir qui parle de ses enseignants : « *Ils disaient par exemple : ne trichez pas. Peu à peu, ils fermaient les yeux pour qu'on n'échoue pas...* ».

De toute façon, être sérieux dans le travail scolaire et faire le travail au jour le jour ont une influence plus importante sur la réussite des élèves que la chance. De plus, ceux qui disent que la chance joue dans leurs examens sont significativement orientés par manque de bons résultats.

Q65. Un événement personnel m'a stimulé pour réussir cette filière.

Les Syriens disent être plus influencés par les événements personnels que les Français dans leur réussite (76,9 % des syriens versus 45,0 % des français). Nous pouvons croiser ce résultat avec ceux des items 21 et 34 qui montrent que les amis, les parents et l'entourage de l'élève influencent son choix de la filière et de la spécialité des études, d'où l'importance des autres dans la vie scolaire.

En France on met l'accent plutôt sur l'individu lui-même en ce qui concerne son choix de la filière d'études, ses sources d'informations et sa réussite scolaire, alors qu'en Syrie, on est dans une société orientale où les uns ont beaucoup d'influence sur la vie des autres.

10.8. L'effet des enseignants

En ce qui concerne les enseignants comme facteurs de réussite, nous avons constaté une différence entre les deux pays en ce qui concerne l'affirmation suivante :

Q71. Ils nous traitaient comme des élèves moins intelligents que ceux de l'enseignement général.

Les élèves syriens sont significativement plus nombreux que les Français à avoir le sentiment que leurs enseignants les traitaient comme des élèves moins intelligents que ceux de l'enseignement général (64,3 % des Syriens versus 34,7 % des Français).

Il nous semble que ces sentiments sont liés à la procédure d'orientation en Syrie qui dépend uniquement des résultats scolaires. Seuls les meilleurs élèves étudient dans l'enseignement général.

Ce qui nous a marqué dans ce résultat, c'est que ces sentiments dépendent également de la spécialité de l'élève dans chaque pays.

En France, ce sont les élèves de l'industrie qui ont significativement ce sentiment d'être considérés comme moins intelligents. Nous rappelons que ce sont les élèves inscrits en industrie qui sont les moins motivés par l'intérêt pour le métier et pour les études dans cette spécialité. Ils sont également significativement les plus nombreux à ne pas savoir les raisons du choix de la spécialité.

En Syrie, 81,4 % des élèves de l'artisanat disent que leurs enseignants les traitent comme des personnes moins intelligentes que celles de l'enseignement général. Ce sont surtout les filles qui ont ce sentiment.

Nous rappelons que les élèves inscrits en artisanat en Syrie et les filles dans toutes les spécialités sont orientés significativement par manque de bons résultats (et de bonnes notes). Donc il semblerait que ce sentiment soit très lié à une orientation non volontaire.

Tous nos interviewés en master et en doctorat ont parlé d'une vision négative envers l'enseignement professionnel et ses élèves. Même les enseignants les considèrent comme des élèves de niveau inférieur par rapport à ceux de l'enseignement général :

L'enseignante F dit : « *Bien qu'on ait besoin de diplômés dans l'industrie on les considère comme des gens de deuxième niveau* ». Elle propose de changer cette vue négative auprès les élèves pour améliorer cet enseignement : « *On ne doit pas considérer les élèves comme des élèves de deuxième niveau. En Europe on respecte le travailleur, mais ici on le regarde avec mépris* ». Elle dit que c'est la responsabilité des enseignants qui doivent respecter l'élève et l'aider à réussir.

L'assistant E estime que la vision négative des élèves de l'enseignement professionnel est un facteur d'échec. Le directeur F dit que c'est la responsabilité du Ministère de l'Éducation qui ne fait pas de publicité pour cet enseignement afin de donner aux élèves le respect qu'ils méritent.

Marwan note aussi que le manque de respect du côté des enseignants envers les élèves est un facteur d'échec scolaire.

Layla souffre de ce regard méprisant, elle propose de le changer pour améliorer l'enseignement professionnel. Elle souhaite obtenir un diplôme pour ne pas vivre comme une personne de niveau inférieur.

Ces sentiments d'infériorité qu'ont les élèves de l'enseignement professionnel influencent leur confiance et leur perception de soi, leur rendement scolaire. Elles influencent également leur décision de carrière, elles la rendent extrêmement difficile comme l'a mentionné Breton (1972) citée par St-Louis et Vigneault (1984).

Q73. Les enseignants de la partie pratique étaient plus exigeants que ceux de la partie théorique.

Q74. J'ai eu de meilleures relations avec les enseignants de la partie pratique qu'avec les autres.

Les élèves syriens disent significativement que les enseignants de la partie pratique étaient plus exigeants que ceux de la partie théorique (75,8 % des syriens versus 61,5 % des français), et qu'ils ont eu de meilleures relations avec les premiers qu'avec les seconds (75,1 % des syriens versus 39,1 % des français).

Les enseignants de la partie pratique ont une place plus importante chez les élèves syriens que chez les français. Nous avons constaté cette importance également dans les entretiens effectués auprès des élèves syriens qui disent qu'ils passaient beaucoup plus de temps avec les enseignants de la partie pratique et qu'ils discutaient beaucoup avec eux.

Myriame parle des enseignants de la partie pratique qui sont plus sérieux que ceux de la partie théorique dans sa spécialité.

Et Mounir dit à propos de ses enseignants de la partie pratique : « *Pour la partie pratique ils étaient excellents, la partie pratique c'était sérieux* ».

Nous estimons que cette relation dépend du fait qu'en Syrie (comme en France), dans la partie pratique, on sépare les élèves en petits groupes, alors que dans la partie théorique il y'a un grand nombre d'élèves ce qui réduit le contact entre l'élève et l'enseignant. Cela peut influencer le niveau d'exigence de la part de l'enseignant et le rendement scolaire de l'élève.

De plus, les enseignants de la partie pratique en Syrie, sont diplômés des instituts d'enseignement professionnel, alors que ceux de la partie théorique ont des diplômes universitaires. Nous estimons que cela participe au fait que les enseignants de la partie

pratique soient plus proches des élèves de l'enseignement professionnel et savent bien comment se comporter avec eux.

Q76. Les enseignants varient toujours leurs façons d'enseigner.

Ce sont les élèves français qui constatent significativement que leurs enseignants varient toujours leurs façons d'enseigner (73,6 % des Français versus 58,0 % des Syriens). Ce résultat vient du fait que les méthodes d'enseignement en Syrie sont essentiellement magistrales : l'enseignant est l'acteur actif qui donne l'information dans la classe. Les pratiques éducatives des enseignants en Syrie, sont parfois limitées par l'utilisation des moyens explicatifs qui déterminent leur façon d'enseigner comme l'affirme l'enseignant F, qui enseigne dans un lycée professionnel, spécialité industrie : « *Il y a des moyens, mais il ne peut pas les utiliser par peur de les abîmer. Ils ne sont pas assez développés* ». Il parle de l'importance de ces moyens pour faciliter la compréhension chez l'élève et lui donner du plaisir au travail ; et pour clarifier les informations pour qu'elles ne restent pas abstraites.

Les trois directeurs de lycées professionnels interrogés en Syrie, l'assistant du directeur de la direction d'éducation et une autre enseignante ont tous confirmé l'existence de moyens explicatifs surtout en industrie et en artisanat. Ils ont parlé de leur importance dans l'enseignement, pour faire le lien entre la partie théorique et la partie pratique, pour faciliter le travail avec les équipements qu'on trouve dans la vie quotidienne, et pour changer la méthode traditionnelle d'enseignement.

Ces moyens existent dans la plupart des lycées professionnels, mais ils sont soit insuffisants, soit pas assez développés, comme nous l'avons constaté personnellement dans notre visite pour soumettre notre questionnaire et comme l'ont mentionné certains enseignants.

Nous estimons qu'il y a un autre facteur qui influence les méthodes qu'utilisent les enseignants qui est leur formation.

L'assistant E, directeur F, le directeur G ont dit que pour la partie théorique, certains enseignants ont des diplômes universitaires, mais pour la partie pratique, ils ont des diplômes d'instituts. La directrice F dit qu'en commerce-vente, les enseignants sont des universitaires, mais en artisanat ce sont des enseignants issus d'instituts universitaires en artisanat. Une seule enseignante possède un diplôme universitaire. L'enseignant G¹ est diplômé d'un institut, l'enseignante F est diplômée d'une université.

¹ Enseignant d'un lycée professionnel et industriel pour garçons

Tous ces interviewés, même l'enseignant G admettent qu'avoir un diplôme d'un institut n'est pas suffisant pour enseigner. Peut être parce que la formation des enseignants dans des instituts dure deux ans, alors qu'à l'université elle prend quatre ans et plus. De ce fait on considère qu'avoir un diplôme des instituts professionnels n'est pas suffisant pour que les enseignants soient bien formés dans leurs disciplines. Ou encore parce que les enseignants formés dans les instituts ont intégré l'image sociale dévalorisante à l'égard de ces établissements.

Il y en a qui pensent qu'il n'y a pas d'autres choix comme l'affirme l'assistant E qui explique qu'à l'université on n'accepte que 3 % d'élèves de l'enseignement professionnel, alors il n'y aura pas beaucoup de diplômés des universités pour enseigner dans cet enseignement. Ce fait n'empêche pas que les enseignants de la partie pratique soient plus exigeants et qu'ils aient de bonnes relations avec les élèves.

En général, il semble que les élèves des deux pays soient satisfaits de leurs enseignants et de leurs pratiques éducatives. Nous présentons le pourcentage d'élèves qui sont d'accord avec les affirmations concernant les enseignants dans les deux pays :

Q67 : J'ai eu des relations amicales avec les enseignants (61,3 % des élèves syriens versus 56,1 % en France)

Q68 : J'ai été en conflit avec certains enseignants (31,6 % des Syriens et 33,7 % des Français).

Q69 : Les enseignants étaient toujours patients avec nous (71,3 % des Syriens et 62,7 % des Français).

Q70 : Ils étaient toujours prêts à répondre à nos questions (77,7 % des Syriens versus 74,6 % des Français).

Q72 : Ils étaient capables de bien expliquer les matières (83,0 % des Syriens et 87,0 % des Français).

Q75 : Les enseignants étaient bien formés dans leurs spécialités (80,1 % des Syriens et 85,9 % des Français).

D'une façon générale, nous constatons que les élèves des deux pays ont des avis positifs à l'égard de leurs enseignants, à part le fait qu'ils les sous-estiment par rapport aux élèves de l'enseignement général, surtout chez les élèves syriens.

Il a été souligné dans notre partie théorique que l'enseignant est un facteur qui participe à la réussite ou à l'échec scolaire des élèves, à leur orientation. Il a également un rôle important

dans la motivation de l'élève d'après les conditions et le climat de confiance qu'il assure dans la classe. L'enseignant fait le lien entre l'école et la famille.

10.9. L'effet des parents

En ce qui concerne l'influence des parents sur la réussite scolaire de leurs enfants, nous constatons, selon les réponses des élèves, deux différences significatives entre les deux pays :

Q77. Mes parents étaient bien informés sur les filières des études.

Il semble que les parents des élèves syriens soient mieux informés sur les filières d'études de leurs enfants, 62,0 % des élèves syriens versus 37,7 % des élèves français disent que leurs parents étaient bien informés. Nous estimons que ce résultat tient au fait qu'en Syrie, après le brevet il y'a seulement deux filières d'études (professionnelle et générale) et qu'il n'y a pas beaucoup de sections ou de spécialités d'études dans chacune de ces deux filières. Alors qu'en France, après le brevet il y a de nombreuses filières d'études et beaucoup de sections dans chacune d'elles ce qui rend difficile d'avoir des informations sur toutes les filières.

Par contre, en comparant ce résultat avec celui obtenu lors des entretiens faits auprès les élèves syriens, nous constatons que la plupart de nos interviewés se plaignent du fait que leurs parents n'ont pas d'informations sur les spécialités d'études, comme nous l'avons mentionné dans la partie concernant les informations et ses sources.

La deuxième différence significative que nous avons constatée entre les parents des élèves syriens et ceux des élèves français se trouve dans l'item :

Q80. Ils auraient préféré que j'entre dans l'enseignement général.

Ce sont également les parents des élèves syriens qui auraient préféré significativement que leurs enfants entrent dans l'enseignement général, d'après les réponses des élèves (81,9 % des élèves syriens versus 50,9 % des élèves français), surtout les parents des filles, des élèves inscrits en artisanat et de ceux orientés par manque de bons résultats.

Duru-Bellat (2007) affirme, comme cela a été évoqué dans notre partie théorique, qu'au moins les deux tiers des familles françaises se sont montrés attachées à la poursuite d'études dans le secondaire général et technologique.

En Syrie, les entretiens que nous avons effectués auprès des élèves syriens, et des parents d'élèves, confirment également que ces derniers auraient préféré que leurs enfants entrent dans l'enseignement général.

Myriame parle de sa maman qui était en conflit avec elle parce qu'elle voulait absolument l'obliger à étudier dans la filière générale : « *quand j'ai dit à ma mère que je ne voulais pas l'enseignement général, [...], ensuite elle m'a obligée à étudier pour y entrer, alors je n'ai pas étudié je l'ai fait exprès* ».

Les parents de Samir préféraient également l'enseignement général : « *Ils auraient voulu que je réussisse avec de bonnes notes dans l'enseignement général* ».

Mounir et Lamisse ont dit que les réactions de leurs parents étaient normales quant ils sont entrés dans l'enseignement professionnel, mais eux-mêmes auraient préféré l'enseignement général.

Les parents des deux élèves interviewés dans notre mémoire du master ont affirmé qu'ils préfèrent que leur enfant entre dans l'enseignement général, puis à l'université qui lui garantira une place prestigieuse dans la société. Ils pensent que si l'élève entre dans l'enseignement professionnel, c'est parce qu'il n'a pas le choix, et que c'est pour apprendre un métier surtout s'il est un garçon. Mais s'ils ont une fille, ils ne l'encouragent pas à entrer dans l'enseignement professionnel qui d'après eux ne convient pas aux filles.

Nous estimons que cette préférence pour l'enseignement général vient du fait que l'enseignement professionnel ne donne pas accès aux études longues. Elle vient également de la vision négative de l'enseignement professionnel, comme l'ont déjà affirmé la plupart de nos interviewés syriens.

Q78. Ils participaient aux réunions avec les enseignants.

Il semble que les parents des élèves dans les deux pays ne participent pas assez aux réunions avec les enseignants. Environ 31 % seulement des parents y participent.

Q81. Ils discutaient avec moi à propos de mes cours au lycée.

Q79. Ils avaient une idée des matières que j'étudiais.

Les parents des élèves des deux pays ont tendance à discuter avec leurs enfants à propos des cours au lycée (80,1 % des élèves syriens versus 74,7 % des élèves français le confirment). Par contre, seulement 61,5 % des élèves syriens et 57,6 % des élèves français disent que leurs parents avaient une idée des matières scolaires. Ce résultat paraît étonnant, il se peut que les parents discutent de ce qui se passe pendant les cours, mais pas des cours eux-mêmes.

Par ailleurs, nos résultats montrent que l'influence des parents dépend du sexe de l'élève seulement en Syrie, en particulier si l'élève est une fille, comme le récapitule le tableau 10.9 :

Les garçons syriens ont plus tendance que les filles à :	Les filles syriennes ont tendance plus que les garçons à :	Les garçons français ont plus tendance que les filles à :	Les filles françaises ont tendance plus que les garçons à :
	Q 79. Mes parents avaient une idée des matières que j'étudiais.		
	Q 80. Mes parents auraient préféré que j'entre dans l'enseignement général.		
	Q 81. Mes parents discutaient avec moi à propos de mes cours au lycée.		

Tableau 10.9 : Résultats du croisement de l'effet du sexe de l'élève avec les items concernant les parents

Dans le tableau ci-dessus, nous constatons que trois affirmations sur cinq dépendent de l'effet du sexe de l'élève en Syrie, alors qu'il n'y a aucune en France.

Guichard et Huteau (2005), en expliquant la sous-représentation des filles dans la filière scientifique, affirment que les familles sont moins soucieuses de la réussite des filles que de celle des garçons. Nous estimons qu'en Syrie, c'est l'inverse, les familles syriennes sont plus soucieuses de la réussite des filles. Ou bien, peut être, vu que la filière professionnelle est considérée comme une filière « masculine », en Syrie, les parents s'inquiètent à propos de leurs filles et ils essaient de les aider et de mieux les suivre.

D'après nos entretiens du master auprès des personnes syriennes, nous remarquons que les 3 directeurs interrogés et l'assistant E et l'enseignante F, ont tous soulevé l'implication des parents dans l'échec scolaire : ignorance et inconscience des parents, négligence, manque d'intérêt, manque de suivi et de surveillance, absence de collaboration. L'assistant E et la directrice F regrettent que les parents ne viennent pas à l'école pour connaître le niveau de leur enfant.

L'influence des parents est également importante pour deux élèves de nos interviewés du doctorat. Lamisse dit que le facteur le plus important dans la réussite de l'élève ce sont les parents qui viennent juste après l'élève lui-même. D'après elle et Samir, ils ont un rôle plus

important que celui des enseignants. Tous deux ont parlé du devoir des parents de soutenir leurs enfants, mais ils n'ont pas parlé de leurs pratiques éducatives, ni de leur rôle dans leur réussite. Nos quatre interviewés de doctorat, et les deux élèves interrogés pour notre mémoire du master n'ont pas mentionné ce rôle. Au contraire, ils ont parlé du manque d'informations chez les parents et de l'obligation faite par ces derniers pour le choix de certaines spécialités. Les parents de nos six élèves interrogés n'ont pas de diplôme supérieur, ne sont même pas titulaires du baccalauréat. Par rapport au diplôme des parents, nous constatons que dans les deux pays, le taux des parents ayant un diplôme supérieur n'est pas élevé. Il semble que ces élèves ne parlent pas du rôle réel que jouent les parents dans la réussite de leur enfant, mais du rôle imaginaire, de ce qu'ils attendent de leurs parents à l'égard de leur soutien scolaire.

Nous remarquons sur les tableaux (20 et 21, annexe 6, p. 356) qu'en Syrie, 12, 8 % des pères d'élèves syriens versus 7,3% des mères ont un diplôme de niveau bac + 2. De plus, 12,5% des pères versus 5,5% des mères ont un niveau bac + 4. Environ 23 % des pères syriens contre environ 40 % des mères dans notre échantillon n'ont pas du tout fait d'études ou ils ont fait simplement les 6 ans d'études primaires.

Nous ne comparons pas le niveau d'études des parents dans les deux pays parce que nous ne n'avons pas pu faire le même classement des niveaux d'études des parents (cf annexe 5, p. 351) mais nous remarquons qu'en France est comme en Syrie, le pourcentage des parents qui n'ont pas du tout de diplôme est beaucoup plus important que celui ayant suivi des études longues : 33,5% des pères français et 34,4% des mères n'ont pas de diplôme contre 4,0% des pères et 2,2% des mères qui ont un niveau bac + 4 (voir tableaux 22 et 23, annexe 6, p. 357).

10.10. Les perspectives d'avenir professionnel

En parlant des perspectives d'avenir nous souhaitons vérifier notre deuxième hypothèse selon laquelle nous supposons que : « les élèves qui ont choisi volontairement l'enseignement professionnel (sans obligation de résultats scolaires) ont des perspectives plus claires à l'égard de leur avenir professionnel que ceux qui sont orientés vers l'enseignement professionnel par manque de bons résultats. Ils ont des objectifs et une vision de leur futur métier et de leur avenir plus claire et plus orientée dans le domaine de leurs études que les autres qui ne l'ont pas choisi volontairement ».

Pour mesurer les perspectives d'avenir de l'élève, nous avons proposé trois items : le premier vise à savoir si les projets professionnels de l'élève sont précis. Les deux autres items visent à savoir si l'élève souhaite exercer un travail dans le domaine de ses études ou non. Nous cherchons à savoir si la clarté de ces perspectives et la décision de faire un travail dans le domaine des études dépendent du fait que l'élève ait choisi volontairement ou non sa formation dans l'enseignement professionnel.

Il a été mentionné dans la partie théorique que les perspectives qu'a l'individu à l'égard de son avenir influencent son choix d'orientation et le développement de ses projets professionnels. Si ces perspectives sont faibles et si l'élève a des attitudes passives face à l'avenir, il sera susceptible d'indécision quant au choix d'une profession (Breton, 1972 *cité par* St-Louis et Vigneault, 1984).

Q82. Pour mon avenir, mes projets professionnels sont encore imprécis.

70 % des élèves syriens versus 50,3 % des Français disent que leurs projets d'avenir sont imprécis. L'incertitude quant aux projets d'avenir est plus importante chez les élèves syriens que chez les Français, même si elle touche plus de la moitié des élèves de l'enseignement professionnel dans les deux pays.

Cette incertitude dépend clairement, dans les deux pays de la façon dont l'élève a été orienté. Autrement dit : ce sont les élèves orientés par manque de bons résultats qui n'ont pas de projets professionnels précis comparés à ceux qui ont choisi volontairement l'enseignement professionnel.

Il semble que le fait de ne pas avoir de projet professionnel précis vient aussi du fait que les élèves n'ont pas assez d'informations sur le marché du travail pour effectuer un choix.

Ce résultat vient d'une relation très forte de dépendance, dans les deux pays, du croisement de l'effet des résultats scolaires avec l'item suivant :

Q83. Je n'ai pas assez d'informations sur le marché du travail pour effectuer un choix professionnel clair.

Ne pas avoir d'informations sur le marché de travail, dépend également du fait que l'élève soit orienté par manque de bons résultats dans les deux pays. Le manque d'informations sur le marché de l'emploi est beaucoup plus important en Syrie qu'en France (74 % des syriens versus 44 % des français). En France, ce sont surtout les garçons qui disent ne pas avoir assez d'information et en particulier, les élèves inscrits en industrie, alors qu'en hôtellerie il y a plus d'élèves qui en ont suffisamment.

Il y a un grand manque d'informations chez les élèves syriens, ce qui influence leur choix professionnel. Nous avons constaté dans les items (de 38 à 48) que les sources les plus importantes d'informations sur les filières d'études, pour les élèves syriens, sont les parents, l'entourage et les connaissances personnelles. Ce ne sont des sources ni stables, ni officielles. C'est-à-dire, que les parents et l'entourage de l'élève ne se basent pas sur des documents officiels ni sur des critères solides pour aider l'élève à faire un choix professionnel. Alors que pour les élèves français, les sources les plus importantes d'informations sont les propres connaissances des élèves, la consultation de documents et la visite des milieux de travail. Ces deux dernières sources semblent plus efficaces et plus pertinentes pour effectuer un choix.

Dans le cas d'une orientation inévitable vers une filière Bruno et Guichard (1996) proposent d'organiser le choix autour de l'alternative suivante :

- soit on essaye de chercher directement un emploi dans lequel on se sent bien. Dans ce cas, on essaye de trouver le métier dont les valeurs et les règles conviendraient le mieux, et d'éliminer les professions et les métiers qui ne nous conviennent pas physiquement ni psychologiquement ; pour cela nous avons besoin d'informations sur l'activité en question ;
- soit on favorise le diplôme et on essaye de trouver une stratégie pour une meilleure réussite scolaire et un niveau plus élevé dans la spécialité choisie ; dans ce cas-là, il faut définir le contenu de la formation et analyser l'intérêt qu'on pourrait y trouver. Dans les deux cas, il y a un grand besoin d'informations sur les professions, les métiers, les différentes filières, et sur soi-même.

Nous revenons aux deux autres items concernant les perspectives professionnelles d'avenir :

Q85 : je veux faire le métier auquel me conduisent les études que je suis en train de faire.

86 % des élèves syriens disent vouloir faire le métier auquel les conduisent les études qu'ils sont en train de faire versus 47 % seulement des élèves français. Il y a une grande différence entre les élèves des deux pays. Ce résultat ne va pas dans le sens des deux précédents concernant les élèves syriens.

70 % des élèves syriens ont dit que leurs projets d'avenir étaient imprécis, 74 % d'entre eux ont dit ne pas avoir assez d'informations pour effectuer un choix professionnel, et 86 % d'entre eux disent vouloir faire le métier auquel les conduisent les études qu'ils sont en train de faire. Est-ce que cela veut dire qu'ils souhaitent le faire même si cela paraît abstrait et imprécis pour eux ? Souhaitent-ils le faire même s'ils n'ont pas d'informations sur le marché

de travail ? Sur quoi se sont-ils basés quand ils ont dit vouloir faire un métier dans le domaine de leurs études ?

De plus, le croisement de l'item suivant avec la façon dont l'élève a été orienté a montré une relation de dépendance, en Syrie :

Q87. Je veux exercer un travail qui n'a pas de rapport avec les études que je suis en train de faire.

Ce sont les élèves qui sont orientés par manque de bons résultats qui ont tendance à ne pas vouloir exercer un travail qui a un rapport avec leurs études. 40,6 % des élèves syriens qui sont orientés par manque de bons résultats disent vouloir exercer un travail qui n'a pas de rapport avec leurs études, alors que, tout à l'heure 86,1 % des élèves de la même catégorie ont dit vouloir exercer un métier dans le domaine de leurs études.

Si 86,1 % des élèves de cette catégorie disent qu'ils veulent exercer le métier auquel les conduisent leurs études, alors nous supposons qu'environ 14 % de ceux-ci ne veulent pas le faire. Par contre, le pourcentage de 40 % des élèves de cette catégorie montre que ce n'est pas le cas. Il y a environ 26 % des élèves qui sont orientés par manque de bons résultats, qui sont hésitants par rapport à leur décision et 14% d'entre eux ne souhaitent pas définitivement faire un travail dans le domaine de leurs études.

Ces relations de dépendance entre l'orientation par manque de bons résultats, et le fait de ne pas avoir de projet professionnel précis pour l'avenir, et également le fait de ne pas vouloir exercer un travail ayant un rapport avec les études de l'élève, montrent que les élèves qui sont orientés sans tenir compte de leurs résultats ont des perspectives plus claires que ceux qui sont orientés par manque de bons résultats. Ces relations vont dans le sens de notre hypothèse sur les perspectives d'avenir.

Par ailleurs, ce résultat ne veut pas dire que les élèves qui sont orientés par manque de bons résultats n'ont pas du tout de perspectives professionnelles claires pour l'avenir, ni qu'ils ne veulent pas continuer à travailler dans le domaine de leurs études, parce que plus de la moitié d'eux disent vouloir faire un métier dans le domaine de leurs études, malgré l'incertitude et le manque d'informations.

Ce résultat veut dire que la façon dont l'élève est orienté au brevet, ou plutôt la façon dont l'élève a choisi sa filière d'étude, influence son choix de la profession et influence également le fait d'avoir des objectifs fixes et clairs pour l'avenir.

En ce qui concerne les élèves français, le croisement de l'effet des résultats scolaires avec l'item : *Q87. Je veux exercer un travail qui n'a pas de rapport avec les études que je suis en train de faire*, n'a pas montré de relation de dépendance en France, même si ceux qui sont orientés par manque de bons résultats sont plus nombreux à vouloir faire un travail qui n'a pas de rapport avec leurs études. 42,7 % d'entre eux sont d'accord avec cette affirmation.

Par contre, environ 47 % d'entre eux disent vouloir faire le métier auquel les conduisent leurs études (*Q85 : je veux faire le métier auquel me conduisent les études que je suis en train de faire*). Ce choix dépend significativement de la façon dont ils étaient orientés. 58.8 % de ceux qui ne sont pas orientés par manque de bons résultats veulent exercer un travail dans le domaine de leurs études versus seulement 41 % de ceux qui sont orientés par manque de bons résultats.

De plus, le croisement de l'effet des résultats scolaires avec l'item *Q 84. Je suis capable de décrire assez bien la profession qui m'intéresse*, montre que ce sont les élèves qui ont choisi volontairement l'enseignement professionnel qui jugent plus significativement qu'ils sont capables de décrire assez bien la profession qui les intéresse.

Ces deux derniers résultats et celui du croisement de l'effet des résultats scolaires avec les items : (*Q82 et Q83*) montrent une relation de dépendance entre l'effet des résultats scolaires et le fait d'avoir des projets professionnels imprécis, le fait d'avoir assez d'information sur le marché du travail et de vouloir faire le métier auquel conduisent les études de l'élève. Ces résultats confirment, comme en Syrie notre hypothèse sur les perspectives d'avenir.

Par rapport au pays, nous avons constaté qu'en France 42,7 % des élèves versus 36 % des élèves syriens souhaitent exercer un travail qui n'a pas de rapport avec les études qu'ils sont en train de faire. Plus haut, nous avons signalé que seulement 47,6 % des Français versus 86 % des élèves syriens ont dit vouloir exercer un métier dans le domaine de leurs études.

Ce qui peut également confirmer notre hypothèse, ce sont les réponses des élèves sur les raisons de ne pas vouloir exercer le métier auquel les conduisent leurs études, comme nous le montre la partie suivante.

10.11. Les raisons de ne pas vouloir exercer le métier auquel conduisent les études que l'élève est en train de faire

Nous avons proposé plusieurs raisons, nous en avons choisi une, celle qui peut confirmer notre hypothèse et nous l'avons croisée avec l'effet des résultats scolaires dans les deux pays.

Q88. Je ne veux pas exercer le métier auquel me conduisent mes études parce que je n'ai pas choisi volontairement l'enseignement professionnel.

43,8 % des élèves syriens et 47,6 % des élèves français disent qu'ils ne veulent pas exercer le métier auquel les conduisent leurs études parce qu'ils n'ont pas choisi volontairement l'enseignement professionnel. Ce sont des pourcentages non négligeables qui montrent l'importance de l'orientation non choisie sur la décision de travailler dans le même domaine que son domaine d'étude.

Ce fait dépend, dans les deux pays, de la façon dont les élèves sont orientés. Ce sont les élèves qui sont orientés par manque de bons résultats qui ont significativement tendance à ne pas vouloir exercer le métier auquel les conduisent leurs études, parce qu'ils n'ont pas choisi volontairement l'enseignement professionnel. Ce résultat confirme, comme dit plus haut, notre hypothèse dans les deux pays et montre l'influence des résultats scolaires non seulement sur l'orientation scolaire, mais également sur le choix professionnel de l'élève.

En observant les perspectives d'avenir de nos interviewés, nous constatons qu'aucun d'eux ne souhaite exercer, ou n'exerce réellement un métier dans le domaine de ses études sauf « Samir » qui travaille actuellement dans un restaurant après avoir abandonné ses études dans l'institut de l'hôtellerie. Cet interviewé souhaitait étudier en filière générale, mais il ne pouvait pas à cause de ses notes au brevet.

Mounir a fini ses études dans l'institut de l'industrie, il travaille actuellement comme carreur.

Lamisse et Myriame, les deux filles inscrites en artisanat, après avoir obtenu le baccalauréat, ont présenté leur dossier dans différents instituts comme l'institut de musique et de peinture. Les deux filles n'envisagent pas de se porter candidates pour la faculté des beaux arts parce qu'elles pensent que les places sont réservées aux trois premiers. Les deux filles parlent de la faveur pour accepter les élèves dans des instituts.

Lamisse aurait préféré l'école de musique, mais on ne l'a pas acceptée. Elle dit que si on ne l'accepte pas dans l'autre institut, elle ne fera plus d'études, elle restera à la maison.

Myriame a présenté son dossier à l'institut de la musique, mais on l'a refusée. Elle l'a également présenté dans l'institut de peinture, d'artisanat, de dessin d'architecture et dans la faculté de musique. Elle préfère l'institut de dessin d'architecture parce que ses amis lui ont dit qu'après les études dans cet institut on devient assistant d'ingénieur.

Marwan a obtenu un baccalauréat industriel et travaille comme coiffeur. Il pense qu'il n'est pas capable d'ouvrir un atelier par ce qu'il n'avait pas envie de cette filière.

Enfin, Layla est arrivée jusqu'au baccalauréat artisanal, elle a abandonné ses études, puis elle a passé le baccalauréat littéraire, mais elle ne l'a pas obtenu.

Il y a d'autres raisons qui sont plus ou moins importantes pour les élèves de chaque pays.

Nous revenons aux autres raisons et aux résultats venant du croisement de ces raisons avec nos variables indépendantes. Nous classons ces raisons selon leur importance pour les élèves de chaque pays de 1 la plus importante jusqu'à 7 la moins importante (voir tableau Tableau 10.11).

Les raisons de ne pas vouloir exercer le métier auquel conduisent les études que l'élève est en train de faire	En Syrie	En France
Q88. Parce que je n'ai pas choisi volontairement l'enseignement professionnel	4 43.8%	1 47.6%
Q89. Parce qu'il n'y a pas d'emploi dans ma spécialité	1 54.5 %	6 19.7 %
Q90. Parce que le travail dans ce métier n'assure pas un bon salaire	2 47.5%	4 31.2%
Q91. Parce que le travail dans ce métier n'est pas très prestigieux	7 24.3%	5 28.5%
Q92. Parce que c'est un travail pénible qui demande beaucoup d'efforts	3 47.1%	3 38.5%
Q93. Parce que c'est un peu mal vu dans notre société que les personnes de mon sexe fassent ce métier	6 32.7%	7 6.1%
Q94. Parce que le métier qui m'intéresse n'entre pas dans le domaine de ma spécialité	5 35.2%	2 43.5%

Tableau 10.11 : Classement des raisons de ne pas vouloir exercer le métier auquel conduisent les études que l'élève est en train de faire selon leur importance de 1 (la plus importante) à 7 (la moins importante)

En Syrie, la raison la plus importante pour les élèves syriens est :

Q89. Parce qu'il n'y a pas d'emploi dans ma spécialité.

Cette raison est importante pour 54,5 % des élèves syriens. Elle n'a pas la même importance en France qu'en Syrie. Elle n'est importante que pour 19,7 % des élèves français.

En France, cette raison dépend du sexe de l'élève et de sa spécialité. Ainsi ce sont les garçons français et surtout les élèves inscrits en industrie qui ont le plus tendance à mentionner cette raison.

En Syrie, cette raison dépend de l'effet des résultats scolaires, du sexe de l'élève et de sa spécialité. Ce sont les élèves qui sont orientés par manque de bons résultats, les filles en particulier, et les élèves inscrits en artisanat qui ont tendance à prendre cette raison en compte pour ne pas exercer un travail dans le domaine de leurs études.

Comme cela a été évoqué dans la partie théorique, la peur de ne pas trouver un emploi qui convient aux désirs de l'élève le rend passif dans ses démarches, ou bien il changera radicalement ses projets de carrière (St-Louis et Vigneault, 1984).

En France, la raison la plus importante est le fait que les élèves n'ont pas choisi volontairement l'enseignement professionnel (47,6 % des élèves français le déclarent). La deuxième raison qui a de l'importance pour les élèves français, c'est le fait que le métier qui les intéresse, n'entre pas dans le domaine de leur spécialité (43,5 % des élèves français prennent en compte cette raison). Ces deux raisons sont liées l'une à l'autre parce que le fait d'entrer dans l'enseignement professionnel contre son gré veut dire que l'élève ne s'intéressait à aucune autre filière d'étude ou peut être à une spécialité différente de celle dans laquelle il est inscrit actuellement.

Nous constatons une grande différence entre les deux pays en ce qui concerne les raisons suivantes :

Q89. Parce qu'il n'y a pas d'emploi dans ma spécialité.

Cette raison est importante pour 54,5 % des élèves syriens versus 19,7 % des élèves français

Q90. Parce que le travail dans ce métier n'assure pas un bon salaire.

Cette raison est importante pour 54,5 % des élèves syriens versus 31,2 % des élèves français.

Q93. Parce que c'est un peu mal vu dans notre société que les personnes de mon sexe fassent ce métier. 32,7 % des élèves syriens disent ne pas vouloir exercer le métier auquel les conduisent leurs études pour cette raison contre seulement 6,1 % des Français.

Plus de la moitié des élèves syriens jugent qu'il n'y a pas d'emploi dans leur spécialité et que ce travail n'assure pas de bon salaire bien que 74 % d'entre eux disent ne pas avoir assez d'information pour effectuer un choix.

En ce qui concerne la dernière raison, ce qui nous a marqué dans ce résultat c'est que ce sont les filles en Syrie, et les élèves inscrits en artisanat (qui sont toutes des filles) qui ont tendance à dire que c'est mal vu dans la société syrienne que les élèves du même sexe que l'élève fassent ce métier (un métier lié à l'enseignement professionnel). Ce résultat paraît étonnant puisque toutes les élèves inscrites en artisanat sont des filles et que 46,4 % d'entre elles disent que c'est mal vu que les filles fassent ce métier. Peut-être y a-t-il une différence entre les études et le travail, parce que les filles étudient dans des écoles de filles ou dans des instituts où toutes les étudiantes sont des filles surtout en artisanat ; alors que pour le travail, elles seront obligées d'être en contact avec tout le monde ce qui est un peu mal vu par certaines « classes sociales » en Syrie. Ou bien nous estimons que ces filles pensent qu'il est mal vu dans leur société qu'elles travaillent en général, indépendamment de la spécialité dans laquelle elles sont inscrites.

D'après le croisement des variables indépendantes avec les items concernant les raisons de ne pas vouloir exercer le métier auquel conduisent les études que l'élève est en train de faire, nous avons dressé le constat suivant :

En Syrie, toutes les raisons dépendent de l'effet des résultats scolaire, du sexe de l'élève et de sa spécialité, sauf une raison (*Q91. parce que le travail dans ce métier n'est pas très prestigieux*) qui ne dépend d'aucune de ces variables.

Ainsi ce sont les élèves qui sont orientés par manque de bons résultats, surtout les filles, en particulier, les élèves inscrits en artisanat, qui ont tendance à ne pas vouloir exercer le métier auquel les conduisent leurs études parce que :

Q88. Ils n'ont pas choisi volontairement l'enseignement professionnel ;

Q89. Parce qu'il n'y a pas d'emploi dans leur spécialité ;

Q90. Parce que le travail dans ce métier n'assure pas un bon salaire ;

Q92. Parce que c'est un travail pénible qui demande beaucoup d'efforts ;

Q93. Parce que c'est un peu mal vu dans notre société que les personnes de mon sexe fassent ce métier ;

Q94. Parce que le métier qui m'intéresse n'entre pas dans le domaine de ma spécialité.

Nous attirons l'attention sur le fait que ce sont les filles, et en particulier celles inscrites en artisanat, qui ont significativement accepté leur orientation vers l'enseignement professionnel parce qu'elles n'ont pas de bons résultats pour entrer dans l'enseignement général. Ce sont également elles qui ont choisi leur spécialité parce qu'elles n'avaient pas d'assez bonnes notes pour entrer dans d'autres spécialités.

De plus, au vu du tableau 10.12, nous constatons qu'il y a quatre raisons qui dépendent du sexe de l'élève en Syrie versus une seule en France.

Les garçons syriens ont plus tendance que les filles à :	Les filles syriennes ont tendance plus que les garçons à :	Les garçons français ont plus tendance que les filles à :	Les filles françaises ont plus tendance que les garçons à :
	Q 88. Ne pas vouloir exercer le métier auquel les conduisent les études parce qu'elles n'ont pas choisi volontairement l'enseignement professionnel	Q 89. parce qu'il n'y a pas d'emploi dans la spécialité de l'élève.	
	Q 89. parce qu'il n'y a pas d'emploi dans la spécialité de l'élève.		
	Q 92. parce que c'est un travail pénible qui demande beaucoup d'efforts		
	Q 93. parce c'est mal vu dans la société syrienne que les filles fassent ce métier.		

Tableau 10.12 : Relations significatives de dépendance selon le croisement du sexe de l'élève avec les raisons de ne pas vouloir exercer le métier auquel les conduisent ses études.

Dans ce tableau nous remarquons que ce sont les filles syriennes qui rencontrent plusieurs obstacles pour ne pas continuer à exercer un métier dans le domaine de leurs études, alors qu'en France l'effet du sexe est moins important qu'en Syrie, et ce sont plutôt les garçons qui ne souhaitent pas continuer parce qu'ils estiment qu'il n'y a pas d'emploi dans le domaine de

leur spécialité. Il semble que les élèves qui ne choisissent pas volontairement leur filière d'étude cherchent des raisons pour ne pas faire un travail s'y rapportant. Alors que ceux qui l'ont choisie volontairement attachent peu d'importance aux obstacles extérieurs.

Guichard et Huteau (2005) expliquent que les différences d'orientation entre les filles et les garçons proviennent des différences dans leurs intentions d'avenir que nous constatons dans les descriptions qu'ils fournissent d'eux-mêmes. Les garçons se décrivent plus ambitieux et plus individuels que les filles. Ils ont des préférences différentes de celles des filles comme par exemple : rechercher, inventer, fabriquer et produire, etc. alors que les filles se décrivent plus sociales et plus émotives que les garçons. Les préférences pour informer, communiquer, aider, soigner et s'occuper des autres, sont plus affirmées chez les filles.

Nous citons ce que disent Alaluf *et al* (2003, p. 51) à ce propos : « *Les études et les métiers qui prolongent les fonctionnements traditionnellement dévolus aux femmes dans la famille (enseignement, santé, relations humaines...) correspondraient à l'intériorisation de leur destin le plus probable : épouse et mère. Le travail serait pour elles un objectif secondaire, à l'inverse de ce qu'il est pour les garçons* ». De ce fait nous croyons que l'enseignement professionnel n'assure pas ces préférences pour les filles syriennes et que les différences d'intentions d'avenir entre les filles et les garçons syriens proviennent de la société qui influence d'une façon stéréotypée le rôle de chacun.

De plus, il y a d'autres raisons qui empêchent les filles d'exercer un métier dans l'enseignement professionnel. L'entretien fait avec le directeur F montre l'influence de la vision sociale sur le choix professionnel. D'après lui, les filles peuvent réussir seulement à l'école, mais pas dans la vie quotidienne, à cause de la considération négative de la société. Il nous donne un exemple : « *On avait dans cette école des élèves habiles, quand elles ont obtenu le diplôme, elles ont ouvert un atelier pour réparer les téléviseurs en panne. C'est quoi une fille qui ouvre un atelier ?!!! Le client entre chez elles et demande où est le patron ? Quand il voit que c'est une fille, il rit beaucoup, il sort. Malheureusement elles ont fermé l'atelier. Elles n'ont pas pu continuer à cause du regard de la société, bien qu'elles fussent habiles* ».

Il nous semble qu'il y a une autre raison qui influence d'une façon ou d'une autre le choix des filles de travailler ou de ne pas travailler, quel que soit le domaine de travail. Cette raison revient à notre avis au fait que 69,9% des mères d'élèves syriens de notre échantillon sont des mères au foyer n'exerçant aucune profession (voir tableau 17, annexe 6, p. 354). Nous

estimons que cette situation influence la motivation des filles au travail, elle influence également leurs représentations sociales sur leur rôle dans la société.

Nous revenons en France, nous constatons que l'effet du sexe n'a pas autant d'importance qu'en Syrie, c'est plutôt la spécialité qui prime sur les raisons de ne pas vouloir travailler dans le même domaine que les études de l'élève.

En croisant la spécialité de l'élève avec ses perspectives professionnelle d'avenir et les raisons de ne pas vouloir travailler dans le même domaine que son domaine d'étude, nous avons constaté des différences significatives surtout entre la spécialité d'industrie et d'hôtellerie.

Ainsi les élèves inscrits en industrie en France ont plus tendance que les élèves inscrits en hôtellerie à :

Q 83. Ne pas avoir assez d'informations sur le marché du travail pour effectuer un choix professionnel clair.

Q 87. Ne pas vouloir exercer un travail qui n'a pas de rapport avec les études qu'ils sont en train de faire.

Q 88. Parce qu'ils n'ont pas choisi volontairement l'enseignement professionnel

Q 89. Parce qu'il n'y a pas d'emploi dans leur spécialité

Q 91. Parce que le travail dans ce métier n'est pas très prestigieux.

Nous rappelons que ce sont les élèves de l'hôtellerie qui ont le moins tendance à s'orienter vers la filière professionnelle par manque de bons résultats (50.0 % des élèves de l'hôtellerie versus 72.7 % des élèves de l'industrie et 68.7 % des élèves du commerce). De ce fait, nous pouvons identifier l'influence de l'orientation en fonction des résultats scolaires sur le choix professionnel de l'élève.

Suite aux entretiens auprès des Syriens, nous avons trouvé d'autres raisons pour ne pas continuer les études ou le travail dans le domaine de l'enseignement professionnel.

Deux garçons ont mentionné l'importance de l'argent dans le choix d'une profession : Mounir ne veut pas continuer à travailler dans sa spécialité de climatisation parce qu'il ne gagne pas beaucoup d'argent et le travail est très long ; Marwan ne veut pas travailler dans sa spécialité de l'enseignement professionnel, parce que ce domaine, d'après lui, est limité et n'est pas très rentable.

Lamisse pense que pour pouvoir s'inscrire dans un institut il lui faut du piston, elle dit que si on n'a pas de piston, on reste à la maison.

Myriame ne veut pas travailler dans l'artisanat, elle souhaite étudier dans un autre institut parce qu'elle connaît tout en artisanat.

La vision sociale négative envers l'enseignement professionnel et ses professions surtout pour les filles, constitue une raison importante de désaffection.

10.12. Le sentiment de la justice du processus d'orientation

Nous citons ce qu'a dit Lannegrand-Willems (2004, p. 251) dans son article sur les Sentiments de justice et l'orientation : « *Alors que le système scolaire est objectivement marqué par des inégalités, les élèves peuvent-ils avoir le sentiment qu'il est juste ? Qu'en est-il du sentiment de justice scolaire pour les élèves "orientés" dans les voies d'orientation les moins prestigieuses ? Qu'en est-il pour des élèves ayant été plus ou moins contraints de suivre des filières professionnelles post-troisième, ayant connu à des degrés divers la stigmatisation de l'élève en échec durant la scolarisation au collège ?* ».

Dans notre questionnaire, pour mesurer les sentiments de justice qu'ont les élèves envers la procédure de l'orientation, nous avons posé la question suivante :

Q95. Pensez-vous que la procédure de l'orientation après le brevet est juste ?

Les sentiments des élèves quant à la justice de la procédure de l'orientation sont significativement différents (52,1 % des élèves syriens versus seulement 28,7 % des Français) disent que cette procédure est juste. Bien que cette procédure soit plus sévère en Syrie qu'en France, environ la moitié des élèves syriens pensent significativement qu'elle est juste, surtout ceux qui ne sont pas orientés par manque de bons résultats.

Dans les deux pays, ces sentiments dépendent de la spécialité de l'élève. Ce sont les élèves inscrits en hôtellerie (dans les deux pays) qui jugent significativement que cette procédure est juste (66,7 % des élèves de l'hôtellerie en Syrie versus 59,3 % en France). Par contre, ce sont les élèves inscrits en artisanat en Syrie (38,6 % des élèves de l'artisanat) et en industrie en France (20,0 % des élèves de l'industrie) qui ont le moins un sentiment de justice de la procédure de l'orientation.

Ce qui est marquant dans ce résultat, c'est qu'en hôtellerie, dans les deux pays, se trouvent le moins d'élèves qui n'ont pas choisi la filière professionnelle par manque de bons résultats, alors que c'est en artisanat, en Syrie et en industrie en France que se trouvent les élèves qui ont choisi significativement la filière professionnelle par défaut.

Nous supposons que les élèves qui n'avaient pas choisi leur filière ou leur spécialité d'études croient plus que les autres que la procédure de l'orientation est injuste. Mais, comme déjà mentionné dans la partie théorique, Lannegrand-Willems (2004) annonce une hypothèse qui va à l'encontre de la nôtre. Il confirme que les élèves contraints dans leur orientation, qui sont orientés vers des filières moins attractives et moins valorisées comme celles de l'enseignement professionnel, estiment plus que les autres, orientés vers la filière générale, que l'école et la procédure de l'orientation sont justes et légitimes.

Dans notre recherche nous n'avons pas comparé les sentiments de justice des élèves orientés vers l'enseignement professionnel avec ceux orientés vers l'enseignement général, mais, plutôt les élèves qui n'avaient pas la possibilité d'entrer dans l'enseignement général avec ceux qui avaient cette possibilité.

Notre résultat en Syrie va à l'encontre de celui de Lannegrand-Willems (2004). Comme nous l'avons présenté ci-dessus, il y a une différence très significative entre les deux groupes d'élèves syriens (70,5 % des élèves qui pouvaient entrer dans la filière générale jugent que la procédure de l'orientation est juste versus 47,4 % seulement de ceux qui n'avaient pas cette possibilité). En France, notre résultat ne confirme pas l'hypothèse de Lannegrand-Willems, il ne va pas à son encontre non plus, mais vu ce que nous avons expliqué par rapport à la différence de sentiments en fonction de la spécialité de l'élève, nous pouvons dire que ces sentiments de justice sont liés à la possibilité d'entrer dans l'enseignement général.

Dans les entretiens faits en Syrie, nous constatons que les avis des interviewés sont partagés, mais la plupart ont parlé de l'injustice de cette procédure et du fait qu'elle ne réalise pas l'égalité.

Il y a seulement deux personnes (directeur F et Marwan) qui disent qu'elle réalise l'égalité parce qu'elle se fait selon les notes. Autrement dit, les personnes qui ont les mêmes notes peuvent entrer dans la même filière sans discrimination.

Parent1 et parent 2 disent que l'orientation est injuste et qu'elle ne réalise pas l'égalité entre les élèves. Pour le premier parent, les amis de son fils ont eu de meilleures notes, donc ils ont pu entrer dans l'enseignement général, mais son fils n'a pas pu y entrer. Le deuxième explique que c'est injuste parce que : *« L'élève a un désir d'apprendre quelque chose, mais il est obligé de choisir autre chose. Peut-être qu'il y a deux amis qui ont envie d'entrer dans une filière ensemble, mais malheureusement l'un, peut y entrer et l'autre non. Alors il n'y a pas d'égalité »*. Nous constatons que les parents parlent de l'injustice de l'orientation en se

référant aux amis de leur enfant. Les amis constituent un facteur important du choix de la filière et de la spécialité, ce qui montre l'influence des uns dans la vie des autres dans la société syrienne.

Les autres interviewés refusent que les notes soient des critères d'orientation des élèves et de décision de l'avenir (directeur G). D'abord, parce qu'ils empêchent l'élève d'apprendre ce qu'il désire (enseignante F), et de réaliser ses rêves.

Ensuite, à cause de la représentation négative des élèves de cet enseignement, ils sont considérés comme des personnes de second niveau qui ne peuvent pas continuer dans la voie normale du système scolaire. Layla qui étudie l'artisanat dit que l'orientation ne réalise pas l'égalité : « *Non, parce que ceux qui entrent dans l'enseignement général, ont beaucoup de choix, alors que ceux qui entrent dans l'enseignement professionnel.... c'est quoi ça !!! Artisanat !!!....* »

De plus, peut-être l'élève avait des problèmes au moment de la période de l'examen, c'est pourquoi il n'a pas eu de bonnes notes (directeur G).

Enfin, d'après l'enseignant G les examens eux-mêmes ne sont pas de bons critères parce qu'ils ne sont pas une vraie valorisation du niveau des élèves.

L'assistant E dit que l'orientation réalise l'égalité seulement chez les élèves de l'enseignement professionnel entre eux.

Nous rappelons ce qu'ont dit Gal (1946) et Bruno et Guichard (1996) de l'orientation : l'orientation finale est déterminée par l'inégalité de succès scolaire. Elle fait une répartition des élèves sur une échelle qui va du très mauvais à l'excellent.

Il nous semble très difficile, voire impossible de réaliser une orientation qui peut réaliser l'égalité et la justice entre les élèves qui ont des caractéristiques personnelles et des niveaux scolaires et socioculturels si différents.

Conclusion

Nous avons présenté les résultats du croisement de nos variables indépendantes telles que l'effet des résultats scolaires, le sexe, la spécialité de l'élève et son pays avec tous les items de notre questionnaire. Nous avons également lié ces résultats avec notre étude théorique et croisé avec les résultats obtenus lors des entretiens faits en Syrie.

Nos résultats ont pu confirmer nos deux hypothèses : celle concernant la relation entre

l'orientation vers l'enseignement professionnel en fonction des résultats scolaires et le type de motivation vers cet enseignement, et celle concernant la relation entre cette orientation et la clarté des perspectives d'avenir professionnel.

Nos résultats ont montré également l'influence du sexe de l'élève et de sa spécialité sur son choix d'études et le choix professionnel.

Il est clair que l'effet du sexe est plus important en Syrie qu'en France. Les filles et les garçons syriens n'ont pas les mêmes motifs pour les spécialités d'études ni pour les professions d'avenir. Les motifs du choix de la filière d'étude et les intentions d'avenir sont sexuellement stéréotypés en Syrie. Les filles et les garçons syriens n'ont pas non plus les mêmes représentations des spécialités et des professions envisagées. La différence entre les deux pays n'est pas étonnante dans le sens où l'un est un pays oriental en voie de développement, où les traditions et les religions influencent d'une façon importante l'individu et la société et où la fille est élevée pour être mère et s'occuper des enfants. Alors que l'autre est un pays occidental où l'individu est plus libéré des pressions sociales qui peuvent parfois déterminer son choix. En revanche, cela ne veut pas dire pour autant que l'égalité entre les filles et les garçons soit réalisée complètement en France, comme nous l'avons mentionné dans notre étude théorique.

Nous avons constaté d'après nos résultats certaines incohérences dans les réponses des élèves surtout chez les élèves syriens. Il nous semble qu'ils ont tendance à donner toujours des réponses positives à notre questionnaire. Nous estimons que cette tendance vient d'une part, du souhait de valoriser une orientation non choisie vers une filière qui a une mauvaise vision sociale dans ce pays, et d'autre part du manque d'habitude des élèves syriens de répondre à des questionnaires.

Enfin, nous avons essayé d'analyser d'autres thèmes qui n'ont pas de rapport direct avec nos hypothèses mais qui ont bien évidemment un rapport avec nos variables de recherche et notre objectif général.

Chapitre 11 CONCLUSION, RÉSULTATS, PERSPECTIVES

Au terme de cette recherche il nous reste à conclure sur les démarches mises en place pour réaliser notre objectif et les résultats qui en ressortent.

11.1. Retour sur le cadre théorique et la problématique

Notre étude n'a pas de vision pragmatique mais nous essayons plutôt de comprendre les processus d'orientation dans les systèmes éducatifs français et syrien, et l'influence de ces orientations sur la réussite scolaire des élèves ainsi que leurs motivations et leurs perspectives professionnelles d'avenir.

Dans la partie théorique nous avons pu relever qu'il y a des facteurs communs qui interviennent dans la réussite scolaire des élèves, dans leur motivation et leur orientation.

Quant à l'orientation scolaire elle est problématique parce qu'elle dépend des résultats scolaires des élèves pour les sélectionner, les guider et les diriger dans leur choix. Nous avons pu constater que cette orientation est moins rigide en France qu'en Syrie. De nombreux acteurs interviennent dans cette orientation en France, alors il n'y a qu'un seul facteur déterminant en Syrie : les notes scolaires obtenues au brevet.

En général, les deux systèmes éducatifs utilisent les résultats scolaires comme critère principal de l'orientation scolaire des élèves. Il nous semble que la différence entre ces deux systèmes se trouve dans le degré de dépendance à ce critère. Ainsi en France le système éducatif est plus souple et moins rigide que le système éducatif syrien. Il donne l'occasion à d'autres facteurs d'intervenir, et de contester la décision d'orientation. Il permet également aux élèves d'avoir une seconde chance par une réorientation autorisée aux élèves.

Un autre point commun dans les deux systèmes éducatifs, par rapport aux critères d'orientation est que celle-ci dépend des places disponibles dans les différentes filières et spécialités, ce qui pose des problèmes concernant l'intérêt et la motivation des élèves. Cela pose également des problèmes concernant l'inégalité des chances entre les élèves et les oblige à quitter leur secteur géographique ou même à abandonner leurs études comme nous l'avons mentionné dans la partie théorique.

En ce qui concerne la motivation, elle est déterminée par l'interaction de nombreux facteurs qui déterminent également l'orientation de l'élève. Ils jouent un rôle important dans la réussite scolaire comme les caractéristiques personnelles, le sexe, le milieu socioculturel, les expériences personnelles, etc. Nous avons pu relever d'après notre enquête quelques facteurs qui sont, à notre connaissance moins étudiés, tels que la découverte et la moindre difficulté de l'enseignement professionnel.

La réussite que nous avons étudiée dans cette recherche, ne se résume pas au fait d'avoir de bons résultats ou un diplôme académique. Elle comprend en plus de ces critères, le fait d'avoir une vision claire de l'avenir professionnel et le souhait de mettre en pratique le diplôme obtenu par l'exercice d'une profession dans le domaine des études que l'élève est en train d'effectuer.

11.2. Retour sur la méthodologie de recherche

Pour étudier l'influence de l'orientation et de la motivation sur la réussite scolaire et les perspectives d'avenir professionnel, vérifier nos hypothèses et répondre à nos questions de recherche, nous avons appliqué une méthode quantitative fondée sur un questionnaire proposé à des élèves français et syriens. Nous avons choisi des élèves ayant réussi leurs études dans l'enseignement professionnel ou en cours de réussite. Afin de construire notre questionnaire et reformuler nos hypothèses, nous nous sommes inspirée de notre revue de littérature et d'entretiens préliminaires semi-directifs faits auprès d'élèves syriens. Nous avons également profité de nos dix entretiens effectués en master auprès des directeurs de lycées professionnels, deux enseignants, deux parents d'élèves en filière professionnelle et deux élèves inscrits dans cette filière.

Le questionnaire comprend 97 items. Il est structuré de nombreuses rubriques qui prennent pour certaines la forme d'une question et pour d'autres la forme d'un thème. Le type de questions dans notre questionnaire est fermé avec trois modalités de réponses (unique, texte et numérique).

Pour analyser nos données, nous avons effectué une analyse descriptive de fréquence. Cette analyse est réalisée par des tris à plat et des tris croisés basés sur le test de khi-carré (Martin, 2005). Le tri croisé que nous avons fait entre plusieurs variables, nous permet de comprendre

la relation qui existe ou non entre les variables indépendantes et les variables dépendantes et par conséquent, nous permet la validation ou la non-validation de nos hypothèses.

Nous avons appliqué le test Fisher dans les cas où les conditions de calcul du khi carré n'étaient pas réunies. Nous avons utilisé ce test quand la valeur théorique dans certains croisements est inférieure à cinq.

Nos résultats nous ont permis de constater que les deux hypothèses formulées sont vérifiées.

Nous revenons dans le paragraphe suivant sur les principaux résultats de notre recherche.

11.3. Retour sur les principaux résultats

Nous avons affirmé dans notre partie théorique l'importance du choix dans l'orientation et la motivation, ensuite l'importance de la motivation dans la réussite scolaire. Nous avons résumé la relation entre ces trois éléments comme suit : l'orientation constitue un choix qui est un indicateur de la motivation et qui est un élément central et déterminant de la réussite scolaire. De ce fait nous avons posé dans notre problématique les questions suivantes : si l'élève n'a pas eu la possibilité de choisir sa filière est ce que cela veut dire qu'il n'est pas motivé ? S'il n'était pas motivé comment a-t-il pu réussir ? Est ce que cela veut dire qu'on peut réussir sans motivation ?

Quant à la première question, nous pouvons répondre que l'absence de choix ne veut pas dire l'absence de motivation parce que le choix n'est pas le seul indicateur de la motivation.

De plus, ces élèves n'avaient pas la possibilité de choisir leur filière, mais ils n'avaient pas d'absence totale de choix, puisqu'ils avaient dans une certaine mesure la possibilité de choisir leur spécialité. Ensuite, nous pouvons dire que peut-être ces élèves n'avaient pas choisi volontairement leur spécialité, et peut être qu'ils n'étaient pas motivés au début pour y entrer, mais cela ne veut pas dire pour autant que cette non-motivation était définitive. Parce que dire que les élèves réussissent sans avoir de motivation, veut dire faire abstraction de toutes les théories de la motivation et des recherches qui ont confirmé son rôle dans la réussite scolaire.

Par ailleurs, nous estimons que choisir n'est pas seulement faire le tri entre plusieurs possibilités, choisir c'est également assimiler les contraintes, les accepter au fur et à mesure.

Nous avons vu chez De Ketele (1990) que pour réussir dans l'enseignement supérieur, il faut que la décision de choisir la filière d'études soit le résultat d'une décision personnelle sans pression ni contrainte. Par contre, la décision n'exprime pas toujours la liberté, au contraire,

pour Desjeux (1993) *cité par* Blesson (2001), « *une décision est toujours sous contrainte et sous influence* ». C'est le cas de certains élèves qui doivent décider soit d'accepter leur orientation vers une filière sans l'avoir choisie, soit de sortir du système éducatif (comme c'est le cas en Syrie puisque l'enseignement secondaire n'est pas obligatoire) ou faire autre chose. Cette décision n'est pas sans contrainte. Ces élèves n'effectuent pas tout à fait un choix, mais ils prennent une décision.

L'idée que nous avons essayé d'expliquer, c'est qu'il y a la décision de transformer ce choix « qui n'est pas libre » en un choix volontaire, d'accepter le choix des autres, ou le fait de ne pas avoir d'autres choix. Comment se passe cette transformation ? Comment l'élève peut-il transformer un choix qui n'est pas le sien en un choix volontaire, et par quel intermédiaire ? Videllet *et al* (2005, p. 15), disent que l'être humain est soumis à des contraintes sociales ou mentales qui le dépassent et qu'il n'est qu'illusoirement l'auteur de ses choix. Ils disent : « *si les décisions ne sont pas illusoires, mais volontaires, alors le choix relève de la raison d'un être libre et conscient* ». Ces auteurs s'appuient sur l'idée de Kant qui dit que « *le sujet peut choisir en étant soumis soit à un impératif catégorique soit à un impératif hypothétique. Dans le premier cas, je fais cela parce que tel est mon devoir. Dans le second cas, je fais cela parce que si je le fais, alors j'arriverai à cette situation que je vise* » (*Ibid.*). Nous pensons que cette idée explique bien la situation de certains élèves orientés vers l'enseignement professionnel. Nous ne pouvons pas dire qu'ils n'avaient pas choisi l'enseignement professionnel même s'ils avaient des projets personnels et professionnels dans d'autres filières comme la filière générale, puisque 80,7 % des élèves syriens et 66,7 % des français ont affirmé qu'ils sont orientés vers la filière professionnelle par manque de bons résultats pour entrer en filière générale. Mais, ces élèves avaient choisi leur spécialité, et leur choix n'était pas tout à fait volontaire ni libre. Ce cas correspond chez l'auteur aux « choix sans décision » c'est le cas de celui qui peut théoriquement avoir plusieurs possibilités, mais qui n'est pas libre de choisir. Il peut être soumis à des contraintes antérieures correspondant, par exemple à son pouvoir de réussir ou pas les études dans telle filière, ou à des contraintes définies par d'autres personnes, comme celles déterminées par l'institution.

Le deuxième cas, ce sont les « décisions sans choix », ce sont les cas dans lesquels l'individu est persuadé de n'avoir qu'un seul choix possible.

Peu importe dans lequel de ces deux cas se trouvent les élèves orientés vers l'enseignement professionnel. Parce que les deux cas n'expriment pas un choix conscient et volontaire « au

départ ». Nous estimons qu'il n'y a pas beaucoup de différences entre le choix « non volontaire » et le « non-choix », parce que tous les deux n'expriment ni une volonté ni une motivation intrinsèque qui est importante pour la réussite. Nos résultats ont pu montrer que la motivation intrinsèque est plus importante chez les élèves qui avaient la possibilité d'effectuer un choix volontaire et libre sans obligation de résultats scolaires. Nous retournons à notre première hypothèse. Nos résultats nous ont permis de constater que les résultats scolaires influencent d'une façon importante l'orientation des élèves ainsi que leurs types de motivation. Les deux motifs qui distinguent les élèves orientés par défaut et ceux orientés volontairement c'est que ces derniers ont choisi leur spécialité par intérêt pour le métier auquel elle prépare, et leur spécialité par intérêt pour les études dans cette spécialité. Ces deux motifs expliquent une motivation intrinsèque qui se trouve, d'après le croisement que nous avons effectué, chez les élèves qui se sont orientés de leur plein gré.

Ce résultat ne veut pas dire que les élèves orientés par défaut n'ont pas d'intérêt pour les études dans leur spécialité ou pour les métiers auxquels elles préparent. Mais plutôt que le type de motivation qui les influence le plus est une motivation extrinsèque comme l'encouragement de l'entourage, la facilité des études, gagner de l'argent le plus vite possible, etc. De plus, le fait de ne pas savoir la raison du choix, ce qui est clair chez ce groupe d'élèves, confirme notre point de vue que ce groupe d'élèves, même s'il peut être motivé, n'est pas tout à fait motivé par une motivation intrinsèque. Ces résultats vont dans le même sens que notre première hypothèse et la confirment.

Ce qui nous intéresse, c'est la transformation du choix non volontaire et/ou du non-choix en un choix responsable, en une volonté d'accepter ce choix et de continuer dans le chemin choisi. Nous avons supposé que les élèves du deuxième groupe de notre échantillon (ceux qui sont orientés par manque de bons résultats) ont développé une stratégie d'appropriation du choix. Ce qui peut confirmer notre supposition ce sont les réponses des élèves qui paraissaient contradictoires quant à leurs motifs de choix de la filière professionnelle et de l'une de ses spécialités que nous avons constatées dans les items (Q20 ; Q32 et Q33). 66,7 % des élèves français et 80,7 % des élèves syriens ont répondu qu'ils sont entrés dans l'enseignement professionnel parce qu'ils n'avaient pas d'assez bons résultats pour entrer dans l'enseignement général. Plus tard, environ 65 % de ceux-ci en France et entre 73 % à 78 % d'entre eux en Syrie disent qu'ils ont choisi leur spécialité par intérêt pour les études et pour le métier auquel elle prépare. Nous avons interprété ces réponses par le fait que ces élèves ne

souhaitaient pas s'orienter vers l'enseignement professionnel au début, mais au cours de leur formation dans cet enseignement ils ont trouvé des intérêts pour leur spécialité, c'est pourquoi ils disent qu'ils ont choisi leur spécialité par intérêt. Nous avons supposé également que ces élèves ont confondu leur passé (quand ils ont été orientés après le brevet) et le présent (leurs intérêts actuels pour leurs spécialité).

Chercher la stratégie qu'ont développée les élèves pour accepter un choix non volontaire n'est pas notre objectif principal, mais nos résultats nous ont permis de construire une hypothèse sur le développement de cette stratégie et de la transformation d'un choix non volontaire.

Il nous semble que cette transformation passe par la décision et le projet, ou plutôt par la décision d'avoir un projet et d'accepter le choix.

Même s'il est imprudent de parler de choix ou de projet pour la plupart des élèves, à cause des contraintes déterminantes comme le disent Duru-Bellat *et al* (1997), on peut dire avec eux en citant Ballion (1982) que l'individu « *utilise les contraintes qui le limitent, pour élaborer un projet dont la mise en œuvre n'était pas mécaniquement inscrite dans l'ensemble des déterminants qui l'ont fait naître* » (p. 476). C'est la stratégie que développe l'élève pour créer son propre projet à partir des contraintes qui l'entourent.

Le projet ne concerne pas seulement les élèves doués, au contraire, pour Duru-Bellat *et al* (1997) il concerne avant tout les élèves en difficulté qui doivent transformer leur orientation vers une filière non choisie en projet personnel pour lui donner du sens. Il s'agit d'une décision et d'un projet de s'approprier les contraintes, une attitude pour examiner et accepter le choix. Choisir c'est parfois décider entre A et B, et parfois, c'est décider d'adhérer à quelque chose où il y a des contraintes. C'est le sens dynamique du choix, c'est un projet qui peut être créé à partir de la décision.

« *Il n'y a pas de projet sans décision* » dit Blesson (2001). L'élève ne peut pas construire son projet sans prendre de décision. « *Mais, élaborer un projet, c'est aussi faire un choix dans un ensemble de possibles ; de même dans beaucoup de méthodes il est demandé de hiérarchiser plusieurs projets : c'est là un genre de décision. Il n'y a pas de décision sans projet, ne serait-ce que le projet des autres.* » (Blesson, 2001, p. 232). D'après cette explication de la relation entre choix-décision, choix-projet et décision-projet, nous pouvons dire que choisir c'est décider d'accepter, c'est décider d'avoir un projet qui se construit au cours de la scolarité de l'élève et au cours de son orientation. L'élève prend la responsabilité de sa décision et il s'engage pour réaliser son projet.

Cette construction du projet prend du temps, à la différence du choix qui est ponctuel et qui s'exprime à un certain moment de la scolarité, mais cela ne veut pas dire que les choix ne peuvent pas être préparés ni que leur réalisation ne peut pas être déterminée (Blesson 2001).

Il nous semble que le choix est un processus dans la durée, il n'est pas forcément premier. Il peut se construire avec le temps et peu à peu il aide à créer la motivation. Donc pour cette construction il faut du temps et il faut d'autres facteurs, sinon la motivation de l'élève s'affaiblit et s'éteint peu à peu jusqu'au décrochage. Cette motivation est causée, à un certain moment, par le choix parce que c'est une intégration des contraintes. Les élèves sont motivés parce qu'il s'est passé quelque chose qui n'existait pas au début, et qui peu à peu est devenu possible. Tout se passe alors comme si eux-mêmes avaient choisi au début.

Les élèves peuvent être dans une filière qu'ils n'ont pas choisie, mais ils peuvent l'accepter. Ils peuvent découvrir des matières qu'ils ne connaissaient pas auparavant. Ils découvrent l'importance de ces matières et de la nouvelle formation. Il y a des choses qu'on ne connaît pas quand on s'oriente, mais qu'on apprend et on découvre dans cette orientation et de ce fait on pourra devenir capable de choisir. Il peut arriver un moment où l'on oublie le fait qu'on n'a pas choisi, ou bien on arrive à accepter le choix effectué.

On a choisi pour moi, mais finalement j'ai choisi de l'accepter. C'est la liberté de l'appropriation consciente des contraintes qu'on vit. C'est être capable de décrire dans son environnement quelques éléments qu'on n'a pas choisi au départ et qui paraissent intéressants. Ce processus fait partie de l'orientation de l'élève. Duru-Bellat et al (1997) disent : « *au niveau du système éducatif, l'orientation présentée comme la construction d'un projet contraint le jeune à se « responsabiliser » par rapport à un cheminement qu'il n'a pas forcément choisi* » (p. 476). Nous supposons que cette construction du projet qui se développe au cours d'une orientation non choisie, ou d'une orientation où le choix de l'élève intervient peu, est un facteur qui peut créer sa motivation pour la filière professionnelle, et de ce fait, est un facteur de sa réussite scolaire.

Nous avons pu relever l'influence importante de la découverte dans la filière professionnelle et de la facilité des études dans cette filière comme facteurs de motivation et de réussite.

Pour favoriser la découverte des métiers, aider les élèves à construire un projet, à mieux s'orienter et pour les aider dans leur insertion professionnelle, Thélot (2004) propose la collaboration entre l'école et l'entreprise. Nous estimons qu'il faut également que l'école aide les élèves à découvrir les spécialités dans l'enseignement professionnel, à découvrir d'autres

aspects de l'enseignement et de l'apprentissage, surtout si les jeunes n'ont pas assez d'informations sur cet enseignement.

Le projet dont nous parlons n'est pas tout à fait un projet professionnel, parce que nous avons mentionné dans notre étude théorique qu'il est trop tôt de parler d'un projet pour ces élèves. Mais c'est plutôt un projet provisoire où il s'agit de fixer des objectifs et essayer de les atteindre. 93.4% des élèves syriens et 91.9% des élèves français disent avoir fixé des buts et vouloir les atteindre (Q64). Par contre 70.0% des élèves syriens versus 50.3% des élèves français disent que pour leur avenir, leurs projets professionnels sont encore imprécis.

Il semble que nous cherchions à justifier deux idées contradictoires : d'une part justifier que la transformation du choix non volontaire en un choix volontaire expliquant une motivation, passe par la construction d'un projet. D'autre part, nous constatons qu'un pourcentage élevé d'élèves des deux pays montre que leurs projets professionnels sont imprécis. Nous venons de dire qu'il ne s'agit pas d'un projet professionnel déterminant, mais plutôt d'objectifs et de buts fixes. Ces objectifs ne dépendent pas, dans les deux pays de la façon dont les élèves sont orientés. Alors que le fait que les projets professionnels soient imprécis dépend, dans les deux pays, de l'orientation par manque de bons résultats et par manque de motivation intrinsèque ainsi que d'autres facteurs comme par exemple le manque d'information sur le marché du travail, etc. d'où vient l'importance de la motivation intrinsèque qu'avaient les élèves orientés volontairement dès le départ.

De plus, la focalisation de l'orientation sur les résultats scolaires n'affaiblit pas seulement la motivation intrinsèque chez les élèves, mais également leurs aspirations, leurs ambitions et leurs projets d'avenir qui seront déterminés et limités par leurs résultats scolaires.

Par ailleurs, l'idée que les élèves qui n'étaient pas motivés au début de leur orientation ont développé une sorte de motivation pour réussir plus tard, pose une question sur l'efficacité de la motivation intrinsèque qu'avaient les élèves orientés volontairement. Est-ce que cela veut dire que ceux qui étaient motivés intrinsèquement et ceux qui sont motivés extrinsèquement, et même ceux qui n'avaient pas de motivation au début de leur orientation, réussissent pareillement ? N'y a-t-il pas de différences dans la réussite de chacun d'eux ?

Est-ce que cela ne marginalise pas un peu l'effet de la motivation intrinsèque dans la réussite scolaire ? Pourtant, il a été affirmé dans notre étude théorique l'importance de la motivation intrinsèque dans l'apprentissage, la performance scolaire et la persévérance dans les études

(Lieury et Fenouillet, 2006 ; Pelletier et Vallerand, 1993 ; Michel, 1989 ; Nuttin, 1985 ; Thil, 1993 ; Vallerand, 1993 ; Viau, 1997).

La réponse à ces questions nous l'avons trouvée dans nos résultats, par le fait que les élèves qui sont orientés volontairement par une motivation intrinsèque aient des perspectives claires d'avenir professionnel plus que ceux qui sont orientés par manque de bons résultats et qui sont orientés par une sorte de motivation extrinsèque.

La différence dans la réussite des élèves des deux groupes se trouve dans leur persévérance et leurs souhaits de vouloir exercer un travail dans le même domaine que la spécialité choisie. Ceci est l'effet de la motivation qui donne à la personne la force lui permettant de persister dans son activité et lui garantit l'intensité de son investissement.

En parlant des résultats de notre recherche, nous rappelons l'un des résultats importants que nous avons obtenu suite à l'analyse des données, l'influence du sexe de l'élève sur le choix des études. Cette influence est non négligeable, surtout en Syrie. Elle est beaucoup plus importante en Syrie qu'en France. D'après les croisements du sexe avec les items de notre questionnaire, nous avons constaté des relations très importantes de dépendance. Le choix des filières et des spécialités d'études ; les perspectives d'avenir professionnel ; les motifs de travailler ou de ne pas travailler dans le domaine des études choisies, dépendent fortement du sexe de l'élève en Syrie. Même les comportements des parents envers leurs enfants diffèrent selon le sexe de ces derniers. Nous avons essayé d'expliquer cette influence du sexe par le fait qu'elle soit liée aux représentations stéréotypées qu'ont les filles et les garçons sur leur rôle dans la société. Ces représentations sont influencées par l'entourage et la société dans laquelle se trouve l'élève. La société syrienne est une société orientale dans laquelle les traditions et les coutumes concernant le rôle de chacun imposent en partie les choix. La société française est une société occidentale encourageant l'autonomie, l'indépendance et l'égalité des chances.

Finalement, nous constatons que le choix d'orientation ne vient pas du hasard, il est selon Guichard et Huteau (2005) le résultat d'une construction progressive propre à chaque élève, et d'une confrontation entre la représentation des filières et des métiers et la représentation que se fait le sujet de lui-même. C'est pourquoi il est important selon eux que l'aide à l'orientation consiste à enrichir les représentations professionnelles, encourage l'élève à être autonome et responsable de son choix, et à acquérir une image positive de lui-même.

Il convient ici de mettre une citation de Crozier (1993) extraite d'une Conférence sur « École et société », citée par Danvers (1995) qui exprime également notre point de vue quant à l'importance d'aider les individus à faire des choix et à les intégrer :

« C'est un des problèmes fondamentaux de l'enseignement, le principal de ses défauts. C'est de ne pas apprendre à faire des choix, c'est de lancer les jeunes dans une course dont ils ne peuvent plus s'échapper : ils doivent se déterminer ou plutôt nous devons les déterminer dans une carrière et beaucoup encore choisissent ce qui est le plus prestigieux et prennent ensuite le moins prestigieux en fonction de leurs notes, sans faire de véritable choix. Vous me direz qu'ils ne sont pas encore capables de faire ces choix ! Bien sûr, qu'ils ne sont pas capables de faire les choix déterminants de leur vie, et ils feront de moins en moins de choix définitifs. Mais ils sont capables de faire des choix qui leur donneront la conscience de leurs capacités, qui leur permettront de les mettre à l'épreuve à partir de ce qu'on leur a appris... C'est en faisant travailler tout le monde pour donner des outils intellectuels et laisser choisir les jeunes. Ceci implique une progression : à un certain niveau de développement on est capable de faire des choix, mais peu et ainsi de suite, on en fera davantage ».

Même avec une orientation par défaut, il peut y avoir des solutions. Thélot (2004) propose trois engagements pour motiver les élèves et remédier à une mauvaise orientation : aider les élèves à construire un projet au cours du collège, respecter au mieux le choix éclairé de l'élève et de ses parents (et ce n'est pas toujours facile parce que ces choix ne sont pas toujours en rapport avec les besoins du marché du travail) et faciliter les changements de parcours.

L'auteur dit qu'à la fin de la classe de seconde ou du BEP, il y a une possibilité pour l'élève de changer son parcours et que la Commission du débat national sur l'avenir de l'école organise des voies de formation pour favoriser cette réorientation. Le choix fait en classe de seconde est déterminant pour les choix dans toutes les étapes suivantes avec une possibilité probable de changement : *« l'orientation est un processus qui prend du temps : le palier de fin de troisième, capital, n'est pas unique »* (Thélot, 2004, p. 82).

Cette progressivité de l'orientation comme l'appellent Duru-Bella *et al* (1997) a comme objectif d'améliorer la réversibilité des choix pour que l'élève puisse modifier son parcours sans être obligé de redoubler.

Par contre, en Syrie, il n'y a pas de possibilité de changement. D'après un contact avec un professeur dans un lycée professionnel et un entretien avec un élève en hôtellerie qui a étudié

pendant deux semaines en industrie, nous constatons que l'élève a le droit de changer sa spécialité dans l'enseignement professionnel dans un délai d'un mois maximum. Cette possibilité existe d'une spécialité où on demande des notes élevées, vers une autre où on demande des notes moins élevées, mais pas l'inverse.

Donc remédier à une orientation par défaut n'est pas si facile et ce n'est pas non plus notre objectif de recherche, mais nous rejoignons Danvers (1995) dans la réflexion qu'il développe dans son article « l'orientation (scolaire et professionnelle), matière d'enseignement ? » par laquelle nous finissons notre conclusion :

« - La question de l'orientation est au cœur des problèmes économiques, sociaux et politiques qui dépassent l'École. Ce qui implique pour nous, la clarté des rôles des différents partenaires appelés à s'engager sur cette question ; - Au sein de l'École, il reste des obstacles réels à une orientation positive qui ne soit pas fondée sur l'échec. [...] - Des mesures techniques doivent également améliorer les procédures d'orientation. L'idée de réserver un « temps scolaire pour l'orientation », nous semble la plus prometteuse à la condition d'une « déscolarisation » maîtrisée de l'orientation... Que pourrait bien signifier avoir un zéro à son dossier « projet d'avenir » ? Un temps scolaire pour l'orientation pourrait être un temps choisi pour construire un projet de vie » (Danvers, 1995, p. 177, 178). Il faut également l'implication et la collaboration entre tous les acteurs intervenant dans l'orientation et la réussite de l'élève.

11.4. Perspectives

Au terme de cette première recherche, de nombreuses perspectives s'ouvrent.

Plusieurs pistes de recherche autour de l'orientation scolaire dans différents pays et de son influence sur la réussite scolaire retiennent notre attention. Nous avons envisagé d'étudier le système éducatif québécois en supposant que l'orientation dans ce pays est différente de celle en Syrie et en France. Mais nous n'avons pas pu obtenir d'informations claires sur les critères de l'orientation.

Pour avoir ces informations nous avons contacté plusieurs personnes que nous remercions : Marc Tardif, Ph.D. Professeur titulaire Directeur du Département de pédagogie Responsable du Baccalauréat en enseignement professionnel Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke ; Mme Marcelle Gingras : professeure. Unité administrative : Éducation,

Orientation professionnelle ; Jean-Guy Fontaine : Coordonnateur Inforoute FPT ; Lise Gélinas : responsable de secteur de formation, Cuir, textile et habillement, Soins esthétiques, Direction des programmes et de la veille sectorielle ; Mohamed Hrimech, etc.

Enfin, nous avons été en contact avec madame Karina Loignon, Conseillère d'orientation, CRIF – Granby. Suite au contact avec madame Loignon, nous avons obtenu quelques informations importantes mais elles nous semblent incomplètes en ce qui concerne les critères pris en compte pour l'admission des élèves dans certaines filières :

« Les jeunes qui décident de se diriger vers la formation professionnelle peuvent faire une demande d'admission s'ils ont les préalables exigés et s'ils ont 16 ans au 1er septembre de l'année scolaire en cours. Les préalables exigés varient, mais souvent ce sont les trois matières de base (français, anglais et mathématique) de quatrième secondaire (10e année) qui sont exigées ».

Suite à cette information, nous avons posé la question suivante : si l'élève n'a pas les préalables exigés, que fait-il ? Est ce qu'il sort du système éducatif ou y aura-t-il d'autres formations ? Si oui, quelles sont ces formations ?

Est-ce que les préalables exigés pour la formation professionnelle et la formation générale sont les mêmes ?

Madame Loignon a dit : *« Les jeunes ont le choix de s'orienter vers ce qu'ils souhaitent, ils peuvent considérer ou non les conseils de leur conseiller d'orientation,.... mais au bout du compte, c'est l'institution d'enseignement qui choisira les meilleurs candidats selon ses critères à elle. ».*

Nous lui avons demandé les critères de l'institution et avons posé les questions suivantes : Quels sont ces critères ? Est-ce que ces critères correspondent toujours aux désirs des élèves ? Que font les élèves si ces critères ne s'accordent pas avec leurs souhaits ?

Nous n'avons pas eu de réponses à ces questions et à d'autres concernant le poids des résultats scolaires et d'autres critères sur l'orientation, la vision sociale de l'enseignement professionnel au Québec, l'influence du sexe sur l'orientation, etc.

Nous souhaitons nous-mêmes trouver les réponses à ces questions en effectuant une future recherche.

L'influence de l'orientation sur la réussite scolaire diffère en fonction de quelle variable ? Quel est le poids de chacune de ces variables ? Nous avons étudié l'influence des résultats scolaires comme critère déterminant dans l'orientation de l'élève et dans sa réussite scolaire.

Nous avons également identifié l'influence du sexe de l'élève sur son orientation et par la suite sur la clarté de ses perspectives d'avenir professionnel et sa volonté de continuer à faire un métier dans le même domaine que ses études. Nos résultats attirent l'attention sur l'influence du sexe de l'élève sur ses motifs de choix d'étude et de profession surtout en Syrie. Nous souhaiterions examiner son influence également dans d'autres pays arabes pour constater si son influence diffère même dans ces pays.

Nous supposons que d'autres variables intervenant dans l'orientation scolaire de l'élève, influencent par la suite sa réussite scolaire. Ce qui nous intéresse ce n'est pas l'étude de l'effet de ces facteurs sur l'orientation, puis sur la réussite scolaire de l'élève, mais plutôt la continuité de l'influence d'un facteur sur l'orientation de l'élève et de mesurer cette influence également sur la réussite. Par exemple, nous avons pu relever que les parents de l'élève et ses enseignants sont des acteurs importants dans son orientation scolaire. Nous avons également retenu que ces acteurs ont un effet important sur sa réussite scolaire. Ce qui nous intéresse, c'est le mécanisme par lequel ces acteurs influencent l'orientation scolaire d'un élève et son résultat sur sa réussite scolaire.

Nous nous demandons si l'on change les critères d'orientation ou bien le poids d'un critère, cela influencera-t-il la réussite scolaire des élèves ? Si oui quelle influence et comment se passera-t-elle ? Pour répondre à ces questions, il nous semble important d'étudier d'autres systèmes éducatifs qui ne dépendent pas seulement des résultats scolaires dans l'orientation comme le système éducatif syrien. Nous souhaitons également examiner l'influence de l'orientation sur la réussite scolaire dans l'enseignement professionnel, dans d'autres systèmes éducatifs, dans d'autres pays comme l'Allemagne et d'autres pays où la filière professionnelle et le système de formation en alternance sont bien développés (OCDE, 2012). Nous avons indiqué dans l'introduction que ces pays ont mieux réussi à contenir le chômage chez les jeunes, grâce à une transition plus douce entre l'école et la vie active (*Ibid.* 2012).

Ce qui nous intéresse pour nos futures recherches, ce sont les facteurs qui interviennent dans cette transition.

Nous souhaitons examiner l'influence de l'orientation par défaut sur cette transition, et pas seulement sur les perspectives qu'ont les élèves dans cette transition.

Notre travail avait pour ambition de faire le lien entre une orientation plus ou moins motivée et la réussite scolaire. Nous avons expliqué notre point de vue concernant cette relation. Nous avons utilisé une méthode quantitative et l'avons complétée avec une méthode

qualitative. Il se peut que cette méthode ne soit pas la meilleure pour atteindre notre objectif, mais il nous semble qu'elle est la plus convenable vu le contexte dans lequel cette recherche est faite. Nous avons parlé des limites de cette recherche et des difficultés que nous avons rencontrées. Nous estimons qu'une étude longitudinale aurait pu être la meilleure méthode pour réaliser notre objectif et vérifier nos hypothèses, ce que nous n'avons pas pu faire en tant que doctorante.

Notre ambition est de faire cette étude pour éviter les inconvénients du questionnaire comme méthode de récolte de données. Nous donnons à titre d'exemple le fait que l'élève est obligé de se rappeler son passé, de parler du présent et de se projeter dans l'avenir.

Dans cette future étude nous envisagerons d'étudier les demandes d'orientation des élèves ainsi que celles de leurs familles avec leurs niveaux socioculturels et les diplômes des parents, nous étudierons également leurs résultats scolaires et utiliserons des tests plus développés pour mesurer leurs motivations réelles. Ensuite, nous examinerons les facteurs qui interviennent dans leur orientation et les principaux acteurs. Nous suivrons ces élèves dans leurs filières d'études. Enfin, nous les suivrons dans la profession choisie pour savoir si elles correspondent à leur choix d'orientation après la classe de troisième. De cette façon nous pourrions mesurer le vécu de l'orientation et les variables qui interviennent réellement dans le parcours des élèves de la classe de troisième jusqu'à la vie professionnelle.

A la lecture de ce travail, les décideurs dans les systèmes éducatifs, ne modifieront pas les réalités éducatives concernant le processus de l'orientation ou de la réussite scolaire, et cela n'est pas non plus notre objectif de thèse. Cependant cette recherche éclaire une partie d'un système moins étudié comme le système éducatif syrien et un système moins connu pour les orientaux comme le système éducatif français, et pose des entrées que des travaux ultérieurs permettront de développer.

Références bibliographiques

- Abd Elwahab, H.M.S. (1985) *L'enseignement technique dans le monde arabe : la réalité et les tendances*. L'Organisation arabe de l'éducation, de la culture et des sciences, la direction des recherches éducatives. Tunisie. ¹
- AFEV (Association de la fondation étudiante pour la ville), (2012) La cinquième Journée du Refus de l'Échec Scolaire parrainée par Nathalie Mons et Vikash Dhorasso, 19 septembre 2012.
- Aktouf, O. (1992) *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations : Une introduction à la démarche classique et une critique*. Presses de l'université du Québec.
- Alain, M. (1993) Les théories sur les motivations sociales, dans *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : éditions Études Vivantes.
- Alaluf, M. et al (2003) *Les filles face aux études scientifiques. Réussite scolaire et inégalités d'orientation*. Bruxelles : Édition de l'Université de Bruxelles, 121 p.
- Aldahri, S.H. (2005) La psychologie de l'orientation professionnelle et ses théories. Dar waeel première édition, Jordanie. ²
- Alissawi, A-R. (1986) *L'orientation éducative et professionnelle*. Une étude de terrain aux intérêts pour les études chez les étudiants universitaires. Bureau arabe de l'éducation aux pays de golf. ³
- Alodat, H. (chercheur de la Syrie) (2004) La place des droits de l'Homme dans les curriculums et les livres scolaires dans l'enseignement secondaire dans la république arabe syrienne, *dans les droits de l'Homme dans les établissements arabes de l'enseignement, ses problématiques et les perspectives de son développement*. L'Institut Arabe des Droits de l'Homme, Tunisie. ⁴

¹ عبد الوهاب , هاشم محمد سعيد (1985) التعليم التقني في الوطن العربي , الواقع و الاتجاهات . المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم , ادارة البحوث التربوية . تونس.

² الداھري , صالح حسن (2005) . سيكولوجية التوجيه المهني ونظرياته. دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع. الأردن.

³ العيسوي، عبد الرحمن. (1986) التوجيه التربوي والمهني : مع دراسة ميدانية للميول الدراسية لدى الطلبة الجامعيين. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- Amiel, A. Morcillo, A., Tricot, A., Jeunier, B. (2003) Quelles questions posent les jeunes de 11 à 25 ans sur les métiers et les études ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 4, 617-640.
- Anderman, E.M. et Maehr, M.L. (1994) Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287-309.
- Andrich, D. (1988) *Rasch Models for Measurement*. London: Sage.
- Archambault, J. et Richer, CH. (2003) Les difficultés des garçons : un autre symptôme des difficultés de l'école. *Vie pédagogique*, 127, avril-mai 2003.
- Arlette, D. (2002) *Systèmes éducatifs*, dans Dictionnaire d'éducation comparée. Paris : L'Harmattan.
- Avakian, P. (2005) « *L'orientation tout au long de la vie : qu'en pensent les Franciliens ?* ». CCIP-OFEM.
- Auduc, J. (2010) *Le système éducatif, un état des lieux*. Hachette éducation. Collection : Objectif Concours.
- Aumont B. Mesnier P. -M. (1992) *L'acte d'apprendre*, Paris, PUF.
- Bachy, J.P. (2001) Orientation professionnelle : les enjeux économiques et sociaux, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.30, numéro hors série actes du colloque international, Juillet.
- Ballion, R. (1987) *L'évolution de la fonction d'orientation*, Rapport à la Commission des Communautés Européennes, doc. mult., Octobre.
- Baluteau, F. (1998) L'orientation scolaire en perspective - L'«empilement» de l'État, de l'usager et du local, *Revue française de pédagogie*, no 124, Paris, p. 13-28.
- Bardin, L. (1977) *L'analyse de contenu*. PUF.
- Baudelot, C. Establet, R. (2009) *L'élitisme républicain : l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris, le Seuil, coll. La république des idées.
- Baudelot C. Establet R. (1992) *Allez les filles !* Paris : édition du seuil. Collection Points Actuels.

⁴العودات, حسين (باحث من سورية) . (2004) . حقوق الإنسان في المؤسسة التعليمية العربية... إشكالياتها وأفاق تطويرها - نتائج البرنامج البحثي حول مكانة حقوق الإنسان في المناهج والكتب المدرسية بالتعليم الثانوي في البلدان العربية. المعهد العربي لحقوق الإنسان. تونس .

- Baudelot, C. Establet R. (1971) *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspero.
- Baudouin, N. (2007) *Le sens de l'orientation Une approche clinique de l'orientation scolaire et professionnelle*. Préface de Bernadette Dumora. L'Harmattan.
- Bédard, J., Boutet, M., Couturier, Y., Dezutter, O., Hasni, A., Kalubi, J.-C., Lebrun, J., Lenoir, Y. et Morin, M.-P. (2006) L'impact de la coopération pédagogique en contexte de projet sur la réussite éducative d'élèves de milieu socioéconomique faible lors de la transition primaire-secondaire. *Rapport de recherche déposé auprès du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture*. Université de Sherbrooke.
- Bellenger, L. et Couchaere, M.-J. (2000) *Les Techniques de Questionnement - savoir poser les bonnes questions*. Collection formation permanente, séminaire mucchielli. ESF éditeur.
- Benard, B. (1997) *Turning it around for all youth: From risk to resilience*. Documents ERIC (RR93002016).
- Berthier, N. (2006) *Les techniques d'enquête en sciences sociales : méthodes et exercices corrigés*. Paris : A. Colin.
- Biémar, S., Philippe, MC. ; Romainville, M. (2003) L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? Approche longitudinale du choix d'études supérieures, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 32, no 1, 31-51.
- Bissonnette, S. ; Richard, M. ; Gautier, C. (2005) Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, no 150 janvier- février- mars, 87-141.
- Blanchard, Ph. et Ribémont, T. (2002) *Méthodes et outils des sciences sociales : innovation et renouvellement*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2007) *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. 2^e édition refondue. Armand Colin.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (1992) *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan Université.
- Blesson, P. (2001) Étude des rapports entre projet et décision, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 30, (hors série), p. 228-233.

- Bloom, B. S. (1979) Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires. Bruxelles, Labor, Paris, Nathan.
- Bottani, N. et Vrignaud, P. (2005) *La France et les évaluations internationales*, Rapport du Haut Conseil d'Evaluation de l'Ecole, no 16.
- Boudon, R. (2003) La conversion de Coleman à la théorie du choix rationnel : impressions et conjectures, *Revue française de sociologie*, vol. 44, no 2.
- Bouffard L., Lapierre S., Leblanc Y., Lemaire R. (1987) La perspective future dans le comportement humain, *Revue Québécoise de Psychologie*, no 8, p. 2-26.
- Bourdieu P. , Passeron J.C. (1966) L'école conservatrice, les inégalités devant l'école et devant la culture, *Revue Française de Sociologie*, vol. 11, 1966.
- Brochure du Ministère de l'Education de Syrie à Damas en collaboration avec l'institution de l'éducation de Homs, (2006).⁵
- Bruno, A. et Guichard, J. (1996) *Les dessous de l'orientation scolaire : du collège à l'université*. SYROS, l'École des parents.
- Bujold, C. et Gingras, M. (2000) *Choix professionnel et développement de carrière*. (2^e édition) Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 421 p.
- Bureau central des statistiques en collaboration avec l'université de Damas, (2002) Syrie, Damas.⁶
- Bureau des Statistiques de l'Institution de l'Education de Homs (équivalent de l'INSEE en France) en 2006.⁷
- Cacouault, M., Oeuvrad, F. (1995) *Sociologie de l'éducation*. Paris : La Découverte. Collection Repères.
- Caille, J-P et al. (2002) Filles et garçons face à l'orientation. *Éducation & formations*, no 63, avril-juin.
- Caroff, A., et Simon, J. (1988) *L'orientation des élèves. Problèmes généraux. Rôle des structures et des acteurs de l'orientation*, rapport conjoint IGEN et IGAEN, M.E.N.R.S., doc. Mult. La documentation française.

⁵ منشورات وزارة التربية في سورية بالتعاون مع مديرية التربية في حمص.

⁶ المكتب المركزي للإحصاء بالتعاون مع جامعة دمشق , (2002) دمشق , سورية.

⁷ مكتب الإحصاء في مديرية التربية في حمص (2006)

- Champy, PH. (1994) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*.
Edition NATHAN.
- Charest, D. (1997) *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire*.
Québec : Direction de la recherche Ministère de l'Éducation.
- Charlot, B. (1999) *Le rapport au savoir en milieu populaire - Une recherche dans
les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (1990) « Penser l'échec comme événement, penser l'immigration
comme histoire », *Migrants-Formation*, no 81, juin 1990.
- Charmasson, T. (1987) *Comptes rendus*, Lateille, G. (1984) *Histoire de l'éducation*.
no 33, janvier.
- Chauchat, H. (1996) *Exercices corrigés, méthode d'enquête en psychosociologie*.
Paris : DUNOD.
- Chauchat, H. (1990) *L'enquête en psycho-sociologie*. Paris : Puf.
- Chauveau, G. Chauveau, E (1996) « Qu'est ce que l'échec scolaire ? », *Migrants-
Formation*, no 104, mars 1996.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, E. (1992) Relation école/familles populaires
et réussite au CP, *Revue française de pédagogie*, no 100, 5-18.
- Chazal, S. et Guimond, S. (2003) La théorie de la dominance sociale et les choix
d'orientation scolaire et de rôles sociaux des filles et des garçons, *L'orientation
scolaire et professionnelle*, Décembre. vol. 32. no 4.
- Chenard, P. & Doray, P. (2005) *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement
supérieur*. Presses de l'université de Québec.
- Cherkaoui, M. (1979) *Les paradoxes de la réussite scolaire : Sociologie comparée
des systèmes d'enseignement*, Paris, PUF.
- Chouinard, R., Bouffard, T., Bowen, F., Janosz, M., Vezeau, C. avec la
collaboration de J. Bergeron, C. Bouthillier, C. et Roy, N. (Juillet 2007)
Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire en fonction de
leur milieu socioéconomique, de leur sexe et des pratiques pédagogiques de
leurs enseignants. *Rapport remis au programme d'actions concertées du FQRSC
en partenariat avec le MELS*.
- Cibois, Ph. (2007) *Les méthodes d'analyse d'enquêtes*. Que sais-je ? Paris : Put.

- Cloutier, R. (2003) La réussite scolaire des garçons : un défi à multiples facteurs. *Vie pédagogique*. 127, avril-mai.
- Cohen-Scali, V. (2001) Le rôle des composantes de la personnalité dans le processus de transition de l'école au travail. *Connexions*, no 76, p. 41-59.
- Conseil supérieur de l'éducation, (avril, 2002) *Au collégial. L'orientation au cœur de la réussite*, avis du Conseil supérieur de l'éducation au Ministre de l'Éducation, Québec, Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1999) *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles : Avis au ministre de l'Éducation*, Sainte-Foy (Québec).
- Conseil supérieur de l'éducation (1995) Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue d'étudiants, Avis au ministre de l'éducation. Bibliothèque nationale du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1989) *L'orientation scolaire et professionnelle : par delà les influences, un cheminement personnel*, Québec.
- Corbière, M. (1997) Une approche multidimensionnelle de la prédiction de la réussite scolaire, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 26, no 1.
- Corroyer, D & Wolff, M. (2003) *L'analyse statistique des données en psychologie : concepts et méthodes de base*. Paris : Armand Colin.
- Cosnefroy, L. (2004) Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires, *Revue Française de Pédagogie*, no 147, avril, mai, juin, 107-128.
- Crahay. (2000) *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Belgique, De Boeck Université.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France, Collection 1er Cycle.
- CRIRES (centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire) (1997) Bulletin du CRIRES. *Les filles aiment mieux l'école que les gars : pas surprenant qu'elles réussissent mieux*, Université Laval. Adolescents. septembre-octobre, no 08, 1997.
- Danvers, F. (1995) L'orientation (scolaire et professionnelle), matière d'enseignement ? *Spirale, Revue de Recherches en Éducation*, no 14, p. 165-179.

- Danvers, F. (1992) *700 mots clés pour l'éducation*. Presses Universitaires de Lille.
- Danvers, F. (1988) Pour une histoire de l'orientation professionnelle. *Histoire de l'éducation*, janvier, N37.
- Dasen, P. (2002) *Psychologie interculturelle*, dans Dictionnaire d'éducation comparée. Paris : L'Harmattan.
- Dasen, P. et Perregaux, Ch. (dir) (2000) *Pourquoi des approches interculturelles en éducation ?* Bruxelles, De Boeck, Coll. *Raisons éducatives*.
- Debarbieux, E. (1998) La violence à l'école : approches européennes, *Revue française de pédagogie*, no 123, avril.-mai-juin.
- Debars, M. (2001) L'effet d'action d'orientation en terminale de lycée d'enseignement général et technologique : l'entretien et l'inventaire du système d'activité(I.S.A) *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.30, numéro hors série actes du colloque international, Juillet.
- De Ketele, J. & Roegiers, X. (2009) *Méthodologie du recueil d'information : fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (1990) Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur. *Vie pédagogique*, no 66.
- Delannoy, C. (1997) *La motivation : désir de savoir, décision d'apprendre*. Hachette-Education, 156 p. Ressources formation. Enjeux du système éducatif.
- Delarue, D. (2002) Attributions causales de la réussite et de l'échec : effet de l'explication d'une performance sur l'évaluation de la qualité formelle d'une copie d'examen, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.31, no 2.
- De Léonardis, M., Féchant, H. et Prêteur, Y. (2005) Modalités de l'expérience scolaire et socialisation familiale chez des collégiens de troisième générale, *Revue française de pédagogie*, no151 avril, mai, juin.
- Denoncourt, *et al.* (2004) Relations entre les facteurs du profil motivationnel d'élèves de sixième année du primaire et leurs anticipations envers le secondaire, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, no 1, p. 71-89.
- Deslandes, R. & Cloutier, R. (2005) Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents, *Revue français de pédagogie*, no 151, avril, mai, juin, p. 61-74.

- Dolbec, A., Savoie-Zajc, L., Desjardins, L. et Zniber, A. (2007) La réussite scolaire d'élèves adultes inscrits dans des programmes de formation professionnelle : enjeux et défis. *Rapport final de recherche*. Université du Québec en Outaouais.
- Dortier, J-F (2004) *Le dictionnaire des sciences Humaines*. Edition : sciences Humaines.
- Drabik-Podgorna, V. (2001) La spécificité de l'orientation professionnelle dans la société poste- socialiste, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.30, numéro hors série actes du colloque international, Juillet.
- Dubé, J. (2000) *Prendre le virage du succès : l'école orientante : un concept en évolution*. Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation.
- Dubosson, J. (1957) *Le problème de l'orientation scolaire*. Delachaux et niestle.
- Dumora, B. (1990) La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège : continuité et rupture. France. A.N.R.T, Lille 3.
- Dupont, P. (2001) Virage dans des pratiques d'orientation des écoles du Québec, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.30, numéro hors série actes du colloque international, Juillet.
- Durand, M. (1987) *L'enfant et le sport*, Paris, PUF.
- Dutreuil, B. (2001) Rôle et action menées par une chargée de mission académique pour l'égalité des chances filles- garçons à l'école, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.30, numéro hors série actes du colloque international, Juillet.
- Duru-Bellat, M. (2007) L'orientation dans le système éducatif français, au collège et au lycée. *Rapport pour le HCE*.
- Duru-Bellat, M. (2003) Actualité et nouveaux développement de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école, *L'orientation scolaire et professionnelle*, Décembre, vol. 32, no 4.
- Duru-Bellat, M. (2002) Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. Jarousse, J.-P. & Solaux, G. (1997) S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? L'exemple du choix de la série et de l'enseignement de spécialité en classe Terminale, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26, p. 459-482.

- Duru-Bellat, M. Jarousse, J.-P. Labopin, M.-A. & Perrier, V. (1993) Les processus d'auto-sélection des filles à l'entrée en première, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 22, p. 259-272.
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1985) *De l'orientation en fin de 5ème au fonctionnement du collège- 1 - Evaluation de la procédure*. Dijon. IREDU.
- Eckstein, M. (1983) The Comparative Mind, dans *Comparative Education Review*, vol. 27, no 3.
- Elkouri, R. (2002) *Des points sur les " i "*. La Presse, Montréal, 1er novembre.
- Fallon, D. (2003) Case Study of a Paradigm Shift The Value of Focusing on Instruction. *Education Commission of the States*. Richmond, Virginia. November 12.
- Falardeau, (2002) *Trousse 5 : École orientante*. Carrefour de la réussite au collégial.
- Fallu, J.-S. et Janosz, M. (2003) La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : Un facteur de protection de l'échec scolaire, *Revue de psychoéducation et d'orientation*, vol. 32, no 1, pp. 7-29.
- Famose, J.-P. (2001) *La motivation en éducation physique et en sport*. Paris, Armand Colin.
- Felonneau, M.-L. et Lannegrand-Willems, L. (2004) Territoires scolaires, incivilités dans les lycées et normativités adolescences, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 33, no 2 juin.
- Feuinoulliet, F. et Tomeh, B. (1998). La motivation agit-elle sur la mémoire ? *Education Permanente*, no 136, 36-47.
- Field, S., Kuczera, M., Pont, B. (2007) Politiques d'éducation et de formation, en finir avec l'échec scolaire. Dix mesures pour une éducation équitable ; OCDE.
- Florin et Vringnaud, (2007) *Réussir à l'école, les effets des dimensions conatives en éducation, personnalité, motivation, estime de soi, compétence sociale*. Sous la direction de Gnès Florin & Pierre Vringnaud.
- Forget, J. (1993) Les motivations incitatives, dans *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : éditions Études Vivantes.
- Forner, Y. Sous la direction de Florin, G. & Vringnaud, P. (2007) La motivation à la réussite en éducation et en orientation. *Réussir à l'école, les effets des*

- dimensions conatives en éducation, personnalité, motivation, estime de soi, compétence sociale*. PUR. (Coll. psychologies).
- Forner, Y., Deram, B., Herman, M., & Kahtheran, S. (2006) Le QMF-6: une révision du questionnaire de motivation en situation de formation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 35(1), 109-131.
- Forner, Y. & Gbati, K.Y. (2005) La motivation à la réussite scolaire des lycéens togolais. *Pratiques psychologiques*. 11 (2005) 55–68. France : Elsevier SAS.
- Forquin, J-C. (1982a) L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale, *Revue française de pédagogie*, no 59, avril, mai, juin, p. 52-75.
- Forquin, J-C. (1982b) L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires. Inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale (II) [Note de synthèse], *Revue française de pédagogie*, no 60 juil.-août-sept, p. 51-70.
- Forquin, J-C. (1979) La sociologie des inégalités d'éducation : Principales orientations, principaux résultats depuis 1965, *Revue française de pédagogie*, no 48, juillet.-août-sept, p. 90-100.
- Frاندji, D. Demeuse, M. Greger, D. et Rochex, J.-Y. (2008) *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Paris : INRP.
- Freyssinet-Dominjon, J. (1997) *Méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris : Montchrestien.
- Gal, R. (1946) *L'orientation scolaire. Préface de M. Pierre Joulia*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Galand, B. (2006) La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation, *Revue française de pédagogie*, no 155 avril, mai, juin.
- Gauthier, C. Mellouki, M.; Simard, D. Bissonnette, S. Richard, M. (2004) Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1998) *Les enquêtes sociologiques : théories et pratique*. Armand Colin.
- Giroux, S. et Ginette Tremblay, G. (2002) *Méthodologie des sciences humaines : La recherche en action*. Édition du renouveau pédagogique INC.

- Gissot, C., Heran, F., et Manon, N. (1992) Les efforts éducatifs des familles, INSEE.
- Gottfredson, G-D. (1996) Prestige in vocational interests. *Journal of vocational behavior* ; 48(1), 86-72.
- Groux, D. *Et al*, (2002) Dictionnaire d'éducation comparée. L'Harmattan.
- Groux, D. & Porcher, L. (1997) *L'éducation comparée*. Paris : Nathan.
- Guibert, J & Jumel, G. (1997) *Méthodologie des pratiques de terrain en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Guichard, J. et Huteau, M. (2006) *Psychologie de l'orientation professionnelle*. Edition : Paris : Dunod. (Psycho sup).
- Guichard, J. et Huteau, M. (2005) *L'orientation scolaire et professionnelle*. Dunod, 124 p. Collection : Les Topo.
- Guichard, J. (1993) *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris, PUF.
- Guichard, J. (1990) Le système éducatif français et l'orientation des lycéennes et des étudiantes, *Revue française de pédagogie*, no 91- avril, mai, juin, p. 37-46.
- Guittet, A. (1997) *L'entretien*. Armand Colin.
- Haut Conseil de l'Education (2008) L'orientation scolaire : bilan des résultats de l'école. Editeur : HCE, France.
- Hébrard, A. (1993) L'analyse transactionnelle : outil de la relation d'accompagnement, *Revue EP&S*, no 243, janvier.
- Immigration et communautés culturelles, Québec. (2005) *Guide de comparaison des études avec le système éducatif du Québec*, mars.
- INSEE (2003) Nomenclature des professions et catégories socio-professionnelles Employés salariés d'entreprises (PCS-ESE)
- Jellab, A. (2001) Peut-on penser l'orientation sous l'angle du rapport aux savoirs ? A propos de l'expérience des élèves de lycée professionnel, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.30, numéro hors série actes du colloque international, Juillet.
- Joutard, PH. (1995) Grande pauvreté et réussite scolaire, changer de regard. Crdp Midi-Pyrenees. 150 P.
- Jouvenet, L-P. (1995) *Eduquer l'élève au choix professionnel*. CRDP de Lyon.

- Keller, L. (2007) *La clé de la motivation au travail*. L'armattan.
- Kitabgi, S. sous la direction de Dain, M. (2009) L'évaluation scolaire est-elle au service de l'orientation ? *BIOP novembre*. Le centre d'orientation de la chambre de commerce et d'industrie de Paris.
- Kitabgi, S. sous la direction de Dain, M. (2008) CHOIX D'ORIENTATION : Jeux de hasard, stratégies ou processus bien préparé. *BIOP, Décembre*. Le centre d'orientation de la chambre de commerce et d'industrie de Paris.
- La Commission de l'enseignement professionnel, gouvernement du Québec (1990) *La diminution de l'effectif du secteur professionnel dans les collèges : enjeux institutionnels et sociaux. L'état et les besoins de l'enseignement collégial professionnel*, rapport 1988-1989. Éditeur : Conseil des collèges.
- De La Garanderie, A. (1996) *La motivation, son éveil son, développement*. Bayard Editions.
- Lafon, R. (2001) *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*. PUF, Quadrige.
- Lajoie, J., et al (2006) Académos à l'école. Intégration d'un programme de cybermentorat vocationnel aux activités d'orientation au deuxième cycle du secondaire. *Rapport de recherche présenté au FQRSC*. Montréal, UQAM.
- Lalande, A. (1976). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris : PUF.
- La loi intérieure de l'enseignement (2002) Ministère de l'éducation. Damas, Syrie.⁸
- Lannegrand-Willems, L. (2004) Sentiment de justice et orientation : croyance en la justice de l'école chez les lycéens professionnels, *L'orientation scolaire et professionnelle*, V. 33, no 2.
- La revue arabe de l'enseignement technique*, (2002) vol. 19, no 4. Damas, Syrie.⁹
- Larivée, S-J. et al. (2006) La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, no 3, p. 525-543.

⁸القانون الداخلي للتعليم . (2002) وزارة التربية . دمشق , سورية.

⁹المجلة العربية للتعليم التقني. (2002) العدد 19 , 4 . دمشق, سورية.

- Laurens, J.-P. (1992) *1 sur 500 : La réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse-Le-Mirail, PUM.
- Legendre, R. (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^{ème} édition) Montréal : Guérin.
- Lê Thành khôi, (1981) *L'éducation comparée*, Paris.
- Lévy-Leboyer, C. (2001) *La motivation dans l'entreprise, modèles et stratégies* 2^{ème} édition, édition d'organisation.
- Lieury, A. et Fenouillet, F. (2006) *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Lobrot, M. (1999) Du nouveau sur l'échec et la réussite scolaire, *Revue française de pédagogie*, no 128 juillet, août, septembre, p. 63- 71.
- Loubet Del Bayle, J. (2000) *Initiations aux méthodes des sciences sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Louche, C., Hughes, C., & Sarrade, P. (2001) Normes sociales, performances et pronostic de la réussite dans les études. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 30, 435-447.
- Malcowski, H. (2001) L'éducation aux carrières perspectives de différents pays (Portugal, Allemagne, Espagne, Etats-Unis, Québec, Royaume-Uni, France.) L'orientation professionnelle par les conseillers d'orientation en Allemagne à l'orée du siècle nouveau, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.30, numéro hors série actes du colloque international, Juillet.
- Mangard, C et Channouf, A. (2007) Effet de l'appartenance socioculturelle, du sexe et de la filière de formation de l'élève sur la perception qu'ont les enseignants des causes et sur les décisions de l'orientation : approche socio- cognitive, *L'orientation scolaire et professionnelle*, juin, vol. 36, no 2.
- Martin *et al*, (2005) Mixité à l'école, apports des recherches en éducation et pratiques pédagogiques, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, no 3, p. 709-728.
- Martin, O. (2005) *L'enquête et ses méthodes : l'analyse de données quantitatives*. 2^{ème} édition. Paris : Armand Colin.
- McCOMBS, B-L. et Pope, J-E. (2000) *Motiver ses élèves, donner le goût d'apprendre*. Traduction et adaptation par Marianne Aussanaire-Garcia. De Boeck université.

- Mediouni, F. (2001) Éducation à l'orientation et politique de l'orientation : l'exemple de la Tunisie, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.30, numéro hors série actes du colloque international, Juillet.
- Mellouki, M., et Beauchemin, M. (1994) L'orientation scolaire et professionnelle au Québec: l'émergence d'une profession, 1930-1960, *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 48, no 2, automne.
- Méot, A, (2003) *Introduction aux statistiques inférentielles : de la logique à la pratique, avec exercice corrigés*. Bruxelles : De boeck.
- Merle, P. (1998) *sociologie de l'évaluation scolaire, que sais-je ?* no 3278. Paris : PUF.
- Mialaret, G. (2004) *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation. Que sais-je ?* Paris : Puf.
- Michel, S. (1989) *Peut-on gérer les motivations? (1e éd)* Paris: Presses Universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation nationale et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de la France (2008) *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, RERS.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport du Québec. (2010) *La formation professionnelle et technique au Québec*.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2008) *Indicateurs de l'éducation*, édition 2008.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2007a) *Outil de soutien relatif à l'inscription aux programmes d'enseignement en formation professionnelle*, novembre.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2007b) *Poursuite des études et obtention d'un diplôme chez les bénéficiaires du Programme de prêts et bourses. Volet 1 : La formation professionnelle au secondaire*. Gouvernement du Québec. Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001) *La formation à l'enseignement professionnel, Les orientations Les compétences professionnelles*.
- Ministère de l'éducation du Québec. (2000), *Bulletin statistique de l'éducation*, no 18 septembre.

- Monseur, C & Crahay, M. (2008) Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale, *Revue française de pédagogie*, no 164, juillet septembre.
- Mosconi, N. & Stevanovic, B. (2007) *Genre et avenir. Les représentations des métiers chez les adolescentes et les adolescents. Savoir et formation. Série genre et éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Mucchielli, A. (1996) *Les motivations*. PUF, Que sais-je ?
- Mucchielli, R. (1990) *À l'usage des psychologues des animateurs et des responsables. Le questionnaire dans l'enquête psycho-sociale : connaissance du problème, applications pratiques*. Paris : E.S.F.
- Nallet, F. (2001) L'orientation et l'insertion professionnelle des femmes : parti-pris de retravailler et pratiques associées, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.30, numéro hors série actes du colloque international, Juillet.
- Novoa, A. et Yariv-Mashal, T. (2003) Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey? Recherche en éducation comparée : un mode de gouvernance ou un voyage historique ? *Comparative Education*, vol.39, no 4, nov.2003, p. 423-438.
- Nuttin, J. (1985) *Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action*. Paris : PUF, 383 p. (Coll. Psychologie d'aujourd'hui).
- OCDE, (2012a) *Le cadre d'évaluation de PISA 2009 : Les compétences clés en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences*, PISA, Éditions OCDE.
- OCDE, (2012) *Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE*, Éditions OCDE.
- OCDE, (2010) *Formation et emploi : Relever le défi de la réussite*, Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles, Éditions OCDE.
- OCDE, (2008) *Regards sur l'éducation 2008 : Les indicateurs de l'OCDE.*, Éditions OCDE.
- OCDE, (2007) *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*. Paris: Éditions OCDE.
- OCDE, (2006) *Compétences en sciences, lecture et mathématiques : Le cadre d'évaluation de PISA 2006*, PISA, Éditions OCDE.

- OCDE, (2003) *Cadre d'évaluation de PISA 2003 : Connaissances et compétences en mathématiques, lecture, science et résolution de problèmes*. PISA, Éditions OCDE.
- OCDE, (1996) *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*, Paris: Editions OCDE.
- OCDE, (1992) *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*, Paris: Editions OCDE.
- Olsen, R-V. & Lie, S. (2006) Les évaluations internationales et la recherche en éducation : principaux objectifs et perspectives », *Revue française de pédagogie*, 157.
- Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2008) Renouveau pédagogique et orientation : un virage vers le rôle conseil ? *En pratique, exercice professionnel de l'orientation*, no 9, aout.
- Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2007) Transitions, changement et accompagnement. *En pratique, exercice professionnel de l'orientation*, no 7, juin.
- Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2006a) Nourrir sa pratique professionnelle. *En pratique, exercice professionnel de l'orientation*, no 6, décembre.
- Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2006b) Orientation : réalités, complexes et besoins particuliers. *En pratique, exercice professionnel de l'orientation*, no 5, juin.
- Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2005) Orientation, la fonction conseil : un rôle d'influence ? *En pratique, exercice professionnel de l'orientation*, no 4, décembre.

- Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation du Québec, (2004)
L'orientation, une pratique en évolution. *En pratique, exercice professionnel de l'orientation et de la psychoéducation*, no 1, mai.
- Ordre des conseillers et conseillères d'orientation et des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2001) *La profession de conseiller d'orientation*.
- Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. (2000)
États généraux de la profession. *L'orientation*. Colloque 2000, vol. 13, no 1.
- Ordre professionnel des conseillers et conseillères d'orientation du Québec. (1997)
L'intégration : bilan et suites. *Orientation-nouvelles*, vol. 29, no 3.
- Ordre professionnel des conseillers et des conseillères d'orientation du Québec.
(1995) Miser sur l'orientation : donner un sens au projet éducatif, mémoire présenté à la Commission des États généraux sur l'éducation, Montréal, août.
- Pacaud, S. (1959) *La sélection professionnelle*. , PUF, Paris.
- Pelletier, M. (2004) *La réussite des garçons ; des constats à mettre en perspective*.
Service de la recherche, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs. Québec : MEQ.
- Pelletier, L.G et Vallerand, R.J. (1993) Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination, dans *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : éditions Études Vivantes.
- Périer, P. (2004) Adolescence populaires et socialisation scolaire : les épreuves relationnelles et identitaire du rapport pédagogique, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 33, no 2.
- Périer P. (1998) Les conceptions des enseignants des collèges et lycées en matière d'évaluation et d'orientation des élèves. *Carrefours de l'éducation*, no 6, juillet. Académie d'Amines.
- Perrenoud, Ph. (1993) Echech et soutien scolaire. *Association se former*, no 27, Lyon, mai.
- Petot, J-M. (1993). La motivation et l'inconscient: l'interprétation psychanalytique et la métapsychologie des motivations, dans *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval: éditions Études Vivantes.

- Phillips, D. & Schweisfurth, M. (2006) *Comparative and International Education: An Introduction to Theory, Method, and Practice*. Trowbridge, Wiltshire: the Cromwell Press.
- Piéron, H. (1979) *Vocabulaire de la psychologie*. Paris : PUF.
- Pieron, M. (1992) *Pédagogie des activités physiques et du sport*, Paris, Ed EPS.
- Pinto, G. et Grawitz, M. (1969) *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz.
- Plaisance, E (2002), l'éclairage de la sociologie de l'éducation, *revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, no 3.
- Porcher, L. (2002) *Buts et finalités*, dans Dictionnaire d'éducation comparée. Paris : L'Harmattan.
- Prost, A. (1985) *L'échec scolaire: usage social et usage scolaire de l'orientation*.
- QUÉBEC (1990) *Régime pédagogique de l'enseignement secondaire*, Québec, Gazette officielle du Québec, décret 74-90, 24 janvier 1990, 122e année, no 7.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (1995) *Manuel de recherche en sciences sociales*. DUNOD.
- Raivola, R. (1985) What is Comparaison? Methodological and and Philosophical Considerations, *Comparative Education Review*, vol. 29, no 3, août.
- Rapport annuel du Ministère de l'Education*, (2004) Damas, Syrie.¹⁰
- Rapport annuel du Ministère de l'Education*, (2000) Damas, Syrie.¹¹
- Regnault, E. (2012) *Comparative Education between Measure and Culture, CESE 2012, Empires, Post-coloniality and Interculturality : Comparative Education between Past, Post and Present*. Salamanca, 18-21 juin 2012.
- Regnault, E. (2002) *Conseil de l'Europe*, dans Dictionnaire d'éducation comparée. Paris : L'Harmattan.
- Rivière, B. & Jacques, J. (2000) Les représentations sociales de la réussite et de l'appartenance sexuelle chez les cégépiens, *Revue québécoise de psychologie*, vol. 21, no 1.
- Rivière, B. & Jacques (1999) Les conceptions de la réussite chez les cégépiens. *Pédagogie collégiale*, vol. 12, no 3, mars, p. 4-7.

¹⁰التقرير السنوي لوزارة التربية, (2004). دمشق, سورية.

¹¹التقرير السنوي لوزارة التربية, (2000). دمشق, سورية.

- Rivière, B. (1996) *Le décrochage au collégial: le comprendre et le prévenir*. Laval: Editions Beauchemin.
- Rivière, B. (1995) Comprendre les décrocheurs afin de mieux les aider. *Pédagogie collégiale*, vol. 9, no 2, p. 11-15.
- Rivkin S. G., Hanushek E. A., Kain J. F. (2005) – Teachers, Schools and Academic Achievement. *Econometrica*, vol. 73, no. 2 (March, 2005), 417–458.
- Rochex, J-Y. (1995) Adolescence, rapport au savoir et sens de l'expérience scolaire en milieux populaires, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 24, no 3 septembre.
- Roussiau, N., & Le Blanc, A. (2001) Représentation sociales du travail et formations scolaires ou professionnelles des lycéens : approche comparative. *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 30, no 1 mars, 29-47.
- Roy, J. (2006a) Les logiques sociales et la réussite scolaire des cégépiens. Les éditions de l'IQRC, les presses de l'université de Laval.
- Roy, J. (2006b) La réussite scolaire : intervenir selon une perspective sociale. *Recherche pédagogique, pédagogie collégiale*, vol. 20, no 1.
- Roy, j. M. Gauthier, L. Giroux et N. Mainguy. (2003) *Des logiques sociales qui conditionnent la réussite. Étude exploratoire auprès des étudiants du Cégep de Sainte-Foy*, Programme PAREA, Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.
- Salvador, J. (1999) *Méthodes de recherche en sciences sociohumaines : exploration critique des techniques*. Paris : Presses universitaires de France.
- Seibel, C, (1984) Genèse et conséquence de l'échec scolaire, *Revue Française de Pédagogie*, no 67.
- Sévigny, D. (novembre, 2003) *Impact de la défavorisation socio-économique sur la diplomation des élèves inscrits dans les écoles secondaires publiques de l'île de Montréal*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
- Sierra. J.F. (1999) L'orientation professionnelle intégrée dans les programmes scolaires : de la socialisation à l'éducation, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 28, no 2, p. 327-342.
- Sikorsky, N. (2002) *BIE*, dans Dictionnaire d'éducation comparée. Paris : L'Harmattan.

- St-Louis, S. et Vigneault, M. (1984) Les choix d'orientation scolaire et professionnelle chez les jeunes adultes. *Santé mentale au Québec*, vol. 9, no 2.
- Tazouti, Y. ; Flieller, A. ; Vrignaud, P. (2005) Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socio-culturels contrastés (populaire et non populaire), *Revue française de pédagogie*, no 151, avril, mai, juin.
- Temprado, J.-J. (1997) Apprentissage moteur. Quelques données actuelles, in *Revue EP&S*, no 267.
- Thélot, C., (2004) Pour la réussite de tous les élèves : *Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école présidée par Claude Thélot*. La documentation française.
- Thill, E. (1999) *Compétence et effort : structuration, effets et valorisation de l'image de compétence*. Paris, Puf, pratiques corporelles.
- Thill, E.E. (1993) Les théories de l'expectation et de la valeur, dans *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval (Québec), Editions études vivantes - Vigot.
- Thompson P. (1980) Récits de vie et changement social. *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LXIX, p. 226-242.
- Tissier, G. (1993) *Pratiques de recherche en sciences de l'éducation*. Presses universitaires de Rennes.
- Trancart, D. et Perez, S. (2002) *Enquêtes internationales*, dans Dictionnaire d'éducation comparée. Paris : L'Harmattan.
- UNESCO, (1997) *Classification internationale type de l'éducation*, Paris : UNESCO-UIS.
- UNESCO, (1972) *Guide provisoire pour l'emploi de la classification internationale type de l'éducation*, Paris.
- Vallerand, R.J. et Thill, E.E. (1993), « Introduction au concept de motivation », dans *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval (Québec), Editions études vivantes - Vigot.
- Vallerand, R.J. (1993) La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel : implications pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations

- interpersonnelles et des loisirs, dans *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval (Québec), Editions études vivantes – Vigot.
- Vallerand, R.J. & Halliwell, W. (1983) Vers une méthodologie de Validation Trans-Culturelle de Questionnaires Psychologiques: Implications pour la Psychologie du Sport. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*. Montréal, Québec.
- Van Daele, H. (1993) *L'éducation comparée*. Paris : PUF (Collection Que sais-je?).
- Vasquez-Abbad, J., Chouinard, R., Rahm, J., Vézina, M. et Roy, N. (2005) L'incidence d'une approche de l'apprentissage des sciences, basée sur la collaboration médiatisée, sur la motivation des filles et des garçons de milieux défavorisés. *Rapport de recherche présenté au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC)*.
- Vermes, P. (2005) *L'orientation tout au long de la vie*. Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris.
- Vianin, P. (2006) *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?* DE BOECK Isbn : collection : pratiques pédagogiques.
- Viau, R. (2000), *La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions*, *Revue VIE PÉDAGOGIQUE*, no 115, avril et mai 2000.
- Viau, R. (1997) *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck université.
- Videllet, B et al (2005), *La décision : une approche pluridisciplinaire des processus de choix*. De Boeck.
- Vilhjálmsdóttir, G. et Arnkelsson, G., (2007) Les différences liées au sexe dans les représentations, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 36, no 3.
- Violette, M. (1995) *La formation professionnelle au secondaire : une formation sans les jeunes? Enquête auprès d'élèves de trois groupes*. Québec: Direction de la recherche, Ministère de l'Éducation.
- Vollmeyer, R. et Rheinberg, F. (2004) Influence de la motivation sur l'apprentissage d'un système linéaire, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, no 1, p. 91-104.
- Vouillot, F. (2001) Éduquer à la mixité de l'orientation : questions et pratiques, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.30, numéro hors série actes du colloque international, Juillet.

Walter, B. (1997) *La famille peut-elle encore éduquer ?* Ramonville Saint-Agne : Erès.

Zachariev, Z. (2002) *UNESCO*, dans Dictionnaire d'éducation comparée. Paris : L'Harmattan.

Zarka, J. (1998) Conseil en orientation et identité originaire, *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.27, no 1, mars.

Lois et décrets

Arrêté du 14 juin 1990 : Commission d'appel - B.O. no 27 du 5 juillet 1990.

Circulaire no 93-087 du 21 janvier (1993) Rôle du professeur principal dans les collèges et les lycées.

Décret no 2008-263 du 14 mars 2008 - art. 15 (V) ; Article R421-51.

Décret no 85-924 du 30 août (1985) relatif aux établissements publics locaux d'enseignement.

Décret no 90-484 du 14 juin 1990 : Orientation et affectation des élèves.

Journal officiel de la république française 13 Janvier 1973. Décret no 73-129 du 12 février 1973 relatif aux procédures d'orientation dans le second degré de l'enseignement public.

Loi no 2005-380 du 23 avril 2005 - art. 47 JORF 24 avril 2005.

Loi no 89-486, du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation. Rapport annexé.

Les sites d'internet

Septembre, octobre 2008

<http://www.education.gouv.fr>

<http://www.legifrance.gouv.fr>

<http://eduscol.education.fr>

<http://www.dijon.iufm.fr>

<http://gouv.qc.ca>

<http://www.mels.gouv.qc.ca>

En janvier, février et mars 2013

<http://www.oecd.org>

<http://www.oecd.org/pisa/>

<http://pirls.bc.edu/index.html>

<http://www.iea.nl>

<http://www.orientation.qc.ca/>

Annexes

Table des matières des annexes

ANNEXE 1 :LES RESULTATS STATISTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT EN SYRIE EN 2003-2004 (ECOLES, CLASSES, ETUDIANTS), ET LES RESULTATS DES FILLES ET DES GARÇONS AU BACCALAUREAT GENERAL ET PROFESSIONNEL EN 2006 EN SYRIE.....323

TABLEAU 1 : RESULTATS STATISTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT EN SYRIE EN 2003-2004323

TABLEAU 2 : LES RESULTATS DU BACCALAUREAT GENERAL DE 2006 DE LA FILIERE LITTERAIRE.....324

TABLEAU 3 : LES RESULTATS DU BACCALAUREAT GENERAL DE 2006 DE LA FILIERE SCIENTIFIQUE.325

TABLEAU 4 : LES RESULTATS DU BACCALAUREAT PROFESSIONNEL DE 2006 DE LA FILIERE COMMERCE-VENTE.326

TABLEAU 5 : LES RESULTATS DU BACCALAUREAT PROFESSIONNEL DE 2006 DE LA FILIERE ARTISANAT326

TABLEAU 6 : LES RESULTATS DU BACCALAUREAT PROFESSIONNEL DE 2006 DE LA FILIERE INDUSTRIE.....327

ANNEXE 2 : CLASSEMENT DES ENONCES DES INTERVIEWES POUR DETERMINER LES PRINCIPAUX THEMES DU QUESTIONNAIRE.....328

TABLEAU 7 : CLASSEMENT DES ENONCES DES INTERVIEWES POUR DETERMINER LES PRINCIPAUX THEMES DU QUESTIONNAIRE.....332

ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE POUR LES ELEVES DANS L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL.....333

ANNEXE 4 LA VERSION ARABE DU QUESTIONNAIRE.....341

ANNEXE 5 : CROISEMENT DES CATEGORIES SOCIOPROFESSIONNELS AVEC LA FAÇON DONT L'ELEVE EST ORIENTE.....348

TABLEAU 8 : LA PROFESSION DU PERE CROISEE AVEC LA FAÇON DONT L'ELEVE EST ORIENTE EN SYRIE	349
TABLEAU 9 : LA PROFESSION DE LA MERE CROISEE AVEC LA FAÇON DONT L'ELEVE EST ORIENTE EN SYRIE	349
TABLEAU 10 : LA PROFESSION DU PERE CROISEE AVEC LA FAÇON DONT L'ELEVE EST ORIENTE EN FRANCE.....	350
TABLEAU 11 : LA PROFESSION DE LA MERE CROISEE AVEC LA FAÇON DONT L'ELEVE EST ORIENTE EN FRANCE	350
TABLEAU 12 : LE NIVEAU D'ETUDE DU PERE CROISE AVEC LA FAÇON DONT L'ELEVE EST ORIENTE EN SYRIE	351
TABLEAU 13 : LE NIVEAU D'ETUDE DE LA MERE CROISE AVEC LA FAÇON DONT L'ELEVE EST ORIENTE EN SYRIE	352
TABLEAU 14 : LE NIVEAU D'ETUDE DU PERE CROISE AVEC LA FAÇON DONT L'ELEVE EST ORIENTE EN FRANCE	352
TABLEAU 15 : LE NIVEAU D'ETUDE DE LA MERE CROISE AVEC LA FAÇON DONT L'ELEVE EST ORIENTE EN FRANCE	353
ANNEXE 6 : RESULTATS DES TRIS A PLAT DES PROFESSIONS ET DES NIVEAUX D'ETUDES DES PARENTS.....	354
TABLEAU 16 : LES PROFESSIONS DES PERES D'ELEVES EN SYRIE	354
TABLEAU 17 : LES PROFESSIONS DES MERES D'ELEVES EN SYRIE	354
TABLEAU 18 : LES PROFESSIONS DES PERES D'ELEVES EN FRANCE.....	355
TABLEAU 19 : LES PROFESSIONS DES MERES D'ELEVES EN FRANCE.....	355
TABLEAU 20 : NIVEAU D'ETUDE DES PERES D'ELEVES EN SYRIE	356
TABLEAU 21 : NIVEAU D'ETUDE DES MERES D'ELEVES EN SYRIE	356
TABLEAU 22 : NIVEAU D'ETUDE DES PERES D'ELEVES EN FRANCE.....	357
TABLEAU 23 : NIVEAU D'ETUDE DES MERES D'ELEVES EN FRANCE	357

**Annexe 1 : Les résultats statistiques de l'enseignement en Syrie en 2003-2004
(écoles, classes, étudiants), et les résultats des filles et des garçons au
baccalauréat général et professionnel en 2006 en Syrie**

L'étape secondaire de l'enseignement			le pourcentage des filles par rapport aux garçons	le nombre d'élèves			le nombre de classe	le nombre d'écoles
				le total	Filles	Garçons		
l'enseignement secondaire	secondaire général	Public	51%	259258	132367	126891	8239	1090
		Privé	37%	20375	7546	12829	477	69
		le taux	50%	279633	139913	139720	8716	1159
	secondaire professionnel	Industriel	4%	57280	2315	54965	1568	130
		Commercial	52%	33300	17197	16103	916	124
		Artistique	98%	37882	37309	573	1352	319
		le total	44%	128462	56821	71641	3836	573
	L'enseignement des lois musulmanes		59%	4879	2869	2010	388	34
les instituts	institut d'industrie		4%	11300	452	10848	285	29
	institut de commerce		65%	5382	3504	1878	132	13
	institut d'artisanat		100%	6598	6596	2	175	17
	institut du sport		42%	1239	516	723	56	7
	Formation des enseignants 1ère phase		75%	12875	9603	3272	308	15
	Formation des enseignants 2 ^{ème} phase		53%	3391	1784	1607	93	17
	le total dans les instituts		55%	40785	22455	18330	1049	98
	Le total dans toutes les étapes		47%	4642394	2204269	2438125	150967	18488

Tableau 1 : Résultats statistiques de l'enseignement en Syrie en 2003-2004.

Les tableaux suivants sont élaborés à partir de données du Bureau des Statistiques dans l'Institution de l'INSEE en France) en 2006.

Le type de l'enseignement	Le nombre d'élèves		Le pourcentage des élèves qui réussissent	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Public	1687	2776	74,99%	90,20%
Privé	179	108	60,34%	92,59%
Les élèves qui réussissent et qui repassent le bac	402	1061	85,07%	95,76%
Les élèves qui passent un bac en candidat libre	1809	3142	24,43%	39,31%
Le total	4077	7087	52,91%	68,51%

Tableau 2 : Les résultats du baccalauréat général de 2006 de la filière littéraire.

Le type de l'enseignement	Le nombre d'élèves		Le pourcentage des élèves qui réussissent	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Public	2323	1979	69,18%	75,29%
Privé	759	462	61,26%	81,39%
Les élèves qui réussissent et qui repassent le bac	783	679	91,70%	93,52%
Les élèves qui passent un bac en candidat libre	415	213	35,42%	41,78%
Le total	4280	3333	68,62%	77,71%

Tableau 3 : Les résultats du baccalauréat général de 2006 de la filière scientifique

L'enseignement professionnel en commerce-vent	Le nombre d'élèves		Le pourcentage des élèves qui réussissent		Le
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	
	527	653	58,63%	64,78%	

Tableau 4 : Les résultats du baccalauréat professionnel de 2006 de la filière commerce

L'enseignement professionnel en artisanat	Le nombre d'élèves		Le pourcentage d'élèves qui réussissent		Le pourcentage	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	
	0	1303	0%	70,91%	0%	

Tableau 5 : Les résultats du baccalauréat professionnel de 2006 de la filière artisanat

Les spécialités	Le nombre d'élèves		Le pourcentage des élèves qui réussissent	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Les techniques électriques.	763	109	66,05%	61,47%
Les techniques électroniques	283	60	73,85%	63,33%
Les techniques informatiques	85	16	82,35%	87,50%
La fabrication mécanique	103	0	40,78%	0%
La menuiserie des meubles	43	0	18,60%	0%
La coulée	36	0	41,67%	0%
Le refroidissement et la climatisation	95	0	54,74%	0%
Le chauffage et l'étirage	63	0	36,51%	0%
La soudure et assortiment des métaux	195	0	47,18%	0%
Des équipements agricoles	84	24	44,05%	29,17%
La mécanique des véhicules	799	0	42,93%	0%
Le total	2549	209	54,73%	60,29%

Tableau 6 : Les résultats du baccalauréat professionnel de 2006 de la filière indus

Annexe 2 : Classement des énoncés des interviewes pour déterminer les principaux thèmes du questionnaire

Le nom de l'élève, sa spécialité et le statut de ses études ou de son travail	Myriame Réussie au baccalauréat en artisanat	Mounir Travaille au carrelage après avoir fini son étude à l'institut de l'industrie, spécialité climatisation et refroidissement.	Lamisse Réussie au baccalauréat en artisanat	Samir Etudie à l'institut de l'hôtellerie
Avez-vous eu l'envie d'entrer dans l'enseignement général avant d'être orientés vers l'enseignement professionnel ?	Elle ne voulait pas l'enseignement général, sa mère l'oblige d'y entrer, alors qu'elle veut n'importe quelle filière sauf l'enseignement général parce qu'il est difficile	Oui, il n'a pas eu d'ambition d'étudier une spécialité déterminée. Il voulait réussir avec des bonnes notes et entrer à l'université	Oui, elle voulait la filière littéraire pour travailler à la presse, mais elle n'a pas eu assez de notes.	Oui, il voulait réussir avec des bonnes notes pour entrer dans l'enseignement général, mais il ne savait pas quoi étudier plus tard.
Pourquoi avez-vous choisis cette spécialité, pas d'autre dans l'enseignement professionnel ?	Elle a voulu l'hôtellerie, mais elle ne s'est pas inscrite, parce que l'endroit où se trouve l'établissement est très populaire et les élèves aussi sont défavorisés. En plus, sa mère était contre. Elle préfère l'artisanat parce que même si elle peut être au chômage avec ces deux spécialités, au moins l'artisanat lui donne un métier.	Il a choisi l'industrie parce que ses domaines sont plus larges et cette spécialité a des liens avec la vie quotidienne, plus qu'au commerce et l'artisanat.	Elle ne voulait pas la section commerce parce qu'il y a des mathématiques qu'elle n'aime pas, et son domaine est limité.	D'abord, il est entré dans la spécialité de l'industrie, section électron, on lui a dit qu'il est difficile alors il est entré dans la spécialité de l'hôtellerie. Il ne connaissait pas qu'il y a la spécialité commerce, il aura du y entrer parce que ses domaines sont plus larges.
Comment êtes vous entrés dans votre spécialité ?	Par hasard, sa voisine a été en artisanat, elle est allée avec elle.	Il n'a pas pu entrer dans l'enseignement général. On lui a convaincu qu'il trouvera un travail en industrie.	Elle n'a pas eu assez de notes pour entrer dans l'enseignement général. Elle n'aime pas le commerce parce qu'il est difficile, alors elle a choisi l'artisanat.	Il n'a pas pu entrer dans l'enseignement général. Il a essayé la spécialité d'industrie. Il ne savait que la section commerce existe.
Comment les enseignants comportent-ils avec vous ?	Aucune enseignante n'a pas influencé d'elle, mais elle a parlé d'une qui l'a conseillée de s'éloigner de son	Ils se comportent très bien avec eux. Ils les considèrent comme des amis. Ils ne sont pas beaucoup plus âgés qu'eux. Les	Ils sont très bien. Ils sont excellents.	Ils étaient bien avec eux. Ils ne les considéraient pas comme des élèves de deuxième degré. 70% d'eux expliquent

Le nom de l'élève, se spécialité et le statut de ses études ou de son travail	Myriame Réussie au baccalauréat en artisanat	Mounir Travaille au carrelage après avoir finir son étude à l'institut de l'industrie, spécialité climatisation et refroidissement.	Lamisse Réussie au baccalauréat en artisanat	Samir Etudie à l'institut de l'hôtellerie
	entourage pour réussir. Une enseignante qui discrimine entre les élèves réussies et redoublées. Une qui préfère les élèves de son quartier.	enseignants de la partie théorique ne sont pas très sérieux avec eux, alors que ceux de la partie pratique ils sont excellents.		bien.
Comment les élèves se comportent entre eux ?	Elle dit qu'elle est différente que leur amie, elle est plus ouverte aux autres qui sont plus fermés. Les filles de l'artisanat ont une mauvaise réputation.	Il y en a qui étudient pour qu'ils soient parmi les 3 premiers pour entrer à l'université. Il y'en a qui s'en fichent.	C'est bien.	Les comportements des élèves entre eux et avec les enseignants dépendent du directeur de l'école. Ils ont eu un mauvais directeur.
Comment étaient les comportements de vos parents par rapport à vos études ? (leurs avis, leurs conseils, leurs aides...etc.)	Au brevet, elle a réussi parce que sa mère a insisté qu'elle étudie pour réussir. Elle a laissé la maison pour taquiner sa mère et pour s'éloigner d'elle.les parents ne connaissent même pas qu'est ce qu'elle a comme matières.	Normal. Ils n'ont pas d'information sur les filières d'études. Il fait ce qu'il veut.	Ils sont gentils.	Ils ne lui donnent pas de conseils.il regrette que ses parents n'ont pas assez d'informations des études et des filières.
Comment avez-vous réussi même si vous n'avez pas choisi volontairement votre filière ? Quels sont les facteurs de votre réussite ? Qu'est ce qu'il vous a motivé plus tard ?	Au début, elle a souffert. Plus tard elle a bien continué parce qu'elle a appris à travailler sur la machine de couture qui est rapide et facile Elle s'est éloignée de ses amis et même de ses parents et cela l'a beaucoup aidé à réussir. Son père est décédé et son frère a redoublé son classe et elle ne voulait pas faire un autre choc à sa mère.	Quand il est entré en industrie, il l'a aimé, il ne l'a connaissait pas auparavant.il n'avait pas d'informations de l'industrie. Personne de son entourage ne la connaissait pas. Plus tard, il a aimé l'étude et le travail en industrie.	Elle a réussi parce qu'il est plus facile que l'enseignement général, et elle n'a pas d'autre choix. Ses parents l'ont encouragé et elle a un peu étudié.	Il a étudié pour qu'il soit parmi les trois premiers pour pouvoir entrer à la faculté de tourisme. Il a réussi parce que le cursus est facile.

Le nom de l'élève, se spécialité et le statut de ses études ou de son travail	Myriame Réussie au baccalauréat en artisanat	Mounir Travaille au carrelage après avoir finir son étude à l'institut de l'industrie, spécialité climatisation et refroidissement.	Lamisse Réussie au baccalauréat en artisanat	Samir Etudie à l'institut de l'hôtellerie
Quelle est la différence entre votre cursus est celui que vous avez avant ? (plus facile, plus difficile...etc.)	C'est le même cursus que l'enseignement général, mais en artisanat est plus bref ou plus résumé. Elle a vu les livres de ses cousines à l'enseignement général qui sont très difficile. Elle voulait n'importe quelle filière à part de la filière général.	Il le trouve très facile. Il y a des matières comme les mathématiques et la langue arabes qui sont très faciles.	Elle dit qu'ils ont le même cursus que celui de l'enseignement général, mais chez eux est beaucoup plus bref ou résumé. Ils ont une partie pratique.	Il ne voit pas de différence. Il trouve que le cursus de l'hôtellerie est beaucoup plus facile que les autres. S'il est entré dans l'enseignement général il n'aurait pas pu réussir parce qu'il est très difficile.
Quelle était votre idée de votre spécialité avant d'y entrer ?	Que les filles ont une mauvaise réputation. Elle est arrivée de changer cette idée dans son entourage, elle a imposé son respect. Elle n'a pas eu des informations de l'artisanat.	Il n'avait aucune idée de l'industrie. Il considérait qu'elle n'existe pas et que c'est une filière des paresseux.	Elle avait une idée de la section artisanat parce que sa tente est enseignante en artisanat.	Auparavant, il ne connaissait que la filière générale après le brevet. Ni lui, ni ses parents n'ont pas d'informations de l'enseignement professionnel.
Quelles étaient les réactions de vos parents quand vous n'avez pas pu entrer dans l'EG ?	D'abord sa mère a voulu la punir, mais elle l'a menacé qu'elle se jette du balcon, alors elle n'a rien fait. Son père n'a rien dit.	Normal. Ils n'ont pas eu de problème quand il n'a pas pu entrer dans l'enseignement général. Il fait ce qu'il veut.	Normal, ils n'ont rien dit.	Ils voulaient qu'il entre dans l'enseignement général, mais ils n'ont pas d'informations sur les études.
Est-ce que vous regrettez de ne pas pouvoir entrer dans l'enseignement général ?	Non, parce qu'elle a vu ses amis qui se sont inscrits dans l'enseignement général et qui n'ont pas eu de bonnes notes au baccalauréat alors ils se sont inscrit comme elle dans un institut. Elle contente du résultat.		Non, elle était contente par ce qu'elle a vu ses amis qui sont dans la filière générale scientifique, comment ils étudient elle a trouvé que leur étude est très difficile. Elle n'aura pas réussi si elle est entrée au général.	Au début, il a regretté surtout quand il a vu que ses amis ont pu entrés à l'université et lui non, même ses amis en électron ont pu y entré. Après il s'est convaincu.
Quel est votre avis au système d'orientation après le brevet qui dépend de notes obtenues ?	Elle pense qu'on doit le changer. On doit demander 50% du total pour entrer dans l'enseignement		Au début, elle était fâchée de ne pas pouvoir entrer dans l'enseignement général, mais après	Son avis n'était pas clair. Il veut qu'on augmente les notes de l'acceptation dans les spécialités mais

Le nom de l'élève, se spécialité et le statut de ses études ou de son travail	Myriame Réussie au baccalauréat en artisanat	Mounir Travaille au carrelage après avoir finir son étude à l'institut de l'industrie, spécialité climatisation et refroidissement.	Lamisse Réussie au baccalauréat en artisanat	Samir Etudie à l'institut de l'hôtellerie
	général pour qu'il n'y ait pas 'élèves opprimés. Elle ne préfère pas le système des notes. Elle pense que son filière est mieux que la filière générale parce qu'elle leur permet d'avoir un métier.		elle était contente parce qu'elle le trouve difficile.	pas dans les filières. Bref, ceux qui ont 50% du total peuvent entrer dans l'enseignement général, mais on augmente le taux pour entrer dans la section électronique. A la fin il dit que c'est un système correct.
Comment est-elle la vue des gens envers vous comme des élèves en enseignement professionnel ?	les gens n'apprécient pas l'artisanat, même si elle réussit avec de bonnes notes, ils se moquent des élèves de l'artisanat, même si on est le premier au pays. Les élèves ont moins de confiance en soi à cause de cette vision négative.	Quand il a réussi, ils ont eu de bonne réaction parce que c'est une nouvelle spécialité.	Ils les négligent. Ils lui demandent si elle est dans la section littéraire ou scientifique. Ils ne parlent pas du tout de l'artisanat. Les gens se moquent des élèves de l'artisanat.	Les gens ont une mauvaise vision. Ils s'en fichent de ce qu'il veut l'élève et de ses capacités. Il parle de sa sœur qui a fait un bac littéraire en même temps que lui, tout le monde s'intéressent à elle et on lui néglige.
	Dans son école, on s'intéresse beaucoup à la partie pratique. Son école est meilleure que les autres. Elle a une bonne base à la pratique.		La partie pratique chez elles est beaucoup plus grande que chez ceux dans l'enseignement général	
Pourquoi y a-t-il des élèves qui réussissent mieux que les autres et d'autres qui échouent ?	Dans son école même les élèves qui se sont flattés ils ont échoué, parce qu'ils étaient flattés pour la partie pratique mais pas la partie théorique. Il y en a qui ont mis dans leur tête le redoublement.	La réussite et l'échec de l'élève viennent de lui-même. C'est lui qui est responsable de sa réussite et de son échec.	Ceux qui réussissent c'est parce qu'ils étudient, et grâce au piston. L'essentiel c'est l'élève, ensuite grâce aux parents et enfin, grâce aux enseignants. Ceux qui échouent c'est parce qu'ils n'étudient pas. Ils n'ont pas de raisonnement. On peut réussir même si l'enseignant n'est pas bien.	La raison essentiel c'est l'élève. Les élèves échouent parce qu'il n'y a pas d'organisation ou de direction de soi même et à cause de la négligence et de s'occuper d'autres choses. Les parents ont un grand rôle dans la réussite et l'échec de l'élève.

Le nom de l'élève, se spécialité et le statut de ses études ou de son travail	Myriame Réussie au baccalauréat en artisanat	Mounir Travaille au carrelage après avoir fini son étude à l'institut de l'industrie, spécialité climatisation et refroidissement.	Lamisse Réussie au baccalauréat en artisanat	Samir Etudie à l'institut de l'hôtellerie
Est-ce que l'enseignement professionnel garantit un bon futur ?	Oui, même si elle ne trouve pas un emploi, au moins elle aura un métier.		Oui, elle peut être professeur mais elle a besoin de piston.	
Comment étudiez-vous pendant l'année ?	Au début, elle n'étudiait pas, mais après elle s'est éloignée de sont entourage et elle a bien étudié. La partie pratique prend la plupart du temps.	Normalement. S'il a des devoirs il les fait.	Elle étudiait un peu, elle a réussi.	Au début il n'étudiait pas jusqu'au bac, il a bien étudié pour pouvoir entrer dans la faculté du tourisme.
Que voulez vous faire maintenant ? Qu'est ce que vous faites maintenant ?	Elle a présenté son dossier dans l'institut de la music, elle a été refusée. Maintenant elle attend la réponse de l'institut de peinture et du dessin architecture. Elle préfère ce dernier. Elle ne veut pas continuer en artisanat parce qu'elle connaît tous.	Maintenant, il a fini son étude à l'institut. Il travaille au carrelage. Il aime son profession qu'il a apprise en industrie, mais il ne l'exerce pas parce que le travail est long et la revenue est basse.	Elle a présenté son dossier dans l'institut de la music, de la peinture, de l'hôtellerie et de l'artisanat. Elle préfère l'institut de la music. Elle fait un peu l'artisanat à la maison. Si elle ne peut pas entrer dans un institut elle va rester à la maison.	Maintenant, il travaille dans des hôtels et des cafés et étudie dans l'institut en espérant qu'il puisse entrer à la faculté du tourisme. Sinon, il souhaite faire le diplôme de la direction des hôtels à Damas ou au Liban. (Il a décroché ses études)
Les perspectives d'avenir	Elle dit qu'il y a de piston pour l'acceptation dans l'institut. Leur directrice les encourage à bien travailler pour pouvoir entrer à l'université.	D'abord, il n'a pas voulu continué après le bac, mais il a vu qu'il a eu assez de notes pour entrer dans l'institut, alors il s'est inscrit.	Elle dit qu'il y a de piston pour l'acceptation dans des instituts et même pour réussir à l'école. Elle parle beaucoup de piston.	Il dit que le directeur leur donne l'espoir de pouvoir entrer à l'université, mais ce n'est pas que des promesses.

Tableau 7 : Classement des énoncés des interviewes pour déterminer les principaux thèmes du questionnaire

Annexe 3 : Questionnaire pour les élèves dans l'enseignement professionnel

Je vous remercie de bien vouloir répondre à des questions concernant votre expérience scolaire quant à votre orientation après la classe de troisième vers l'enseignement professionnel. Il ne s'agit ni d'un test, ni d'une évaluation. **Il n'y a donc pas de bonnes ni de mauvaises réponses.** Ce questionnaire est destiné à recueillir des données pour ma recherche concernant la réussite scolaire dans l'enseignement professionnel.

La seule chose qui nous intéresse est de connaître votre réponse sincère. Je vous demande de répondre de façon **spontanée** sans vous attarder sur aucun énoncé en particulier. Ce questionnaire est tout à fait **confidentiel**.

Remplir ce questionnaire devrait prendre environ 20 minutes.

Merci de votre précieuse participation !

Identification de l'élève

1. Année de scolarité en cours : Terminale , 1^{er} année de BTS , 2^{ème} année de BTS
2. Votre Spécialité : industrie , commerce , artisanat , hôtellerie
3. Vous êtes : homme femme
4. Votre âge :ans
5. La profession de votre père :
6. La profession de votre mère :
7. Niveau d'étude du père :

Pas de diplôme , CAP , Bac , Diplôme Bac plus 2 , Diplôme Bac plus 3 , Diplôme Bac plus 4 , autre (précisez) : Diplôme Bac

8. Niveau d'étude de la mère :

Pas de diplôme , CAP , Bac , Diplôme Bac plus 2 , Diplôme Bac plus 3 , Diplôme Bac plus 4 , autre (précisez) : Diplôme Bac

9. Nombre de frères et sœurs :

0	1	2	3	4	5	Plus que 5
---	---	---	---	---	---	------------

10. Vous êtes le :

Aîné (e)
 Cadet (te)
 Benjamin (e)

Indiquez si vous êtes d'accord ou pas avec chacun des annonces suivants quand vous pensez à votre orientation vers l'enseignement professionnel et à votre réussite scolaire dans cet enseignement.

1A. En classe de 3^{ème}, aviez-vous la possibilité de choisir d'entrer dans le secondaire général ?

Oui **non**

1B. Si votre réponse à la question 1A. Est « oui » : pourquoi avez-vous choisi une filière professionnelle ?

	D'accord	Pas d'accord	Sans opinion
11. Parce que je m'intéresse au métier auquel prépare cette filière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Parce que je souhaite travailler et gagner de l'argent le plus vite possible	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Parce que cette filière me permet d'éviter les	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

matières difficiles de l'enseignement général			
14. Parce que je pourrai accéder à l'université si je suis parmi les meilleurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1C. Si votre réponse à la question 1A. Est « non » : que pensiez-vous de la filière professionnelle ?

	D'accord	Pas d'accord	Sans opinion
15. Je considérais que le cursus professionnel est pour les élèves en difficultés scolaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. je pensais que cette filière ne permet pas d'avoir un métier à haut niveau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. J'ai envisagé de me former dans une autre voie que la voie professionnelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Je préfère les études longues (l'université)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Je pensais que c'était une filière trop difficile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1. pour quelles raisons avez-vous finalement accepté cette orientation vers la filière professionnelle ?

	D'accord	Pas d'accord	Sans opinion
20. Parce que je n'avais pas d'assez bons résultats pour entrer en filière générale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Parce que j'ai écouté les encouragements de mes amis ou de mon entourage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Parce que je voulais travailler et gagner de l'argent le plus vite possible	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Parce que la filière professionnelle est plus facile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Pourquoi avez-vous choisi VOTRE spécialité dans l'enseignement professionnel ?

	D'accord	Pas d'accord	Sans opinion
24. Parce que mes notes ne me permettaient pas d'entrer dans d'autres spécialités	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Parce que je voulais échapper aux matières difficiles dans d'autres spécialités	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Parce que c'est une spécialité nouvelle dans le système éducatif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Parce que c'est une spécialité qui a du prestige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Pour avoir rapidement un métier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Parce que c'est une spécialité que choisissent beaucoup de jeunes de mon sexe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Parce que la spécialité que je voulais ne m'est pas accessible en raison de mon sexe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Parce que l'établissement enseignant cette spécialité se trouve près de chez moi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Parce que je m'intéresse au métier auquel prépare cette spécialité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Parce que je m'intéresse aux études dans cette spécialité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Parce que mon entourage m'a influencé et encouragé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Parce que mes amis s'y sont inscrits	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Honnêtement, je ne sais pas pourquoi j'ai choisi cette spécialité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Les informations sur la filière et la spécialité

	D'accord	Pas d'accord	Sans opinion
37. J'ai eu assez d'informations sur les spécialités de l'enseignement professionnel avant d'y entrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Les sources de mes informations sur la spécialité sont :

	D'accord	Pas d'accord	Sans opinion
38. Mes propres connaissances	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Une visite au centre de formation et d'orientation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Le conseiller d'orientation à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Une publicité sur la spécialité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Mes parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Mon entourage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Mes professeurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Des sessions d'informations à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

46. La consultation des sites internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. La visite des milieux de travail dans cette spécialité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. J'ai consulté différents documents pour m'aider dans mon choix professionnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Le niveau de difficulté de cette spécialité

	D'accord	Pas d'accord	Sans opinion
49. Avant d'y entrer, je pensais qu'elle était plus facile que les spécialités de l'enseignement général	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. J'ai eu cependant des difficultés dans certaines matières	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. J'ai eu besoin de cours privés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Je pense que tous les élèves peuvent bien réussir cette spécialité avec un peu d'effort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. La découverte de la spécialité

	D'accord	Pas d'accord	Sans opinion
53. J'ai découvert de nouvelles matières	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. J'ai découvert l'intérêt de la partie pratique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. J'ai eu le plaisir de travailler avec du matériel spécialisé ou professionnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. J'ai eu le plaisir de découvrir le métier auquel prépare la spécialité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. J'ai appris à travailler en équipe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. J'ai découvert de nouvelles activités	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. J'ai découvert d'autres méthodes pour apprendre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Je regrette d'avoir suivi cette spécialité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Les caractéristiques personnelles de l'élève

	D'accord	Pas d'accord	Sans opinion
61. Dans mon travail scolaire je suis très sérieux (se)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Je fais mon travail au jour le jour	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

63. Je me sentais tout à fait capable de réussir mes études	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Je me suis fixé des buts et je veux les atteindre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Un événement personnel m'a stimulé pour réussir cette filière	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. La chance joue parfois sur ma réussite aux examens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Les enseignants

	D'accord	Pas d'accord	Sans opinion
67. J'ai eu des relations amicales avec les enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. J'ai été en conflit avec certains enseignants	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Les enseignants étaient toujours patients avec nous	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Ils étaient toujours prêts à répondre à nos questions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. Ils nous traitaient comme des élèves moins intelligents que ceux de l'enseignement général	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72. Ils étaient capables de bien expliquer les matières	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73. Les enseignants de la partie pratique étaient plus exigeants que ceux de la partie théorique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74. J'ai eu de meilleures relations avec les enseignants de la partie pratique qu'avec les autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. Les enseignants étaient bien formés dans leurs spécialités	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. Les enseignants variaient toujours leurs façons d'enseignement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Les parents

	D'accord	Pas d'accord	Sans opinion
77. Mes parents étaient bien informés sur les filières des études	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. Ils participaient aux réunions avec les	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

enseignants			
79. Ils avaient une idée des matières que j'étudiais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. Ils auraient préféré que j'entre dans l'enseignement général	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81. Ils discutaient avec moi à propos de mes cours au lycée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Avenir professionnel

	D'accord	Pas d'accord	Sans opinion
82. Pour mon avenir, mes projets professionnels sont encore imprécis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83. Je n'ai pas assez d'informations sur le marché du travail pour effectuer un choix professionnel clair	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84. Je suis capable de décrire assez bien la profession qui m'intéresse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85. Je veux faire le métier auquel me conduisent les études que je suis en train de faire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86. Je suis intéressé à ce métier parce que j'ai réussi mes études	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87. Je veux exercer un travail qui n'a pas de rapport avec les études que je suis en train de faire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Si je ne veux pas exercer le métier auquel me conduisent mes études c'est parce que :

	D'accord	Pas d'accord	Sans opinion
88. Parce que je n'ai pas choisi volontairement l'enseignement professionnel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89. Parce qu'il n'ya pas d'emploi dans ma spécialité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90. Parce que le travail dans ce métier n'assure pas un bon salaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91. Parce que le travail dans ce métier n'est pas très prestigieux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92. Parce que c'est un travail pénible qui demande beaucoup d'efforts	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
93. Parce que c'est un peu mal vu dans notre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

société que les personnes de mon sexe fassent ce métier			
94. Parce que le métier qui m'intéresse n'entre pas dans le domaine de ma spécialité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12.

	D'accord	Pas d'accord	Sans opinion
95. Pensez-vous que la procédure de l'orientation après le brevet est juste ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Annexe 4 La version arabe du questionnaire

استبيان للطلاب في التعليم المهني

شكرا لك لتكرمك بالإجابة على الأسئلة التالية المتعلقة بتجربتك الدراسية الخاصة بتوجيهك نحو التعليم المهني بعد الصف التاسع.
لا يتعلق الأمر باختبار ولا بتقييم. لا يوجد اذا اجابات صحيحة أو اجابات خاطئة. هذا الاستبيان مصمم لجمع بيانات من أجل بحثي العلمي المتعلق بالنجاح الدراسي في التعليم المهني.
الشيء الوحيد الذي يهمنا هو معرفة اجابتك الصادقة. نطلب منك أن تجيب بشكل عفوي من دون التريث في أي بيان على وجه الخصوص. هذا الاستبيان سري تماما.
استكمال الاستبيان يستغرق حوالي 20 دقيقة.
شكرا لمشاركتم القيمة

معلومات ذاتية عن الطالب:

1. السنة الدراسية الجارية

بكالوريا	سنة أولى معهد	سنة ثانية
----------	---------------	-----------

2. اختصاصك:

صناعة	تجارة	فنون	فندقي
-------	-------	------	-------

3. أنت: ذكر أنثى

4. عمرك : سنة

5. مهنة والدك :

6. مهنة والدتك :

7. مستوى تعليم الأب :

دون شهادة , شهادة ابتدائية , شهادة اعدادية , شهادة ثانوية , شهادة جامعية , أخرى (حدّدها)

8. مستوى تعليم الأم:

دون شهادة , شهادة ابتدائية , شهادة اعدادية , شهادة ثانوية , شهادة جامعية , أخرى (حدّدها)

9. عدد الاخوة و الأخوات:

0	1	2	3	4	5	أكثر من 5
---	---	---	---	---	---	-----------

10. أنت الابن ال:

البكر

الأوسط

الصغير

حدّد اذا كنت موافق أم لا مع كل من المعطيات التالية عندما تفكر بتوجيهك نحو التعليم المهني و بنجاحك الدراسي في هذا التعليم.

11. عندما نجحت في الصف التاسع , هل كنت تستطيع أن تختار الدخول في الصف العاشر العام؟
نعم لا

1ب. اذا كانت اجابتك على السؤال 11 (نعم) : لماذا اخترت فرعا مهنيا؟

موافق	غير موافق	دون رأي	
			11. لأنني أهتم بالمهنة اللتي يعدّني لها هذا الفرع
			12. لأنني أتمنى أن أعمل و أكسب مالا بأسرع وقت ممكن
			13. لأن هذا الفرع يسمح لي بتجنب مواد صعبة بالتعليم العام
			14. لأنني أستطيع الدخول الى الجامعة اذا كنت من الأوائل

1ج. اذا كانت اجابتك على السؤال 11 (لا) : ما كانت فكرتك عن الفرع المهني

موافق	غير موافق	دون رأي	
			15. كنت اعتقد أن التعليم المهني للطلاب الذين لديهم صعوبات دراسية
			16. كنت أعتقد أن هذا الفرع لا يسمح بالحصول على مهنة بمستوى رفيع
			17. كنت أريد أن أحصل على مؤهل علمي في فرع اخر غير التعليم المهني
			18. أفضل الدراسة الجامعية
			19. كنت أعتقد أنه فرع صعب جدا

1. لأي أسباب قبلت أخيرا هذا التوجيه نحو الفرع المهني

موافق	غير موافق	دون رأي	
			20. لأنه لم يكن لدي علامات كافية للدخول في الفرع العام
			21. لأنني أصغيت الى تشجيع أصدقائي و محيطي
			22. لأنني كنت أريد أن أعمل و أكسب مالا بأسرع وقت ممكن
			23. لأن الفرع المهني أكثر سهولة

2. لماذا اخترت هذا الاختصاص بالتعليم المهني؟

دون رأي	غير موافق	موافق	
			24. لأن علاماتي لم تكن تسمح لي بالدخول باختصاصات أخرى
			25. لأنني كنت أريد الهروب من مواد صعبة في الاختصاصات الأخرى
			26. لأنه اختصاص جديد في النظام التعليمي
			27. لأنه اختصاص له صورة اجتماعية رفيعة
			28. من أجل الحصول على مهنة بسرعة
			29. لأنه اختصاص يختاره العديد من الأشخاص من نفس جنسي
			30. لأن الاختصاص الذي كنت أريده ليس متاحا لي بسبب جنسي
			31. لأن معهد التعليم المهني أو المدرسة المهنية موجودين بالقرب مني
			32. لأنني اهتم بالمهنة التي يهيب لها هذا الاختصاص
			33. لأنني أهتم بالدراسة في هذا الاختصاص
			34. الأشخاص المحيطين بي أثروا بي و شجعوني
			35. لأن أصدقائي مسجلين به
			36. بصراحة، لا أعرف لم اخترت هذا الاختصاص

3. المعلومات حول الفرع و الاختصاص

دون رأي	غير موافق	موافق	
			37. كان لدي معلومات كافية عن اختصاصات التعليم المهني قبل الدخول به

4. مصادر معلوماتي حول اختصاصي هي:

دون رأي	غير موافق	موافق	
			38. معارفي الخاصّة
			39. زيارة لمركز تأهيل و توجيه
			40. الموجه التربوي في المدرسة
			41. إعلان أو منشور رأيتة حول هذا الاختصاص

			42. أهلي
			43. الأشخاص المحيطين بي
			44. مدرّسيّ
			45. جلسات حلقات للمعلومات قي المدرسة
			46. مطالعة مواقع الانترنت
			47. زيارة أوساط العمل الخاصة بهذا الاختصاص
			48. قراءة عدة مطبوعات لمساعدتي في اختياري المهني

5. مستوى صعوبة الاختصاص

دون رأي	غير موافق	موافق	
			49. قبل أن أدخل بهذا الاختصاص, كنت أعتقد أنه أكثر سهولة من اختصاصات التعليم العام
			50. كان لدي صعوبات في بعض المواد
			51. كنت بحاجة الى دروس خصوصية
			52. أعتقد أن كل الطلاب يستطيعون أن ينجحوا بشكل جيد قي هذا الاختصاص مع قليل من الجهد

6. اكتشاف الاختصاص

دون رأي	غير موافق	موافق	
			53. اكتشفت مواد جديدة بالنسبة لي
			54. اكتشفت أهمية القسم العملي
			55. كنت استمتع بالعمل بمعدّات مهنية اختصاصية
			65. شعرت بالسرور لاكتشاف المهنة التي يهيئ لها هذا الاختصاص
			57. لقد تعلمت العمل ضمن مجموعة
			58. لقد اكتشفت فعاليات جديدة

			59. اكتشفت طرق جديدة للتعلّم
			60. أنا نادم على الدراسة في هذا الاختصاص

7. الصفات الشخصية للطالب

موافق	غير موافق	دون رأي	
			61. فيما يتعلق بعملتي المدرسي أنا جدّي جدًا
			62. أنجز عملي كل يوم بيومه
			63. أشعر أنّي قادر تماما على النجاح بدراستي
			64. لقد حدّدت أهدافا خاصة بي و أريد أن أحققها
			65. حدثت شخصي دفعني للنجاح في هذا الفرع
			66. الحظ لعب أحيانا دورا في نجاحي بالامتحانات

8. المدرسين

موافق	غير موافق	دون رأي	
			67. كلن لدي علاقة صداقة مع المدرّسين
			68. لقد كنت على خلاف مع بعض المدرّسين
			69. المدرسون كانوا دائما صبورين علينا
			70. لقد كانوا دائما جاهزين للإجابة على أسئلتنا
			71. لقد كانوا يتعاملون معنا على أننا أشخاص أقل ذكاء من هؤلاء الذين في التعليم العام
			72. لقد كانوا قادرين على شرح المواد بشكل جيد
			73. مدرّسي القسم العملي كانوا أكثر جدّية/تطلّبا من مدرّسي القسم النظري
			74. لقد كانت علاقتي مع مدرّسي القسم العملي أفضل من العلاقة مع المدرّسين الآخرين
			75. لقد كان المدرسون مؤهلين بشكل جيد في اختصاصاتهم

			76. كان المدرسون يتّوَّعون دائما طرقهم بالتدريس
--	--	--	---

9. الأهل

دون رأي	غير موافق	موافق	
			77. لقد كان لدى أهلي معلومات كافية عن فروع الدراسة
			78. كانوا يساهمون بالاجتماعات مع المدرسين
			79. لقد كان لديهم فكرة عن المواد التي أدرسها
			80. كانوا يفضلون أن أدخل في التعليم العام
			81. لقد كانوا يتناقشون معي فيما يتعلق بدروسي في المدرسة

10. المستقبل المهني

دون رأي	غير موافق	موافق	
			82. بالنسبة لمستقبلي , مشاريعي المهنية لم تحدّد بعد
			83. ليس لدي معلومات كافية عن سوق العمل من أجل اختيار مهني واضح
			84. أنا قادر بشكل معقول على وصف المهنة التي تهمني
			85. أريد أن أمارس المهنة التي تعدني اليها دراستي
			86. أنا مهتم بهذه المهنة لأنني نجحت بدراستي فيها
			87. أريد أن أمارس عملا ليس له علاقة بدراستي

11. اذا لم أودّ أن أمارس المهنة التي تعدني اليها دراستي, فهذا لأن:

دون رأي	غير موافق	موافق	
			88. لأنني لم أختار بارادتي التعليم المهني
			89. لأنه لا يوجد وظائف باختصاصي
			90. لأن العمل بهذه المهنة لا يوفر لايؤمن مرتبًا جيدا
			91. لأن العمل بهذه المهنة ليس لائق اجتماعيا

			92. لأنه عمل شاق يتطلب مجهودا كبيرا
			93. لأنه ليس محببًا كثيرًا من الناحية الاجتماعية أن يمارس الأشخاص من جنسي هذه المهنة
			94. لأن المهنة التي تهمني لا تدخل في مجال اختصاصي

.12

دون رأي	غير موافق	موافق	95. هل تعتقد أن طريقة التوجيه بعد الصف التاسع عادلة؟
---------	-----------	-------	--

Annexe 5 : Croisement des Catégories socioprofessionnels avec la façon dont l'élève est orienté

Pour faire des catégories socioprofessionnelles des parents, pour la France, nous nous sommes appuyée sur la nomenclature des professions et catégories socio-professionnelles Employés salariés d'entreprises (PCS-ESE) (INSEE, 2003). Cette nomenclature comprend six catégories :

1. Agriculteurs
2. Artisans, commerçants et chef d'entreprises
3. Cadres et professions intellectuelles supérieures
4. Professions intermédiaires
5. Employés
6. Ouvriers
7. Nous avons ajouté une septième catégorie : (retraité).

Nous avons constaté que ce classement ne satisfait pas notre objectif de recherche, ni la situation professionnelle en Syrie, nous avons cherché un autre classement. Nous avons construit des catégories socioprofessionnelles en associant la profession des parents à leurs niveaux d'études. Ce classement comprend :

1. Retraité et chômeur sans BAC (cette catégorie inclut les femmes au foyer en Syrie)
2. Retraité et chômeur niveau BAC et BAC+3,
3. Ouvrier ayant un niveau inférieur au BAC,
4. Ouvrier ayant le niveau BAC à BAC+3,
5. Fonctionnaire et militaire ayant un niveau inférieur au BAC,
6. Fonctionnaire et militaire ayant le niveau BAC à BAC+3,
7. Toutes les professions et les retraités niveau BAC+ 4.

Aucune relation significative de dépendance n'est trouvée en croisant les catégories socioprofessionnelles des parents avec le fait que l'élève soit orienté par manque de bons résultats ou pas, ni en France, ni en Syrie.

Khi2=7,52 ddl=6 p=0,275 (Val. théoriques < 5 = 2)

La profession du père	Élèves non volontaires			Élèves volontaires			Total		
	Eff.	%C	%L	Eff.	%C	%L	Eff.	%C	%L
Retraité et chômeur sans BAC	21	9,4	72,4	8	15,1	27,6	29	10,5	100,0
Retraité et chômeur niveau BAC et BAC+3	12	5,4	92,3	1	1,9	7,7	13	4,7	100,0
Ouvrier ayant un niveau moins de BAC	59	26,5	88,1	8	15,1	11,9	67	24,3	100,0
Ouvrier ayant niveau BAC et BAC+3	20	9,0	80,0	5	9,4	20,0	25	9,1	100,0
Fonctionnaire et militaire ayant un niveau moins de BAC	35	15,7	83,3	7	13,2	16,7	42	15,2	100,0
Fonctionnaire et militaire ayant BAC et BAC+3	51	22,9	79,7	13	24,5	20,3	64	23,2	100,0
Toutes les professions et les retraités niveau BAC+ 4	25	11,2	69,4	11	20,8	30,6	36	13,0	100,0
Total	223	100,0	80,8	53	100,0	19,2	276	100,0	100,0

Tableau 8 : La profession du père croisée avec la façon dont l'élève est orienté en Syrie

Khi2=7,64 ddl=6 p=0,265 (Val. théoriques < 5 = 8)

La profession de la mère	Élèves non volontaires			Élèves volontaires			Total		
	Eff.	%C	%L	Eff.	%C	%L	Eff.	%C	%L
Retraité et chômeur sans BAC (femmes au foyer en Syrie)	166	74,4	84,3	31	58,5	15,7	197	71,4	100,0
Retraité et chômeur niveau BAC et BAC+3	29	13,0	69,0	13	24,5	31,0	42	15,2	100,0
Ouvrier ayant un niveau moins de BAC	2	0,9	40,0	3	5,7	60,0	5	1,8	100,0
Ouvrier ayant niveau BAC et BAC+3	1	0,4	100,0				1	0,4	100,0
Fonctionnaire et militaire ayant un niveau moins de BAC	1	0,4	50,0	1	1,9	50,0	2	0,7	100,0
Fonctionnaire et militaire ayant BAC et BAC+3	12	5,4	85,7	2	3,8	14,3	14	5,1	100,0
Toutes les professions et les retraités niveau BAC+ 4	12	5,4	80,0	3	5,7	20,0	15	5,4	100,0
Total	223	100,0	80,8	53	100,0	19,2	276	100,0	100,0

Tableau 9 : La profession de la mère croisée avec la façon dont l'élève est orienté en Syrie

Khi2=14,5 ddl=6 p=0,024 (Val. théoriques < 5 = 5)

La profession du père	Élèves non volontaires			Élèves volontaires			Total		
	nombre d'élèves	% élèves non volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves volontaires	% des réponses identiques	Eff.	%C	%L
Agriculteurs 1	1	0,7	100,0				1	0,5	100,0
Artisans, commerçants et chef d'entreprises 2	7	4,8	41,2	10	15,4	58,8	17	8,1	100,0
Cadres et professions intellectuelles supérieures 3	2	1,4	33,3	4	6,2	66,7	6	2,9	100,0
Professions intermédiaires 4	8	5,5	72,7	3	4,6	27,3	11	5,2	100,0
Employés 5	16	11,0	57,1	12	18,5	42,9	28	13,3	100,0
Ouvriers 6	56	38,6	70,9	23	35,4	29,1	79	37,6	100,0
Retraité 7	55	37,9	80,9	13	20,0	19,1	68	32,4	100,0
Total	145	100,0	69,0	65	100,0	31,0	210	100,0	100,0

Tableau 10 : La profession du père croisée avec la façon dont l'élève est orienté en France

Khi2=1,93 ddl=6 p=0,926 (Val. théoriques < 5 = 6)

La profession de la mère	Élèves non volontaires			Élèves volontaires			Total		
	nombre d'élèves	% élèves non volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques
Agriculteurs 1									
Artisans, commerçants et chef d'entreprises 2	7	4,8	53,8	6	9,5	46,2	13	6,3	100,0
Cadres et professions intellectuelles supérieures 3				1	1,6	100,0	1	0,5	100,0
Professions intermédiaires 4	8	5,5	61,5	5	7,9	38,5	13	6,3	100,0
Employés 5	40	27,6	72,7	15	23,8	27,3	55	26,4	100,0
Ouvriers 6	33	22,8	70,2	14	22,2	29,8	47	22,6	100,0
Retraité 7	57	39,3	72,2	22	34,9	27,8	79	38,0	100,0
Total	145	100,0	69,7	63	100,0	30,3	208	100,0	100,0

Tableau 11 : La profession de la mère croisée avec la façon dont l'élève est orienté en France

Nous avons croisé le diplôme du père et de la mère avec la façon dont les élèves sont orientés (par manque de bons résultats ou pas). Nous n'avons trouvé aucune relation significative de dépendance entre ces variables selon la valeur du khi carré.

Nous avons proposé six niveaux d'études en France et en Syrie sachant que ce ne sont pas les mêmes niveaux dans les deux pays :

En Syrie

1. Pas de diplôme
2. Primaire
3. Brevet
4. Baccaauréat
5. Institut : bac + 2
6. Université : bac + 3

En France

1. Pas de diplôme
2. CAP
3. BAC
4. BAC + 2
5. BAC + 3
6. BAC + 4

Khi²=4,39 ddl=5 p=0,497 (Val. théoriques < 5 = 1)

La le niveau d'étude du père	Élèves non volontaires			Élèves volontaires			Total		
	nombre d'élèves	% élèves non volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques
pas de diplôme	14	6,3	87,5	2	3,8	12,5	16	5,8	100,0
Primaire	40	17,9	81,6	9	17,3	18,4	49	17,8	100,0
Brevet	59	26,5	85,5	10	19,2	14,5	69	25,1	100,0
Baccalauréat	56	25,1	80,0	14	26,9	20,0	70	25,5	100,0
Institut bac +2	29	13,0	82,9	6	11,5	17,1	35	12,7	100,0
Université bac +4	25	11,2	69,4	11	21,2	30,6	36	13,1	100,0
Total	223	100,0	81,1	52	100,0	18,9	275	100,0	100,0

Tableau 12 : Le niveau d'étude du père croisé avec la façon dont l'élève est orienté en Syrie

Khi2=2,72 ddl=5 p=0,745 (Val. théoriques < 5 = 2)

La le niveau d'étude de la mère	par défaut			volontaire			Total		
	nombre d'élèves	% élèves non volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques
Pas de diplôme	54	24,1	84,4	10	18,5	15,6	64	23,0	100,0
Primaire	42	18,8	84,0	8	14,8	16,0	50	18,0	100,0
Brevet	70	31,3	80,5	17	31,5	19,5	87	31,3	100,0
Baccalauréat	29	12,9	72,5	11	20,4	27,5	40	14,4	100,0
Institut bac +2	16	7,1	76,2	5	9,3	23,8	21	7,6	100,0
Université bac +4	13	5,8	81,3	3	5,6	18,8	16	5,8	100,0
Total	224	100,0	80,6	54	100,0	19,4	278	100,0	100,0

Tableau 13 : Le niveau d'étude de la mère croisé avec la façon dont l'élève est orienté en Syrie

Khi2=15,5 ddl=5 p=0,009 (Val. théoriques < 5 = 4)

La le niveau d'étude du père	par défaut			Volontaire			Total		
	nombre d'élèves	% élèves non volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques
Pas de diplôme	60	50,4	80,0	15	26,8	20,0	75	42,9	100,0
CAP	34	28,6	63,0	20	35,7	37,0	54	30,9	100,0
BAC	10	8,4	50,0	10	17,9	50,0	20	11,4	100,0
BAC + 2	10	8,4	76,9	3	5,4	23,1	13	7,4	100,0
BAC + 3	3	2,5	75,0	1	1,8	25,0	4	2,3	100,0
BAC + 4	2	1,7	22,2	7	12,5	77,8	9	5,1	100,0
Total	119	100,0	68,0	56	100,0	32,0	175	100,0	100,0

Tableau 14 : Le niveau d'étude du père croisé avec la façon dont l'élève est orienté en France

Khi2=4,55 ddl=5 p=0,474 (Val. théoriques < 5 = 5)

Niveau d'étude de la mère	Élèves non volontaires			Élèves volontaires			Total		
	nombre d'élèves	% élèves non volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques
Pas de diplôme	57	47,5	73,1	21	33,3	26,9	78	42,6	100,0
CAP	30	25,0	60,0	20	31,7	40,0	50	27,3	100,0
BAC	22	18,3	64,7	12	19,0	35,3	34	18,6	100,0
BAC + 2	5	4,2	45,5	6	9,5	54,5	11	6,0	100,0
BAC + 3	4	3,3	80,0	1	1,6	20,0	5	2,7	100,0
BAC + 4	2	1,7	40,0	3	4,8	60,0	5	2,7	100,0
Total	120	100,0	65,6	63	100,0	34,4	183	100,0	100,0

Tableau 15 : Le niveau d'étude de la mère croisé avec la façon dont l'élève est orienté en France

Annexe 6 : Résultats des tris à plat des professions et des niveaux d'études des parents

La profession du père	Nombre des pères	% des pères
Non réponse	4	1,4%
Retraité et chômeur sans BAC	30	10,4%
Retraité et chômeur niveau BAC et BAC+3	13	4,5%
Ouvrier ayant un niveau moins de BAC	69	23,9%
Ouvrier ayant niveau BAC et BAC+3	26	9,0%
Fonctionnaire et militaire ayant un niveau moins de BAC	44	15,2%
Fonctionnaire et militaire ayant BAC et BAC+3	67	23,2%
Toutes les professions et les retraités niveau BAC+ 4	36	12,5%
Total	289	

Tableau 16 : Les professions des pères d'élèves en Syrie

La profession de la mère	Nombre des mères	% des mères
Non réponse	5	1,7%
Retraité et chômeur sans BAC (femmes au foyer en Syrie)	202	69,9%
Retraité et chômeur niveau BAC et BAC+3	45	15,6%
Ouvrier ayant un niveau moins de BAC	5	1,7%
Ouvrier ayant niveau BAC et BAC+3	1	0,3%
Fonctionnaire et militaire ayant un niveau moins de BAC	2	0,7%
Fonctionnaire et militaire ayant BAC et BAC+3	14	4,8%
Toutes les professions et les retraités niveau BAC+ 4	15	5,2%
Total	289	

Tableau 17 : Les professions des mères d'élèves en Syrie

La profession du père	Nombre des pères	% des pères
Non réponse	15	6,6%
Agriculteurs 1	1	0,4%
Artisans, commerçants et chef d'entreprises 2	17	7,5%
Cadres et professions intellectuelles supérieures 3	6	2,6%
Professions intermédiaires 4	11	4,8%
Employés 5	28	12,3%
Ouvriers 6	80	35,2%
Retraité 7	69	30,4%
Total	227	

Tableau 18 : Les professions des pères d'élèves en France

La profession de la mère	Nombre des mères	% des mères
Non réponse	17	7,5%
Agriculteurs 1		
Artisans, commerçants et chef d'entreprises 2	13	5,7%
Cadres et professions intellectuelles supérieures 3	1	0,4%
Professions intermédiaires 4	14	6,2%
Employés 5	55	24,2%
Ouvriers 6	48	21,1%
Retraité 7	79	34,8%
Total	227	

Tableau 19 : Les professions des mères d'élèves en France

Niveau d'étude du père	Nombre des pères	% des pères
Non réponse	5	1,7%
pas de diplôme	17	5,9%
Primaire	49	17,0%
Brevet	73	25,3%
Baccalauréat	72	24,9%
Institut bac +2	37	12,8%
Université bac +4	36	12,5%
Total	289	

Tableau 20 : Niveau d'étude des pères d'élèves en Syrie

Niveau d'étude de la mère	Nombre des mères	% des pères
Non réponse	3	1,0%
pas de diplôme	64	22,1%
Primaire	52	18,0%
Brevet	88	30,4%
Baccalauréat	45	15,6%
Institut bac +2	21	7,3%
Université bac +4	16	5,5%
Total	289	

Tableau 21 : Niveau d'étude des mères d'élèves en Syrie

Niveau d'étude du père	Nombre des pères	% des pères
Non réponse	50	22,0%
Pas de diplôme	76	33,5%
CAP	54	23,8%
BAC	20	8,8%
BAC + 2	14	6,2%
BAC + 3	4	1,8%
BAC + 4	9	4,0%
Total	227	

Tableau 22 : Niveau d'étude des pères d'élèves en France

Niveau d'étude de la mère	Nombre des mères	% des pères
Non réponse	42	18,5%
Pas de diplôme	78	34,4%
CAP	51	22,5%
BAC	34	15,0%
BAC + 2	11	4,8%
BAC + 3	6	2,6%
BAC + 4	5	2,2%
Total	227	

Tableau 23 : Niveau d'étude des mères d'élèves en France

Université de Strasbourg

École doctorale des sciences humaines et sociales- Perspectives
Européennes (ED 519)

Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la
communication (LISEC)

Thèse présentée en vue de l'obtention du Doctorat en Sciences de
l'éducation

Par Juliette **MAARRAWI**

Soutenue le 12 novembre 2013

**La réussite scolaire dans l'enseignement professionnel en Syrie et en
France, en fonction de l'orientation scolaire après la classe de troisième**

(Volume 2)

Membres du jury :

M. Marcel CRAHAY	Professeur, université de Genève, Rapporteur
M. Francis DANVERS	Professeur, université Lille 3, Rapporteur
Mme Michèle KIRCH,	Professeure émérite, Université de Strasbourg, Directrice de thèse
Mme Elisabeth REGNAULT	Maître de conférences, université de Strasbourg, Examinatrice
Mme Bachira TOMEH	Maître de conférences, université de Rouen, Examinatrice

Table des matières

Chapitre 9	Analyse statistique des données	6
	Introduction	7
9.1.	L'analyse des résultats en Syrie.....	7
9.1.1.	Effet des résultats scolaires sur la posture et la situation des élèves.....	7
	Thème 1 : le choix de la filière professionnelle	7
	Thème 2 : le choix d'une spécialité dans l'enseignement professionnel	11
	Thème 3 : les informations sur l'enseignement professionnel.....	15
	Thème 4 : les sources des informations sur la spécialité.....	16
	Thème 5 : le niveau de difficulté de la spécialité.....	16
	Thème 6 : la découverte dans l'enseignement professionnel.....	18
	Thème 7 : les caractéristiques personnelles de l'élève.....	20
	Thème 8 : l'effet des enseignants	21
	Thème 9 : l'effet des parents	23
	Thème 10 : les perspectives d'avenir professionnel.....	24
	Thème 11 : les raisons de ne pas vouloir exercer le métier auquel conduisent les études que l'élève est en train de faire	26
	Thème 12 : les sentiments de justice du processus d'orientation.....	29
9.1.2.	Effet du sexe des élèves sur leurs postures et situations	29
	Thème 1 : le choix de la filière professionnelle	30
	Thème 2 : le choix d'une spécialité dans l'enseignement professionnel	31
	Thème 3 : les informations sur l'enseignement professionnel.....	35
	Thème 4 : les sources des informations sur la spécialité.....	35
	Thème 5 : le niveau de difficulté de la spécialité.....	35

Thème 6 : la découverte dans l'enseignement professionnel.....	36
Thème 7 : les caractéristiques personnelles de l'élève.....	38
Thème 8 : l'effet des enseignants.....	40
Thème 9 : l'effet des parents.....	42
Thème 10 : les perspectives d'avenir professionnel.....	43
Thème 11 : les raisons de ne pas vouloir exercer le métier auquel conduisent les études que l'élève est en train de faire.....	44
Thème 12 : les sentiments de justice du processus d'orientation.....	46
9.1.3. Effet de la spécialité des élèves sur leurs postures et situations.....	47
Thème 1 : le choix de la filière professionnelle.....	47
Thème 2 : le choix d'une spécialité dans l'enseignement professionnel.....	49
Thème 3 : les informations sur l'enseignement professionnel.....	52
Thème 4 : les sources des informations sur la spécialité.....	53
Thème 5 : le niveau de difficulté de la spécialité.....	53
Thème 6 : la découverte dans l'enseignement professionnel.....	55
Thème 7 : les caractéristiques personnelles de l'élève.....	57
Thème 8 : l'effet des enseignants.....	59
Thème 9 : l'effet des parents.....	62
Thème 10 : les perspectives d'avenir professionnel.....	63
Thème 11 : les raisons de ne pas vouloir exercer le métier auquel conduisent les études que l'élève est en train de faire.....	65
Thème 12 : les sentiments de justice du processus d'orientation.....	67
9.2. L'analyse des données en France.....	68
9.2.1. Effet des résultats scolaires sur la posture et la situation des élèves.....	68
Thème 1 : le choix de la filière professionnelle.....	68
Thème 2 : le choix d'une spécialité dans l'enseignement professionnel.....	70

Thème 3 : les informations sur l'enseignement professionnel.....	73
Thème 4 : les sources des informations sur la spécialité.....	74
Thème 5 : le niveau de difficulté de la spécialité.....	74
Thème 6 : la découverte dans l'enseignement professionnel.....	75
Thème 7 : les caractéristiques personnelles de l'élève.....	77
Thème 8 : l'effet des enseignants.....	78
Thème 9 : l'effet des parents.....	79
Thème 10 : les perspectives d'avenir professionnel.....	80
Thème 11 : les raisons de ne pas vouloir exercer le métier auquel conduisent les études que l'élève est en train de faire.....	82
Thème 12 : les sentiments de justice du processus d'orientation.....	84
9.2.2. Effet du sexe des élèves sur leurs postures et situations.....	85
Thème 1 : le choix de la filière professionnelle.....	85
Thème 2 : le choix d'une spécialité dans l'enseignement professionnel.....	86
Thème 3 : les informations sur l'enseignement professionnel.....	88
Thème 4 : les sources des informations sur la spécialité.....	88
Thème 5 : le niveau de difficulté de la spécialité.....	89
Thème 6 : la découverte dans l'enseignement professionnel.....	90
Thème 7 : les caractéristiques personnelles de l'élève.....	91
Thème 8 : l'effet des enseignants.....	93
Thème 9 : l'effet des parents.....	95
Thème 10 : les perspectives d'avenir professionnel.....	95
Thème 11 : les raisons de ne pas vouloir exercer le métier auquel conduisent les études que l'élève est en train de faire.....	97
Thème 12 : les sentiments de justice du processus d'orientation.....	98
9.2.3. Effet de la spécialité des élèves sur leurs postures et situations.....	98

Thème 1 : le choix de la filière professionnelle	99
Thème 2 : le choix d'une spécialité dans l'enseignement professionnel	100
Thème 3 : les informations sur l'enseignement professionnel	104
Thème 4 : les sources des informations sur la spécialité.....	104
Thème 5 : le niveau de difficulté de la spécialité.....	104
Thème 6 : la découverte dans l'enseignement professionnel.....	106
Thème 7 : les caractéristiques personnelles de l'élève.....	108
Thème 8 : l'effet des enseignants	110
Thème 9 : l'effet des parents	112
Thème 10 : les perspectives d'avenir professionnel.....	113
Thème 11 : les raisons de ne pas vouloir exercer le métier auquel conduisent les études que l'élève est en train de faire	115
Thème 12 : les sentiments de justice du processus d'orientation.....	117
Des tableaux bruts extraits du logiciel XPSS.....	119

Chapitre 9 Analyse statistique des données

Comme déjà dit dans le volume précédent :

Pour ne pas alourdir le volume précédent, et faciliter la lecture, nous mettons ce chapitre dans un volume à part avec quelques tableaux bruts que nous avons obtenus directement du logiciel.

Nous avons cependant gardé le numéro 9 pour ce chapitre pour conserver l'ordre des chapitres dans notre manuscrit.

Introduction

Nous avons expliqué dans la partie méthodologique que nous croisons les variables indépendantes : l'effet des résultats scolaires, le sexe de l'élève, sa spécialité avec tous les items de notre questionnaire.

Nous présentons tous les résultats pour lesquels la valeur du khi carré et du test Fisher a montré une relation significative. Ce croisement permet de savoir si nos variables indépendantes influencent les facteurs de choix et de réussite mentionnés dans nos items. Nous présentons également les résultats pour lesquels cette valeur n'a pas montré de relation significative, c'est-à-dire les résultats qui ne montrent pas de relations de dépendance de ces variables.

Nous analysons les données, d'abord en Syrie, ensuite en France. Nous présentons successivement les résultats du croisement, tout d'abord, de l'effet des résultats scolaires de l'élève avec tous les thèmes de notre questionnaire, ensuite, le croisement de son sexe, enfin le croisement de sa spécialité.

9.1. L'analyse des résultats en Syrie

9.1.1. Effet des résultats scolaires sur la posture et la situation des élèves

Nous présentons successivement les résultats du croisement la réponse séparative avec les thèmes de notre questionnaire.

Thème 1 : le choix de la filière professionnelle

Nous rappelons que nous avons posé la question suivante à tous les élèves :

Pour quelles raisons avez-vous finalement accepté cette orientation vers la filière professionnelle ?

Nous avons proposé 4 items pour répondre à cette question. Nous rappelons que l'item « *parce que je n'avais pas d'assez bons résultats pour entrer en filière générale* » est devenu une variable indépendante à deux modalités de réponse, « d'accord » et « pas d'accord ». Cette variable nous l'appelons : « l'effet des résultats scolaires sur l'orientation ». Selon les réponses à cette variable, nous séparons les élèves en deux groupes : le premier comprend ceux qui sont d'accord avec le fait d'avoir accepté leur orientation vers la filière professionnelle parce qu'ils n'avaient pas d'assez bons résultats pour entrer en filière

générale, nous nous sommes permis de les mettre sous le nom « élèves non volontaires » ou « élèves orientés par défaut ». L'autre groupe comprend ceux qui ne sont pas d'accord avec l'effet des résultats scolaires sur leur orientation, nous les mettons sous le nom « élèves volontaires » ou « élèves orientés volontairement ».

Les autres items « Q21 ; Q22 ; Q23 » indiquent les motifs du choix de la filière professionnelle. Nous les avons croisés avec la variable indépendante « Q20 : l'effet des résultats scolaires ». Le croisement entre cette variable et les précédentes permet de savoir si le choix de la filière professionnelle pour ces différents motifs dépend du fait que l'élève ait choisi volontairement ou pas cette filière.

Nous notons que le fait que l'élève soit orienté par manque de bons résultats ou pas, ne signifie pas tout à fait qu'il soit orienté volontairement ou pas vers la filière professionnelle.

D'une part, si l'élève répond qu'il n'a pas accepté l'orientation vers la filière professionnelle par manque de résultats suffisants pour entrer en filière générale, cela veut dire soit qu'il a effectivement de résultats suffisants et qu'il a préféré choisir l'enseignement professionnel par motivation, soit qu'il n'a pas eu vraiment d'assez bons résultats, mais que cette raison n'était pas celle pour laquelle il a choisi l'enseignement professionnel.

D'autre part, si l'élève dit qu'il est entré dans la filière professionnelle par manque de résultats suffisants pour entrer dans la filière générale, cela veut dire qu'il n'a pas eu de résultats suffisants pour choisir la filière générale et c'est pourquoi il s'est orienté vers la filière professionnelle sans tout à fait avoir de motivation au début de son orientation. Ou bien, il peut arriver que l'élève sous-estime ses résultats scolaires et qu'il pense qu'ils ne sont pas assez bons.

Il faut rappeler qu'en Syrie l'expression « assez bons résultats » est traduite par « des notes suffisantes » selon le processus d'orientation dans ce pays, qui dépend uniquement des notes déterminées qui diffèrent d'une année à l'autre et d'une ville à l'autre. De ce fait, l'élève n'a pas à sous-estimer ses résultats scolaires.

Par ailleurs, nous choisissons « l'effet des résultats scolaires » pour séparer les élèves en deux groupes, parce que les résultats scolaires constituent un critère important de l'orientation dans les deux pays, surtout en Syrie. Nous croisons par la suite cette variable avec tous les autres items pour étudier son influence sur les élèves des deux pays.

De plus, nous estimons que le fait de choisir, quand nous avons la possibilité de le faire sans obstacle, explique une motivation plus importante que la situation où nous n'avons pas la

possibilité du choix, ou quand notre choix est limité par des obstacles ou des critères comme les résultats scolaires. Nous nous appuyons sur les auteurs que nous avons présentés dans la partie théorique, qui ont affirmé l'importance du choix dans la motivation « *être motivé c'est choisir* » (Michel, 1989).

Le tableau 1.1.11, rassemble tous les résultats du croisement de l'effet des résultats scolaires avec les motifs du choix de la filière professionnelle.

Nous présentons tous les résultats dont la valeur du khi carré et du test Fisher a montré une relation significative. Ce croisement permet de savoir si le choix de la filière professionnelle pour les motifs suivants, dépend du fait que l'élève soit orienté vers cette filière par manque de bons résultats ou pas. Nous présentons également les résultats dont cette valeur n'a pas montré de relation significative, c'est-à-dire les résultats qui ne montrent pas de relations de dépendance de l'effet des résultats scolaires. Ces derniers permettent d'identifier les facteurs pour lesquels les résultats scolaires n'ont pas d'influence sur le choix de la filière professionnelle.

Les items *	Option	Élèves volontaires			Élèves non volontaires			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves non volontaires	% des réponses identiques		
Q20	D'accord				226		80,7 %		
	Pas d'accord	54		19,3 %					
Q21	D'accord	23	56.1 %	21.1 %	86	53.1 %	78.9 %	1	0.119
	Pas d'accord	18	43.9 %	19.1 %	76	46.9 %	80.9 %		
Q22	D'accord	16	40.0 %	15.2 %	89	56.0 %	84.8 %	1	3.272
	Pas d'accord	24	60.0 %	25.5 %	70	44.0 %	74.5 %		
Q23	D'accord	16	42.1 %	15.1 %	90	52.9 %	84.9 %	1	1.459
	Pas d'accord	22	57.9 %	21.6 %	80	47.1 %	78.4%		

Tableau 1.1.1 : Effet des résultats scolaires sur les motifs du choix de la filière professionnelle

1 Nous nommons les tableaux comme suit :

- 1.1.1. Le premier 1 concerne l'analyse des résultats en Syrie. Le deuxième 1 porte sur le croisement de l'effet de la variable indépendante. Le troisième 1 est pour le thème.
- 2.1.1. Le 2 concerne l'analyse des résultats en France. Le premier 1 porte sur le croisement de l'effet de la variable indépendante. Le deuxième 1 est pour le thème.

* Q20. Je n'avais pas d'assez bons résultats (des notes suffisantes) pour entrer en filière générale

Q21. J'ai accepté mon orientation vers la filière professionnelle parce que j'ai écouté les encouragements de mes amis ou de mon entourage.

Q22. J'ai accepté mon orientation vers cette filière parce que je voulais travailler et gagner de l'argent le plus vite possible.

Q23. J'ai accepté mon orientation vers la filière professionnelle parce qu'elle est plus facile.

D'après le tableau 1.1.1, nous remarquons que la grande majorité des élèves syriens dans notre échantillon sont entrés dans l'enseignement professionnel parce qu'ils n'avaient pas de notes suffisantes pour entrer dans l'enseignement général (80,7 % des élèves syriens). Cette constatation montre l'importance des résultats scolaires sur l'orientation dans le système éducatif syrien.

a) Relations non significatives

Le croisement de l'effet des résultats scolaires avec les items : Q21 et Q23 n'a pas donné de relation significative, selon la valeur du khi 2. C'est-à-dire, il n'y a pas de relation entre le fait d'avoir choisi l'enseignement professionnel volontairement ou pas et le fait de l'avoir choisi par l'encouragement de l'entourage, ni parce qu'elle est une filière plus facile. Ce résultat ne veut pas dire que les élèves n'ont pas choisi l'enseignement professionnel pour les raisons précédentes, mais que le choix volontaire ou non volontaire de l'enseignement professionnel n'influence pas le choix de cet enseignement pour ces raisons.

b) Relations significatives

Q22. J'ai accepté mon orientation vers cette filière parce que je voulais travailler et gagner de l'argent le plus vite possible.

La valeur de khi carré a montré une relation assez significative entre le fait d'entrer dans l'enseignement professionnel par manque d'assez bons résultats et le fait de choisir cet enseignement pour travailler et gagner de l'argent le plus vite possible ($\chi^2 = 3.272$; $P < .07$ à ddl = 1). Selon le tableau 1.1.1, ce sont les élèves qui sont entrés dans l'enseignement professionnel par manque de résultats suffisants qui ont tendance à choisir l'enseignement professionnel pour travailler et gagner de l'argent le plus vite possible (56.0 % de ceux-ci versus 40.0 % de ceux qui sont y entrés volontairement).

Thème 2 : le choix d'une spécialité dans l'enseignement professionnel

Dans la partie précédente, nous avons interrogé les élèves sur les motifs d'orientation vers la filière professionnelle à la différence de la filière générale. Dans cette partie, nous les interrogeons sur les motifs de leur choix de la spécialité qu'ils étudient.

Pourquoi avez-vous choisi cette spécialité dans l'enseignement professionnel ?

Selon le processus d'orientation en Syrie, l'élève peut choisir volontairement entre les différentes spécialités dans la filière professionnelle (industrie, artisanat, commerce et hôtellerie) même s'il n'a pas de bons résultats. Cependant, dans certaines spécialités, telle l'industrie, il y a des sections comme par exemple, « l'électronique » et « la mécanique » où il faut pour y entrer, passer un concours qui dépend uniquement des notes obtenues au brevet. C'est le cas également pour certaines sections dans la spécialité de l'hôtellerie.

Pour connaître les motifs du choix de la spécialité, nous avons proposé plusieurs items de (24 à 36).

Nous avons croisé l'effet des résultats scolaires sur l'orientation avec les motifs du choix de la spécialité. Nous présentons au début, les résultats non significatifs qui ne montrent pas de relations significatives de dépendance de l'effet des résultats scolaires. Ceux-ci permettent d'identifier les facteurs pour lesquels les résultats scolaires n'ont pas d'influence sur le choix de la spécialité. Ensuite, nous présentons les résultats qui montrent des relations significatives de dépendance (selon la valeur du khi carré et du test Fisher) qui permettent de savoir si ces motifs du choix dépendent de la façon dont l'élève est orienté vers la filière professionnelle (selon qu'il est orienté par manque de bons résultats ou pas). Le tableau 1.1.2, rassemble tous ces résultats.

Les items *	Option	Élèves volontaires			Élèves non volontaires			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% Élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves non volontaires	% des réponses identiques		
Q24	D'accord	3	6.4 %	2.1 %	138	69.3 %	97.9 %	1	61.611 ^a
	Pas d'accord	44	93.6 %	41.9 %	61	30.7 %	58.1 %		
Q25	D'accord	4	8.7 %	9.1 %	40	21.3	90.9	1	3.831 ^a
	Pas d'accord	42	91.3 %	22.1 %	148	78.7	77.9		
Q26	D'accord	35	76.1 %	23.6 %	113	71.5 %	76.4 %	1	.373a
	Pas d'accord	11	23.9 %	19.6 %	45	28.5 %	80.4 %		
Q27	D'accord	38	86.4 %	24.5 %	117	73.1 %	75.5 %	1	3.314 ^a
	Pas d'accord	6	13.6 %	12.2 %	43	26.9 %	87.8 %		
Q28	D'accord	18	51.4 %	12.1 %	131	73.6 %	87.9 %	1	6.838a
	Pas d'accord	17	48.6 %	26.6 %	47	26.4 %	73.4 %		
Q29	D'accord	13	30.2 %	13.5 %	83	50.3 %	86.5 %	1	5.529a
	Pas d'accord	30	69.8 %	26.8 %	82	49.7 %	73.2 %		
Q30	D'accord	4	8.3 %	11.4 %	31	17.2 %	88.6 %	1	2.304a
	Pas d'accord	44	91.7 %	22.8 %	149	82.8 %	77.2 %		
Q31	D'accord	5	10,60%	10,60%	42	22,50%	89,40%	1	3.270 ^a
	Pas d'accord	42	89,40%	22,50%	145	77,50%	77,50%		
Q32	D'accord	44	86,30%	26,80%	120	73,2 %	73,2 %	1	3.474 ^a
	Pas d'accord	7	13,7 %	14,0 %	43	26,40%	86%		
Q33	D'accord	40	88,90%	24,20%	125	78,60%	75,80%	1	2.394 ^a
	Pas d'accord	5	11,10%	12,80%	34	21,40%	87,20%		
Q34	D'accord	14	40%	12,30%	100	61,70%	87,70%	1	5.573 ^a
	Pas d'accord	21	60%	25,30%	62	38,30%	74,70%		
Q35	D'accord	7	15,90%	8,90%	72	37,90%	91,10%	1	7.722 ^a
	Pas d'accord	37	84,10%	23,90%	118	62,10%	76,10%		
Q36	D'accord	4	10,5 %	5,3 %	71	43,0 %	94,7 %	1	14.008 ^a
	Pas d'accord	34	89,5 %	26,6 %	94	57,0 %	73,4 %		

Tableau 1.1.2 : Effet des résultats scolaires sur les motifs du choix de la spécialité

* Q24. J'ai choisi ma spécialité parce que mes notes ne me permettaient pas d'entrer dans d'autres spécialités.

Q25. J'ai choisi ma spécialité parce que je voulais échapper aux matières difficiles dans d'autres spécialités.

Q26. J'ai choisi ma spécialité parce que c'est une spécialité nouvelle dans le système éducatif.

Q27. J'ai choisi ma spécialité parce que c'est une spécialité qui a du prestige.

Q28. J'ai choisi ma spécialité pour avoir rapidement un métier.

Q29. J'ai choisi ma spécialité parce que c'est une spécialité que choisissent beaucoup de jeunes de mon sexe.

Q30. J'ai choisi ma spécialité parce que la spécialité que je voulais ne m'est pas accessible en raison de mon sexe.

Q31. J'ai choisi ma spécialité parce que l'établissement enseignant cette spécialité se trouve près de chez moi.

Q32. J'ai choisi ma spécialité parce que je m'intéresse au métier auquel prépare cette spécialité.

Q33. J'ai choisi ma spécialité parce que je m'intéresse aux études dans cette spécialité.

Q34. J'ai choisi ma spécialité parce que mon entourage m'a influencé et encouragé.

Q35. J'ai choisi ma spécialité parce que mes amis s'y sont inscrits.

Q36. Je ne sais pas pourquoi j'ai choisi cette spécialité.

a) Relations non significatives

La valeur du khi carré n'a pas montré de relation significative entre l'impact des résultats scolaires et les items : Q26 ; Q30 ; Q31 ; Q33 ; Q34 ; et Q35.

C'est-à-dire le fait de choisir volontairement ou pas, l'enseignement professionnel n'influence pas d'une façon significative le choix de la spécialité pour ces motifs.

Nous avons pensé trouver une relation significative entre l'impact des résultats scolaires sur l'orientation et le fait de choisir la spécialité par intérêt pour les études qu'elle présente, parce que nous supposons que les élèves qui ne sont pas entrés dans l'enseignement professionnel par manque de bons résultats s'intéressent plus aux études que ceux qui y sont entrés par manque de bons résultats. La valeur du khi carré n'a pas montré de relation de dépendance entre les deux variables. Nous allons interpréter ces résultats et les croiser avec d'autres dans le chapitre suivant.

b) Relations significatives

La valeur du khi carré montre une influence des résultats scolaires sur les motifs suivant des élèves en ce qui concerne le choix de leur spécialité :

Q24. J'ai choisi ma spécialité parce que mes notes ne me permettaient pas d'entrer dans d'autres spécialités.

La valeur du khi carré a montré une relation très significative entre le fait d'entrer dans l'enseignement professionnel par manque de résultats suffisants et le fait d'avoir choisi la spécialité par manque de bonnes notes : ($\chi^2 = 61,61$; $P < 0.00$ à $ddl = 1$). C'est-à-dire le choix de la spécialité par manque de bonnes notes a un rapport avec le choix volontaire ou non de la filière professionnelle. 69.3 % des élèves qui sont entrés dans la filière professionnelle par manque de résultats suffisants, versus 6.4 % des élèves du deuxième groupe, ont choisi leur spécialité également parce qu'ils n'avaient pas de bonnes notes pour entrer dans d'autres spécialités.

Q25. J'ai choisi ma spécialité parce que je voulais échapper aux matières difficiles dans d'autres spécialités.

La valeur du khi carré a indiqué une relation significative entre l'effet des résultats scolaires et le choix de la spécialité afin d'échapper aux matières difficiles dans d'autres spécialités ($\chi^2 = 3.831$; $P < .05$ à $ddl = 1$). Ainsi selon le tableau 1.1.2, nous constatons que ce sont les élèves qui sont orientés par défaut, qui ont tendance à choisir leur spécialité pour cette raison (21.5 % de ceux-ci versus 8.9 % de ceux qui n'avaient pas choisi l'enseignement professionnel par manque de bons résultats).

Q27. J'ai choisi ma spécialité parce que c'est une spécialité qui a du prestige.

La valeur du khi carré suggère assez significativement la relation entre le choix de la spécialité en pensant qu'elle a du prestige et le fait de choisir volontairement ou pas l'enseignement professionnel ($\chi^2 = 3.314$; $P < .06$ à $ddl = 1$). Le tableau 1.1.2, souligne que les élèves qui ont choisi volontairement l'enseignement professionnel ont encore plus tendance que les autres à choisir leur spécialité parce qu'ils pensent qu'elle a du prestige (86.4% de ceux-ci versus 73.6 % de ceux qui n'ont pas choisi volontairement l'enseignement professionnel).

Q28. J'ai choisi ma spécialité pour avoir rapidement un métier.

Selon la distribution des effectifs dans le tableau précédent, la valeur du khi carré indique une relation très significative entre l'impact des résultats scolaires sur l'orientation et le choix de la spécialité pour le motif d'avoir rapidement un métier ($\chi^2 = 6.838$; $P < .00$ à $ddl = 1$). Moins

on choisit volontairement la filière d'étude, plus on a tendance à choisir la spécialité qui permet de trouver rapidement un métier (73.6 % des élèves qui n'avaient pas choisi volontairement sont d'accord avec le fait d'avoir choisi leur spécialité pour ce motif, versus 51.4 % de ceux qui l'ont choisi volontairement).

Q29. J'ai choisi ma spécialité parce que c'est une spécialité que choisissent beaucoup de jeunes de mon sexe.

La valeur de khi carré explique une relation significative entre l'effet des résultats scolaires et le choix de la spécialité par accointance de sexe ($\chi^2 = 5.529$; $P < .01$ à $ddl = 1$). La moitié des élèves qui sont orientés par défaut ont choisi leur spécialité pour cette raison (50.3 % de ceux-ci versus 30.2 % de ceux qui sont orientés volontairement).

Q32. J'ai choisi ma spécialité parce que je m'intéresse au métier auquel prépare cette spécialité.

La valeur du khi carré éclaire une relation assez significative entre l'impact des résultats scolaires et l'intérêt pour le métier comme facteur du choix de la spécialité ($\chi^2 = 3.474$; $P < .06$ à $ddl = 1$). Ce sont les élèves qui ont choisi volontairement leur enseignement professionnel qui ont le plus tendance à choisir leur spécialité par intérêt pour le métier auquel elle prépare (86,3 % de ceux-ci versus 73,2 % de ceux qui sont orientés par manque de bons résultats).

Q36. Je ne sais pas pourquoi j'ai choisi cette spécialité

La valeur du khi carré confirme une relation très significative entre l'orientation par manque de bons résultats et le fait de ne pas savoir la raison du choix de la spécialité ($\chi^2 = 14.008$; $P < .00$ à $ddl = 1$). Ce sont les élèves qui sont entrés dans l'enseignement professionnel par manque de résultats suffisants qui sont les plus nombreux à ne pas savoir la raison du choix de leur spécialité (43,0 % de ces élèves versus 10,5 % des élèves qui ne sont pas y entrés par manque de bons résultats).

Thème 3 : les informations sur l'enseignement professionnel

Pour savoir si les élèves avaient assez d'informations sur leur spécialité avant d'y entrer, nous avons proposé l'item suivant :

Q37. J'ai eu assez d'informations sur les spécialités de l'enseignement professionnel avant d'y entrer.

Les items	Option	Élèves volontaires			Élèves non volontaires			Ddl	χ^2
			% Élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves non volontaires	% des réponses identiques		
Q37	D'accord	28	73,70%	24,10%	88	57,50%	75,90%	1	3.337 ^a
	Pas d'accord	10	26,30%	13,30%	65	42,50%	86,70%		

Tableau 1.1.3 : Effet des résultats scolaires sur les informations concernant l'enseignement professionnel

Comme le montre le tableau 1.1.3, nous avons croisé cet item avec l'effet des résultats scolaires pour savoir si le fait d'avoir des informations dépend du fait que l'élève soit orienté par manque de résultats suffisants ou pas.

La valeur du khi carré a montré une relation assez significative entre les deux variables ($\chi^2 = 3.337$; $P < .06$ à $ddl = 1$). Ceux qui sont orientés volontairement vers l'enseignement professionnel disent significativement avoir assez d'information sur les spécialités de l'enseignement professionnel (73,7 % de ceux-ci versus 57,5 % des élèves de l'autre groupe).

Thème 4 : les sources des informations sur la spécialité

Nous avons proposé onze items pour identifier les sources d'informations des élèves sur l'enseignement professionnel. Nous ne croisons ces sources avec aucune de nos variables indépendantes. Nous analysons ces items dans le chapitre suivant (discussion des résultats), mais nous gardons le titre de ce thème pour conserver l'ordre des thèmes de notre questionnaire.

Thème 5 : le niveau de difficulté de la spécialité

Les résultats du croisement de l'effet des résultats scolaires avec le niveau de difficulté de la spécialité sont présentés dans le tableau suivant :

Les items *	Option	Élèves volontaires			Élèves non volontaires			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% Élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves non volontaires	% des réponses identiques		
Q49	D'accord	18	42,9 %	10,3 %	156	81,3 %	89,7 %	1	26.642 ^a
	Pas d'accord	24	57,1 %	40,0 %	36	18,8 %	60,0 %		
Q50	D'accord	15	45,5 %	11,6 %	114	73,5 %	88,4 %	1	9.972 ^a

Les items *	Option	Élèves volontaires			Élèves non volontaires			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% Élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves non volontaires	% des réponses identiques		
	Pas d'accord	18	54,5 %	30,5 %	41	26,5 %	69,5 %		
Q51	D'accord	4	8,3 %	4,9 %	77	41,8 %	95,1 %	1	18.817 ^a
	Pas d'accord	44	91,7 %	29,1 %	107	58,2 %	70,9 %		
Q52	D'accord	33	76,7 %	18,9 %	142	75,9 %	81,1 %	1	.013 ^a
	Pas d'accord	10	23,3 %	18,2 %	45	24,1 %	81,8 %		

Tableau 1.1.5 : Effet des résultats scolaires sur le niveau de difficulté de la spécialité

* Q49. Avant d'y entrer, je pensais qu'elle était plus facile que les spécialités de l'enseignement général.

Q50. J'ai eu cependant des difficultés dans certaines matières.

Q51. J'ai eu besoin de cours privés.

Q52. Je pense que tous les élèves peuvent bien réussir cette spécialité avec un peu d'effort.

a) Relations non significatives

Q52. Je pense que tous les élèves peuvent bien réussir cette spécialité avec un peu d'effort.

Selon la valeur du khi carré, cette opinion ne dépend pas de la façon selon laquelle l'élève est orienté. Selon le tableau 1.1.5, plus que 75 % des élèves des deux groupes sont d'accord avec cette opinion.

b) Relations significatives

Quant au niveau de difficulté de la spécialité choisie par l'élève, nous avons proposé quatre items. Le croisement de l'effet des résultats scolaires avec trois de ces quatre items a donné des relations très significatives selon la valeur du khi carré. C'est-à-dire, il y a une relation de dépendance entre la façon dont l'élève est orienté et les affirmations suivantes concernant le niveau de difficulté de la spécialité :

Q49. Avant d'y entrer, je pensais qu'elle était plus facile que les spécialités de l'enseignement général.

Selon la valeur du khi carré ($\chi^2 = 26.642$; $P < .00$ à $ddl = 1$), et le tableau 1.1.5, nous constatons que les élèves qui sont orientés par manque de bons résultats scolaires jugent très significativement que leur spécialité est plus facile que celle de l'enseignement général

(81,3 % de ces élèves versus 42,9 % des élèves qui ne sont pas entrés dans l'enseignement professionnel par manque de bons résultats).

Q50. J'ai eu cependant des difficultés dans certaines matières.

Le khi carré permet de savoir si le fait d'avoir des difficultés dans certaines matières de l'enseignement professionnel dépend du fait que l'élève soit orienté par manque de bons résultats ou pas. La valeur du khi carré explique une relation très significative entre les deux variables ($\chi^2 = 9.972$; $P < .00$ à $ddl = 1$). Ce sont les élèves qui ont choisi leur spécialité en fonction du manque de bons résultats qui avaient significativement des difficultés dans certaines matières (73,5 % de ceux-ci versus 45,5 % des élèves du deuxième groupe).

Q51. J'ai eu besoin de cours privés.

Selon la valeur du khi carré ($\chi^2 = 18.817$; $P < .00$ à $ddl = 1$), avoir besoin de cours privés dépend très significativement du fait que l'élève soit orienté par manque de bons résultats. Ainsi ce sont les élèves qui sont orientés par manque de bons résultats qui disent significativement avoir ce besoin (41,8 % de ceux-ci versus 8,3 % de ceux qui ne sont pas orientés en fonction du manque de bons résultats).

Thème 6 : la découverte dans l'enseignement professionnel

Le tableau suivant présente les résultats du croisement de l'effet des résultats scolaires sur l'orientation et les items concernant la découverte comme facteur de réussite scolaire.

Les items *	Option	Élèves volontaires			Élèves non volontaires			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% Élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves non volontaires	% des réponses identiques		
Q53	D'accord	47	94,0 %	19,6 %	193	95,1 %	80,4 %	1	.095 ^a
	Pas d'accord	3	6,0 %	23,1 %	10	4,9 %	76,9 %		
Q54	D'accord	49	98,0 %	21,4 %	180	90,0 %	78,6 %	1	3.327 ^a
	Pas d'accord	1	2,0 %	4,8 %	20	10,0 %	95,2 %		
Q55	D'accord	46	95,8 %	26,0 %	131	80,4 %	74,0 %	1	6.561 ^a
	Pas d'accord	2	4,2 %	5,9 %	32	19,6 %	94,1 %		
Q56	D'accord	46	92,0 %	23,6 %	149	87,6 %	76,4 %	1	.727 ^a
	Pas d'accord	4	8,0 %	16,0 %	21	12,4 %	84,0 %		
Q57	D'accord	43	87,8 %	20,9 %	163	86,2 %	79,1 %	1	.076 ^a
	Pas d'accord	6	12,2 %	18,8 %	26	13,8 %	81,3 %		
Q58	D'accord	42	89,4 %	20,1 %	167	91,3 %	79,9 %	1	.162 ^a
	Pas d'accord	5	10,6 %	23,8 %	16	8,7 %	76,2 %		

Les items *	Option	Élèves volontaires			Élèves non volontaires			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% Élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves non volontaires	% des réponses identiques		
Q59	D'accord	46	90,2 %	21,3 %	170	92,9 %	78,7 %		
	Pas d'accord	5	9,8 %	27,8 %	13	7,1 %	72,2 %	1	.410 ^a
Q60	D'accord	5	10,6 %	9,8 %	46	25,1 %	90,2 %	1	4.555 ^a
	Pas d'accord	42	89,4 %	23,5 %	137	74,9 %	76,5 %		

Tableau 1.1.6 : Effet des résultats scolaires sur la découverte dans l'enseignement professionnel

* Q53. J'ai découvert de nouvelles matières.

Q54. J'ai découvert l'intérêt de la partie pratique.

Q55. J'ai eu le plaisir de travailler avec du matériel spécialisé ou professionnel.

Q65. J'ai eu le plaisir de découvrir le métier auquel prépare la spécialité.

Q57. J'ai appris à travailler en équipe.

Q58. J'ai découvert de nouvelles activités.

Q59. J'ai découvert d'autres méthodes pour apprendre.

Q60. Je regrette d'avoir suivi cette spécialité.

a) Relations non significatives

En ce qui concerne les items : Q53 ; Q65 ; Q57 ; Q58 ; Q59, la valeur du khi carré n'a pas montré de relation de dépendance entre eux et l'effet des résultats scolaires.

b) Relations significatives

Le croisement de l'effet des résultats scolaire avec les items concernant la découverte a donné une relation assez significative et deux relations significatives.

Q54. J'ai découvert l'intérêt de la partie pratique.

La relation entre l'effet des résultats scolaires et la découverte de l'intérêt de la partie pratique a montré une relation assez significative selon la valeur du khi carré ($\chi^2 = 3.327$; $P < .06$ à ddl = 1). On voit sur le tableau précédent que 98,0 % de ceux qui sont orientés volontairement disent avoir découvert l'intérêt de la partie pratique versus 90,0 % de ceux qui ne le sont pas.

Q55. J'ai eu le plaisir de travailler avec du matériel spécialisé ou professionnel.

La valeur du khi carré égale à ($\chi^2 = 6.561$; $P < .01$ à ddl = 1) confirme une relation significative entre les deux variables. Selon le tableau 1.1.6, ce sont encore les élèves qui ne sont pas orientés par manque de bons résultats qui ont significativement du plaisir à travailler

avec du matériel spécialisé ou professionnel (95,8 % de ceux-ci versus 80,4 % des élèves du deuxième groupe).

Q60. Je regrette d'avoir suivi cette spécialité.

Cet item n'appartient pas tout à fait au thème de la découverte, mais nous le mettons sous ce thème et nous analysons sa relation avec les autres variables dans le chapitre suivant.

La valeur du khi carré indique une relation significative de dépendance entre les sentiments du regret d'avoir suivi une spécialité et l'orientation en fonction du manque de bons résultats ($\chi^2 = 4.555$; $P < .03$ à $ddl = 1$). Ce sont les élèves qui sont orientés par manque de bons résultats qui ont le plus tendance à regretter de suivre leur spécialité (25,1 % de ceux-ci versus 10,6 % des élèves qui ont choisi volontairement leur orientation).

Thème 7 : les caractéristiques personnelles de l'élève

Nous avons proposé six items pour expliquer l'influence des caractéristiques personnelles sur la réussite scolaire. Nous les avons croisés avec l'effet des résultats scolaires sur l'orientation. Le tableau suivant rassemble les résultats.

Les items *	Option	Élèves volontaires			Élèves non volontaires			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% Élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves non volontaires	% des réponses identiques		
Q61	D'accord	39	95,1 %	19,7 %	159	90,9 %	80,3 %	1	.791 ^a
	Pas d'accord	39	95,1 %	19,7 %	16	9,1 %	88,9 %		
Q62	D'accord	23	76,7 %	16,3 %	118	78,7 %	83,7 %	1	.059 ^a
	Pas d'accord	7	23,3 %	17,9 %	32	21,3 %	82,1 %		
Q63	D'accord	50	100,0 %	21,6 %	182	97,3 %	78,4 %	1	1.366 ^a
	Pas d'accord	0	0%	0%	5	2,7 %	100,0 %		
Q64	D'accord	48	98,0 %	21,1 %	180	92,3 %	78,9 %	1	2.041 ^a
	Pas d'accord	1	2,0 %	6,3 %	15	7,7 %	93,8 %		
Q65	D'accord	32	76,2 %	19,6 %	131	77,1 %	80,4 %	1	.014 ^a
	Pas d'accord	10	23,8 %	20,4 %	39	22,9 %	79,6 %		
Q66	D'accord	13	31,7 %	12,7 %	89	52,4 %	87,3 %	1	5.638 ^a
	Pas d'accord	28	68,3 %	25,7 %	81	47,6 %	74,3 %		

Tableau 1.1.7 : Effet des résultats scolaires sur les caractéristiques personnelles de l'élève

* Q61. Dans mon travail scolaire, je suis très sérieux (se).

Q62. Je fais mon travail au jour le jour.

Q63. Je me sentais tout à fait capable de réussir mes études.

Q64. Je me suis fixé des buts et je veux les atteindre.

Q65. Un événement personnel m'a stimulé pour réussir cette filière.

Q66. La chance joue parfois sur ma réussite aux examens.

a) Relations non significatives

Le fait que l'élève soit orienté volontairement ou pas vers l'enseignement professionnel n'influence pas d'une façon significative les affirmations concernant les caractéristiques personnelles que nous trouvons dans les items : Q61 ; Q6 ; Q63 ; Q64 ; Q65.

b) Relations significatives

Le croisement de l'effet des résultats scolaires avec les items concernant les caractéristiques personnelles des élèves n'a montré qu'une seule relation significative due du croisement avec l'item suivant :

Q66. La chance joue parfois sur ma réussite aux examens.

Quant à la chance comme facteur de réussite, qui n'est pas tout à fait un caractère personnel de l'élève, la valeur de khi carré affirme qu'elle dépend du fait que l'élève soit orienté par manque de bons résultats ou pas ($\chi^2 = 5.638$; $P < .01$ à $ddl = 1$). Selon le tableau 1.1.7 (52,4 % des élèves qui sont orientés par manque de bons résultats jugent que la chance joue parfois sur la réussite aux examens versus 31,7 % des élèves du deuxième groupe).

Thème 8 : l'effet des enseignants

Les items *	Option	Élèves volontaires			Élèves non volontaires			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% Élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves non volontaires	% des réponses identiques		
Q67	D'accord	29	70,7 %	22,3 %	101	59,1 %	77,7 %	1	1.898 ^a
	Pas d'accord	12	29,3 %	14,6 %	70	40,9 %	85,4 %		
Q68	D'accord	11	24,4 %	16,9 %	54	33,5 %	83,1 %	1	1.347 ^a
	Pas d'accord	34	75,6 %	24,1 %	107	66,5 %	75,9 %		
Q69	D'accord	25	78,1 %	18,0 %	114	69,9 %	82,0 %	1	.876 ^a
	Pas d'accord	7	21,9 %	12,5 %	49	30,1 %	87,5 %		
Q70	D'accord	33	89,2 %	21,0 %	124	75,2 %	79,0 %	1	3.440 ^a
	Pas d'accord	4	10,8 %	8,9 %	41	24,8 %	91,1 %		
Q71	D'accord	21	52,5 %	14,6 %	123	66,8 %	85,4 %	1	2.946 ^a

Les items *	Option	Élèves volontaires			Élèves non volontaires			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% Élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves non volontaires	% des réponses identiques		
	Pas d'accord	19	47,5 %	23,8 %	61	33,2 %	76,3 %		
Q72	D'accord	34	82,9 %	19,9 %	137	83,0 %	80,1 %	1	.000 ^a
	Pas d'accord	7	17,1 %	20,0 %	28	17,0 %	80,0 %		
Q73	D'accord	40	85,1 %	23,3 %	132	73,3 %	76,7 %	1	2.814 ^a
	Pas d'accord	7	14,9 %	12,7 %	48	26,7 %	87,3 %		
Q74	D'accord	37	80,4 %	21,1 %	138	73,8 %	78,9 %	1	.870 ^a
	Pas d'accord	9	19,6 %	15,5 %	49	26,2 %	84,5 %		
Q75	D'accord	34	87,2 %	21,1 %	127	78,4 %	78,9 %	1	1.522 ^a
	Pas d'accord	5	12,8 %	12,5 %	35	21,6 %	87,5 %		
Q76	D'accord	28	60,9 %	24,1 %	88	57,1 %	75,9 %	1	.202 ^a
	Pas d'accord	18	39,1 %	21,4 %	66	42,9 %	78,6 %		

Tableau 1.1.8 : Effet des résultats scolaires sur l'effet des enseignants

* Q67. J'ai eu des relations amicales avec les enseignants.

Q68. J'ai été en conflit avec certains enseignants.

Q69. Les enseignants étaient toujours patients avec nous.

Q70. Ils étaient toujours prêts à répondre à nos questions.

Q71. Ils nous traitaient comme des élèves moins intelligents que ceux de l'enseignement général.

Q72. Ils étaient capables de bien expliquer les matières.

Q73. Les enseignants de la partie pratique étaient plus exigeants que ceux de la partie théorique.

Q74. J'ai eu de meilleures relations avec les enseignants de la partie pratique qu'avec les autres.

Q75. Les enseignants étaient bien formés dans leurs spécialités.

Q76. Les enseignants variaient toujours leurs façons d'enseigner.

a) Relations non significatives

À propos du croisement de l'effet des résultats scolaires avec les items (Q67 ; Q68 ; Q69 ; Q71 ; Q72 ; Q73 ; Q74 ; Q75 ; Q76) concernant l'effet de l'enseignant, la valeur du khi carré n'a pas montré de relation significative. Donc le fait que l'élève soit d'accord ou pas avec les

affirmations précédentes concernant les enseignants, ne dépend pas du fait qu'il soit orienté en fonction d'un manque de bons résultats ou pas.

b) Relations significatives

Concernant les enseignants comme facteur de réussite scolaire, nous avons proposé les items de 67 à 76, la valeur du khi carré n'a montré qu'une seule relation significative entre la façon dont l'élève est orienté et ses opinions sur les enseignants ainsi que ses relations avec eux.

Q70. Ils étaient toujours prêts à répondre à nos questions.

La valeur du khi carré a indiqué une relation assez significative entre les deux variables ($\chi^2 = 3.440$; $P < .06$ à $ddl = 1$). Selon le tableau précédent, ce sont les élèves orientés volontairement qui ont le plus tendance à estimer que leurs enseignants étaient toujours prêts à répondre à leurs questions (89,2 % de ceux-ci versus 75,2 % des élèves orientés par défaut).

Thème 9 : l'effet des parents

Nous regroupons les résultats du croisement de l'effet des résultats scolaires avec l'effet des parents dans le tableau suivant :

Les items *	Option	Élèves volontaires			Élèves non volontaires			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% Élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves non volontaires	% des réponses identiques		
Q77	D'accord	28	68,3 %	21,7 %	101	60,5 %	78,3 %	1	.853 ^a
	Pas d'accord	13	31,7 %	16,5 %	66	39,5 %	83,5 %		
Q78	D'accord	15	45,5 %	23,1 %	50	29,9 %	76,9 %	1	3.023 ^a
	Pas d'accord	18	54,5 %	13,3 %	117	70,1 %	86,7 %		
Q79	D'accord	26	65,0 %	20,6 %	100	60,6 %	79,4 %	1	.262 ^a
	Pas d'accord	14	35,0 %	17,7 %	65	39,4 %	82,3 %		
Q80	D'accord	27	61,4 %	14,2 %	163	86,7 %	85,8 %	1	15.440 ^a
	Pas d'accord	17	38,6 %	40,5 %	25	13,3 %	59,5 %		
Q81	D'accord	30	78,9 %	18,2 %	135	80,4 %	81,8 %	1	.039 ^a
	Pas d'accord	8	21,1 %	19,5 %	33	19,6 %	80,5 %		

Tableau 1.1.9 : Effet des résultats scolaires sur l'effet des parents

* Q77. Mes parents étaient bien informés sur les filières des études.

Q78. Ils participaient aux réunions avec les enseignants.

Q79. Ils avaient une idée des matières que j'étudiais.

Q80. Mes parents auraient préféré que j'entre dans l'enseignement général.

Q81. Ils discutaient avec moi à propos de mes cours au lycée.

a) Relations non significatives

Il n'y a pas d'influence de la façon selon laquelle les élèves sont orientés vers l'enseignement professionnel et les affirmations concernant l'influence des parents dans les items : Q77 ; Q78 ; Q79 ; Q81.

b) Relations significatives

Le croisement de l'effet des résultats scolaires avec les items concernant les parents comme facteur de réussite scolaire n'a pas donné qu'une seule relation significative selon la valeur du khi carré.

Q80 : mes parents auraient préféré que j'entre dans l'enseignement général.

Cette relation est très significative ($\chi^2 = 15.440$; $P < .00$ à $ddl = 1$). Selon le tableau 1.1.9, ce sont les élèves qui sont orientés par manque de résultats suffisants qui jugent très significativement que leurs parents auraient préféré qu'ils entrent dans l'enseignement général (86,7 % de ceux-ci versus 61,4 % de ceux qui ne sont pas orientés par manque de résultats suffisants).

Thème 10 : les perspectives d'avenir professionnel

Les items *	Option	Élèves volontaires			Élèves non volontaires			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% Élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves non volontaires	% des réponses identiques		
Q82	D'accord	18	51,4 %	12,1 %	131	73,6 %	87,9 %	1	6.838 ^a
	Pas d'accord	17	48,6 %	26,6 %	47	26,4 %	73,4 %		
Q83	D'accord	20	54,1 %	13,6 %	127	78,9 %	86,4 %	1	9.698 ^a
	Pas d'accord	17	45,9 %	33,3 %	34	21,1 %	66,7 %		
Q84	D'accord	44	100,0 %	21,6 %	160	93,6 %	78,4 %	1	2.983 ^a
	Pas d'accord	0	0,0 %	0,0 %	11	6,4 %	100,0 %		
Q85	D'accord	42	85,7 %	20,7 %	161	86,1 %	79,3 %	1	.005 ^a
	Pas d'accord	7	14,3 %	21,2 %	26	13,9 %	78,8 %		
Q86	D'accord	41	91,1 %	20,4 %	160	86,0 %	79,6 %	1	.831 ^a
	Pas d'accord	4	8,9 %	13,3 %	26	14,0 %	86,7 %		
Q87	D'accord	11	22,9 %	13,1 %	73	40,6 %	86,9 %	1	5.067 ^a
	Pas d'accord	37	77,1 %	25,7 %	107	59,4 %	74,3 %		

Tableau 1.1.10 : Effet des résultats scolaires sur les perspectives d'avenir professionnel.

* Q82. Pour mon avenir, mes projets professionnels sont encore imprécis.

Q83. Je n'ai pas assez d'informations sur le marché du travail pour effectuer un choix professionnel clair.

Q84. Je suis capable de décrire assez bien la profession qui m'intéresse.

Q85. Je veux faire le métier auquel me conduisent les études que je suis en train de faire.

Q86. Je me suis intéressé à ce métier parce que j'ai réussi mes études.

Q87. Je veux exercer un travail qui n'a pas de rapport avec les études que je suis en train de faire.

En ce qui concerne les perspectives professionnelles d'avenir des élèves, nous avons proposé six items que nous avons croisés avec l'effet des résultats scolaires sur l'orientation.

a) Relations non significatives

La valeur du khi carré n'a pas montré de relation significative entre l'effet des résultats scolaires et les items suivants concernant les perspectives scolaires d'avenir : Q84; Q85; Q86.

b) Relations significatives

Le tri croisé permet de savoir si le fait d'être orienté vers la filière professionnelle par manque de bons résultats influence les perspectives professionnelles d'avenir de l'élève. Nous avons trouvé des relations significatives selon la valeur du khi carré :

Q82. Pour mon avenir, mes projets professionnels sont encore imprécis.

La valeur du khi carré suggère une relation très significative entre l'effet des résultats scolaires sur l'orientation et le fait de ne pas avoir de projets professionnels précis ($\chi^2 = 6.838$; $P < .00$ à $ddl = 1$). Selon le tableau 1.1.10, ce sont les élèves qui sont orientés par manque de bons résultats qui jugent significativement que leurs projets professionnels d'avenir sont encore imprécis (73,6 % de ceux-ci versus 51,4 % des élèves du deuxième groupe).

Q83. Je n'ai pas assez d'informations sur le marché du travail pour effectuer un choix professionnel clair.

La valeur du khi carré confirme une relation très significative entre les deux variables ($\chi^2 = 9.698$; $P < .00$ à $ddl = 1$). C'est-à-dire, le fait de ne pas avoir d'assez d'informations sur le marché du travail pour effectuer un choix professionnel clair dépend du fait que l'élève soit orienté par manque de bons résultats. On voit sur le tableau 1.1.10, que 78,9 % des élèves qui sont orientés par manque de bons résultats confirment leur manque d'information pour effectuer un choix professionnel versus 54,1 % de ceux qui ne le sont pas.

Q87. *Je veux exercer un travail qui n'a pas de rapport avec les études que je suis en train de faire.*

La valeur du khi carré ($\chi^2 = 5.067$; $P < .02$ à $ddl = 1$) indique une relation significative entre l'orientation par manque de bons résultats et le fait de ne pas vouloir exercer un travail qui a un rapport avec les études de l'élève. Le tableau précédent indique que 40,6 % de ceux qui sont orientés par manque de bons résultats disent vouloir exercer un travail qui n'a pas de rapport avec les études qu'ils sont en train de faire, versus 22,9 % de ceux du deuxième groupe.

Thème 11 : les raisons de ne pas vouloir exercer le métier auquel conduisent les études que l'élève est en train de faire

Nous avons proposé sept raisons pour lesquelles l'élève ne souhaite pas exercer le métier auquel lui conduisent ses études. Le tableau suivant regroupe le croisement de l'effet des résultats scolaires avec ces raisons :

Les items *	Option	Élèves volontaires			Élèves non volontaires			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% Élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves non volontaires	% des réponses identiques		
Q88	D'accord	5	10.0 %	4.7 %	101	52.6 %	95.3 %	1	29.251 ^a
	Pas d'accord	45	90.0 %	33.1 %	91	47.4 %	66.9 %		
Q89	D'accord	16	38.1 %	13.2 %	105	58.3 %	86.8 %	1	5.625 ^a
	Pas d'accord	26	61.9 %	25.7 %	75	41.7 %	74.3 %		
Q90	D'accord	8	21.6 %	8.2 %	89	53.3 %	91.8 %	1	12.183 ^a
	Pas d'accord	29	78.4 %	27.1 %	78	46.7 %	72.9 %		
Q91	D'accord	7	15,20%	13%	47	26,7%	87%	1	2.614 ^a
	Pas d'accord	39	84,8%	23,2%	129	73,3%	76,8%		
Q92	D'accord	12	29,3%	12,4%	85	51,5%	87,6%	1	6.523 ^a
	Pas d'accord	29	70,7%	26,6%	80	48,5%	73,4%		
Q93	D'accord	2	4,5%	3%	65	40,4%	97%	1	20.161 ^a
	Pas d'accord	42	95,5%	30,4%	96	59,6%	69,6%		
Q94	D'accord	9	19,6%	11,3%	71	39,2%	88,8%	1	6.213 ^a
	Pas d'accord	37	80,4%	25,2%	110	60,8%	74,8%		

Tableau 1.1.11 : Effet des résultats scolaires sur les raisons de ne pas vouloir exercer le métier auquel conduisent les études que l'élève est en train de faire

* Q88. Je ne veux pas exercer le métier auquel me conduisent mes études parce que je n'ai pas choisi volontairement l'enseignement professionnel.

Q89. Parce qu'il n'y a pas d'emploi dans ma spécialité.

Q90. Parce que le travail dans ce métier n'assure pas un bon salaire.

Q91. Parce que le travail dans ce métier n'est pas très prestigieux.

Q92. Parce que c'est un travail pénible qui demande beaucoup d'efforts.

Q93. Parce que c'est un peu mal vu dans notre société que les personnes de mon sexe fassent ce métier.

Q94. Parce que le métier qui m'intéresse n'entre pas dans le domaine de ma spécialité.

Certains élèves ne veulent pas exercer le métier auquel leur conduisent les études pour certaines raisons, le croisement entre l'effet des résultats scolaires et ces raisons permet de savoir si ces raisons dépendent au fait que l'élève soit orienté vers l'enseignement professionnel par manque de bons résultats ou pas.

a) Relations non significatives

Q91. Parce que le travail dans ce métier n'est pas très prestigieux.

La valeur du khi carré n'explique pas de relation significative entre l'effet des résultats scolaire et cette affirmation. C'est-à-dire le fait de ne pas vouloir exercer le métier dans le domaine des études parce qu'il n'est pas prestigieux ne dépend pas de la façon dont l'élève est orienté.

Le croisement de l'effet des résultats scolaires avec les autres raisons a donné des résultats significatifs et parfois très significatifs selon la valeur du khi carré.

b) Relations significatives

D'après la valeur du khi carré, six raisons sur sept dépendent de l'effet des résultats scolaires sur l'orientation.

Q88. Je ne veux pas exercer le métier auquel me conduisent mes études parce que je n'ai pas choisi volontairement l'enseignement professionnel.

La valeur du khi carré confirme une relation très significative entre les deux variables ($\chi^2 = 29.251$; $P < .00$ à $ddl = 1$). Selon le tableau 1.1.11, ce sont les élèves qui sont orientés par manque de bons résultats qui ont tendance à ne pas vouloir exercer le métier auquel les conduisent leurs études parce qu'ils n'ont pas choisi volontairement l'enseignement professionnel (52.6 % de ceux-ci versus 10.0 % de ceux qui ne sont pas orientés par manque de bons résultats).

Q89. Parce qu'il n'y a pas d'emploi dans ma spécialité.

Selon la valeur de khi carré ($\chi^2 = 5.625$; $P < .02$ à $ddl = 1$) il y a une relation significative entre cette raison et l'effet des résultats scolaires. Ce sont les élèves qui sont orientés par manque de bons résultats qui ont tendance à ne pas vouloir exercer un métier dans le domaine de leurs études, en pensant qu'il n'y a pas d'emploi dans leur spécialité (58.3 % de ceux-ci versus 38.1 % des élèves du deuxième groupe).

Q90. Parce que le travail dans ce métier n'assure pas un bon salaire.

La valeur du khi carré ($\chi^2 = 12.183$; $P < .00$ à $ddl = 1$) montre qu'il y a une relation de dépendance très significative entre l'effet des résultats scolaires et cette raison. 53.3 % des élèves qui sont orientés par défaut pensent que le travail dans leur métier n'assure pas un bon salaire, et pour cette raison ne veulent pas l'exercer, versus 21.6 % des élèves du deuxième groupe (tableau 1.1.11).

Q92. Parce que c'est un travail pénible qui demande beaucoup d'efforts.

Il y a une différence significative entre les deux groupes d'élève quant à cette raison. Selon la valeur du khi carré ($\chi^2 = 6.523$; $P < .01$ à $ddl = 1$) et le tableau Tableau 1.1.11, ce sont les élèves qui sont orientés par manque de bons résultats, qui jugent significativement que le travail dans leur spécialité est pénible et qu'il demande beaucoup d'effort (51,5 % d'eux ne veulent pas exercer le métier auquel les conduisent leurs études pour cette raison versus 29,3 % des élèves du deuxième groupe).

Q93. Parce que c'est un peu mal vu dans notre société que les personnes de mon sexe fassent ce métier.

Le fait de ne pas souhaiter exercer le métier auquel conduisent les études pour cette raison dépend du fait que l'élève soit orienté par manque de bons résultats. La valeur du khi carré explique une relation très significative entre les deux variables ($\chi^2 = 20.161$; $P < .00$ à $ddl = 1$). Ce sont les élèves qui sont orientés par défaut qui jugent très significativement qu'il est mal vu dans la société syrienne que les personnes de leur sexe fassent le métier dans leur spécialité (40,4 % de ceux-ci qui ne veulent pas exercer le métier dans le domaine de leurs études pour cette raison versus 4,5 % seulement des élèves qui ne sont pas orientés par manque de bons résultats).

Q94. Parce que le métier qui m'intéresse n'entre pas dans le domaine de ma spécialité.

Enfin, la valeur du khi carré par sa significativité confirme une relation significative entre l'effet des résultats scolaires et cette raison ($\chi^2 = 6.213$; $P < .01$ à $ddl = 1$). On voit sur le

tableau 1.1.11, que 39,2 % des élèves qui n'ont pas choisi volontairement l'enseignement professionnel sont d'accord avec cette affirmation pour ne pas exercer un métier auquel les conduisent leurs études contre 19,6 % des élèves du deuxième groupe.

Thème 12 : les sentiments de justice du processus d'orientation

Le tri croisé permet de savoir s'il y a une relation entre les sentiments de justice quant à la procédure de l'orientation et le fait que l'élève soit orienté par manque de bons résultats ou pas.

Les items	Option	Élèves volontaires			Élèves non volontaires			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% Élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves non volontaires	% des réponses identiques		
Q95	D'accord	31	70,5%	27,7%	81	47,4%	72,3%	1	7.474 ^a
	Pas d'accord	13	29,5%	12,6%	90	52,6%	87,4%		

Tableau 1.1.12 : Effet des résultats scolaires sur les sentiments de justice du processus d'orientation

Q95. Pensez-vous que la procédure de l'orientation après le brevet est juste ?

La valeur du khi carré confirme une relation très significative entre les deux variables ($\chi^2 = 7.474$; $P < .00$ à $ddl = 1$). Selon la distribution des affectifs dans le tableau 10.1.12, ce sont les élèves qui ne sont pas orientés par manque de bons résultats qui ont significativement tendance à avoir ces sentiments (70,5 % de ceux-ci versus 47,4 % de ceux qui sont orientés par manque de bons résultats).

9.1.2. Effet du sexe des élèves sur leurs postures et situations

Dans cette étape, nous croisons le sexe de l'élève avec les items de notre questionnaire pour identifier les relations de dépendance entre cette variable et chacun de ces items.

Nous présentons successivement les résultats du croisement du sexe de l'élève avec les thèmes de notre questionnaire

Thème 1 : le choix de la filière professionnelle

Nous avons croisé le sexe de l'élève avec les items concernant les motifs d'accepter l'orientation vers la filière professionnelle. Le tableau suivant rassemble les résultats de ce croisement.

Les items *	Option	Garçons			Filles			Ddl	χ^2
		nombre de garçons	% des garçons	% des réponses identiques	nombre de filles	% des filles	% des réponses identiques		
Q20	D'accord	111	73.0 %	49.1 %	115	89.8 %	50.9 %	1	12.625 ^a
	Pas d'accord	41	27.0 %	75.9 %	13	10.2 %	24.1 %		
Q21	D'accord	59	53.2 %	53.6 %	51	54.8 %	46.4 %	1	.058 ^a
	Pas d'accord	52	46.8 %	55.3 %	42	45.2 %	44.7 %		
Q22	D'accord	57	55.7 %	53.8 %	49	50.4 %	46.2 %	1	.147 ^a
	Pas d'accord	48	49.4 %	51.1 %	46	48.4 %	48.9 %		
Q23	D'accord	60	61.8 %	61.8 %	42	41.2 %	38.2 %	1	9.033 ^a
	Pas d'accord	42	38.2 %	41.2 %	68	58.8 %	58.8 %		

Tableau 1.2.1 : Effet du sexe sur les motifs du choix de la filière professionnelle

* Q20. Je n'avais pas d'assez bons résultats pour entrer en filière générale

Q21. J'ai accepté mon orientation vers la filière professionnelle parce que j'ai écouté les encouragements de mes amis ou de mon entourage.

Q22. J'ai accepté mon orientation vers cette filière parce que je voulais travailler et gagner de l'argent le plus vite possible.

Q23. J'ai accepté mon orientation vers la filière professionnelle parce qu'elle est plus facile.

Nous rappelons que nous avons posé la question suivante aux élèves :

Pour quelles raisons avez-vous finalement accepté cette orientation vers la filière professionnelle ?

a) Relations non significatives

Le croisement du sexe avec les deux raisons suivantes n'a pas donné de relations significatives selon la valeur du khi carré : Q21 ; Q22.

Autrement dit : le fait de choisir la filière professionnelle à cause de l'encouragement des amis et de l'entourage, et pour travailler et gagner de l'argent le plus vite possible, ne dépend pas du sexe de l'élève.

b) Relations significatives

La valeur du khi carré suggère une influence du sexe sur les motifs des élèves vis-à-vis du choix de leur spécialité.

Q20. J'ai accepté mon orientation vers la filière professionnelle parce que je n'avais pas d'assez bons résultats pour entrer en filière générale.

Le croisement du sexe avec cet item a montré une relation très significative selon la valeur du khi carré ($\chi^2 = 12.625$; $P < .00$ à ddl = 1). Selon le tableau 1.2.1, ce sont les filles qui affirment significativement qu'elles ont accepté leur orientation vers cette filière parce qu'elles n'avaient pas d'assez bons résultats pour entrer en filière générale (89.8 % des filles versus 73.0 % des garçons).

Q23. J'ai accepté mon orientation vers la filière professionnelle parce qu'elle est plus facile.

En Syrie, la valeur du khi carré par sa significativité ($\chi^2 = 9.033$; $P < .00$ à ddl = 1) montre une relation très forte entre le sexe de l'élève et le fait de choisir la filière professionnelle parce qu'elle est facile. Ainsi, selon le tableau précédent, ce sont les garçons qui ont tendance à choisir la filière professionnelle parce qu'ils pensent qu'elle est plus facile (61.8 % des garçons versus 41.2 % des filles).

Thème 2 : le choix d'une spécialité dans l'enseignement professionnel

La question qui était posée pour identifier les motifs de choix d'une spécialité dans l'enseignement professionnel était la suivante :

Pourquoi avez-vous choisi cette spécialité dans l'enseignement professionnel ?

La valeur du khi carré nous montre quelques relations significatives de dépendance du sexe de l'élève quant aux motifs du choix de la spécialité.

Les items *	Option	Garçons			Filles			Ddl	χ^2
		nombre de garçons	% des garçons	% des réponses identiques	nombre de filles	% des filles	% des réponses identiques		
Q24	D'accord	57	41.0 %	39.3 %	88	77.2 %	60.7 %	1	33.522 ^a
	Pas d'accord	82	59.0 %	75.9 %	26	22.8 %	24.1 %		
Q25	D'accord	28	20.6 %	58.3 %	20	19.6 %	41.7 %	1	.035 ^a
	Pas d'accord	108	79.4 %	56.8 %	82	80.4 %	43.2 %		
Q26	D'accord	91	74.0 %	59.5 %	62	70.5 %	40.5 %	1	.321 ^a
	Pas d'accord	32	26.0 %	55.2 %	26	29.5 %	44.8 %		

Les items *	Option	Garçons			Filles			Ddl	χ^2
		nombre de garçons	% des garçons	% des réponses identiques	nombre de filles	% des filles	% des réponses identiques		
Q27	D'accord	102	87.2 %	62.6 %	61	65.6 %	37.4 %	1	13.901 ^a
	Pas d'accord	15	12.8 %	31.9 %	32	34.4 %	68.1 %		
Q28	D'accord	84	71.8 %	54.2 %	71	68.3 %	45.8 %	1	.327 ^a
	Pas d'accord	33	28.2 %	50.0 %	33	31.7 %	50.0 %		
Q29	D'accord	53	45.3 %	53.5 %	46	46.9 %	46.5 %	1	.058 ^a
	Pas d'accord	64	54.7 %	55.2 %	52	53.1 %	44.8 %		
Q30	D'accord	14	10.9 %	40.0 %	21	19.8 %	60.0 %	1	3.684 ^a
	Pas d'accord	115	89.1 %	57.5 %	85	80.2 %	42.5 %		
Q31	D'accord	27	20,5 %	54,0 %	23	20,9 %	46,0 %	1	.008 ^a
	Pas d'accord	105	79,5 %	54,7 %	87	79,1 %	45,3 %		
Q32	D'accord	110	85,3 %	64,3 %	61	66,3 %	35,7 %	1	11.036 ^a
	Pas d'accord	19	14,7 %	38,0 %	31	33,7 %	62,0 %		
Q33	D'accord	110	87,3 %	64,0 %	62	72,1 %	36,0 %	1	7.723 ^a
	Pas d'accord	16	12,7 %	40,0 %	24	27,9 %	60,0 %		
Q34	D'accord	65	57,0 %	54,2 %	55	60,4 %	45,8 %	1	.244 ^a
	Pas d'accord	49	43,0 %	57,6 %	36	39,6 %	42,4 %		
Q35	D'accord	39	29,3 %	48,1 %	42	38,9 %	51,9 %	1	2.444 ^a
	Pas d'accord	94	70,7 %	58,8 %	66	61,1 %	41,3 %		
Q35	D'accord	34	29,1 %	44,2 %	43	46,2 %	55,8 %	1	6.583 ^a
	Pas d'accord	83	70,9 %	62,4 %	50	53,8 %	37,6 %		

Tableau 1.2.2 : Effet du sexe sur les motifs du choix de la spécialité

* Q24. J'ai choisi ma spécialité parce que mes notes ne me permettaient pas d'entrer dans d'autres spécialités.

Q25. J'ai choisi ma spécialité parce que je voulais échapper aux matières difficiles dans d'autres spécialités.

Q26. J'ai choisi ma spécialité parce que c'est une spécialité nouvelle dans le système éducatif.

Q27. J'ai choisi ma spécialité parce que c'est une spécialité qui a du prestige.

Q28. J'ai choisi ma spécialité pour avoir rapidement un métier.

Q29. J'ai choisi ma spécialité parce que c'est une spécialité que choisissent beaucoup de jeunes de mon sexe.

Q30. J'ai choisi ma spécialité parce que la spécialité que je voulais ne m'est pas accessible en raison de mon sexe.

Q31. J'ai choisi ma spécialité parce que l'établissement enseignant cette spécialité se trouve près de chez moi.

Q32. J'ai choisi ma spécialité parce que je m'intéresse au métier auquel prépare cette spécialité.

Q33. J'ai choisi ma spécialité parce que je m'intéresse aux études dans cette spécialité.

Q34. J'ai choisi ma spécialité parce que mon entourage m'a influencé et encouragé.

Q35. J'ai choisi ma spécialité parce que mes amis s'y sont inscrits.

Q36. Je ne sais pas pourquoi j'ai choisi cette spécialité.

a) Relations non significatives

La valeur du khi carré n'a pas montré de relation significative de dépendance entre le sexe de l'élève et les motifs suivants concernant le choix de la spécialité : Q25 ; Q26 ; Q28 ; Q29 ; Q31 ; Q35.

b) Relations significatives

La valeur du khi carré montre six relations significatives de dépendance entre le sexe de l'élève et les motifs du choix de la spécialité :

Q24. J'ai choisi ma spécialité parce que mes notes ne me permettaient pas d'entrer dans d'autres spécialités.

Selon la valeur de khi carré ($\chi^2 = 33.522$; $P < .00$ à $ddl = 1$), il y a une relation très significative entre le sexe de l'élève et le fait de choisir la spécialité par manque de notes suffisantes. Selon la distribution des effectifs dans le tableau 1.2.2, nous constatons que 77.2 % des filles ont choisi leurs spécialités par manque de notes suffisantes pour entrer dans d'autres spécialités, contre 41.0 % des garçons.

Q27. Parce que c'est une spécialité qui a du prestige.

D'après la valeur du khi carré ($\chi^2 = 13.901$; $P < .00$ à $ddl = 1$), il y a une relation de dépendance très significative entre le sexe de l'élève et le prestige de la spécialité comme facteur du choix. Selon le tableau 1.2.2, ce sont les garçons qui ont une tendance plus élevée que les filles à avoir choisi leur spécialité parce qu'ils pensent qu'elle a de prestige (87.2 % des garçons versus 65.6 % des filles).

Q30. Parce que la spécialité que je voulais ne m'est pas accessible en raison de mon sexe.

La valeur du khi carré explique une relation assez significative entre le fait d'être une fille ou un garçon et le choix de la spécialité par accointance de sexe ($\chi^2 = 3.684a$; $P < .055$ à $ddl = 1$). D'après le tableau précédent, ce sont les filles qui disent significativement choisir leur spécialité pour cette raison (19.8 % des filles versus 10.9 % des garçons).

Q32. J'ai choisi ma spécialité parce que je m'intéresse au métier auquel prépare cette spécialité.

Le tri croisé permet de savoir si le sexe de l'élève influence son choix de la spécialité pour l'intérêt au métier auquel elle prépare. Le croisement de ces deux variables a montré une relation très significative ($\chi^2 = 11.036$; $P < .00$ à $ddl = 1$). Selon le tableau 1.2.2, ce sont les garçons qui ont le plus tendance à s'intéresser significativement au métier quant à leur choix de la spécialité (85,3 % des garçons versus 66,3 % des filles).

Q33. J'ai choisi la spécialité parce que je m'intéresse aux études dans cette spécialité.

Le croisement du sexe de l'élève avec l'intérêt aux études comme facteur du choix de la spécialité a également donné une relation très significative selon la valeur du khi carré ($\chi^2 = 7.723$; $P < .00$ à $ddl = 1$). Selon le tableau 1.2.2, nous constatons que 87,3 % des garçons ont choisi leur spécialité par intérêt aux études dans la spécialité versus 72,1 % des filles.

Q36. Honnêtement, je ne sais pas pourquoi j'ai choisi cette spécialité.

Le khi carré permet de savoir s'il y a une relation de dépendance entre le sexe de l'élève et le fait de ne pas savoir la raison de son choix de la spécialité. Le croisement des deux variables a donné une relation significative selon la valeur du khi carré ($\chi^2 = 6.583$; $P < .01$ à $ddl = 1$). Au vu du tableau 1.2.2, ce sont les filles qui ont plus tendance que les garçons à ne pas savoir la raison de leur choix (46,2 % des filles versus 29,1 % des garçons).

Thème 3 : les informations sur l'enseignement professionnel

Les items	Option	Garçons			Filles			Ddl	χ^2
		nombre de garçons	% des garçons	% des réponses identiques	nombre de filles	% des filles	% des réponses identiques		
Q37	D'accord	73	67,0 %	59,8 %	49	55,1 %	40,2 %	1	2.942 ^a
	Pas d'accord	36	33,0 %	47,4 %	40	44,9 %	52,6 %		

Tableau 1.2.3 : Effet du sexe sur les informations concernant l'enseignement professionnel

Q37. J'ai eu assez d'informations sur les spécialités de l'enseignement professionnel avant d'y entrer.

Le croisement du sexe de l'élève avec le niveau de ses informations sur la filière et les spécialités de l'enseignement professionnel n'a pas montré de relation de dépendance selon la valeur du khi carré. Autrement dit : les filles et les garçons ont à peu près le même niveau d'informations sur l'enseignement professionnel.

Thème 4 : les sources des informations sur la spécialité

Nous rappelons que nous n'avons croisé ce thème avec aucun item et que nous le gardons pour conserver l'ordre des thèmes.

Thème 5 : le niveau de difficulté de la spécialité

Le croisement du sexe avec les items concernant le niveau de difficulté de la spécialité, permet de savoir lequel des deux sexes perçoit le plus que sa spécialité est facile ou difficile.

Les items *	Option	Garçons			Filles			Ddl	χ^2
		nombre de garçons	% des garçons	% des réponses identiques	nombre de filles	% des filles	% des réponses identiques		
Q49	D'accord	85	70.8 %	48.0 %	92	78.0 %	52.0 %	1	1.588 ^a
	Pas d'accord	35	29.2 %	57.4 %	26	22.0 %	42.6 %		
Q50	D'accord	71	71.0 %	53.0 %	63	67.0 %	47.0 %	1	.359 ^a
	Pas d'accord	29	29.0 %	48.3 %	31	33.0 %	51.7 %		
Q51	D'accord	53	41,4 %	62,4 %	32	28,8 %	37,6 %	1	4.104 ^a
	Pas d'accord	75	58,6 %	48,7 %	79	71,2 %	51,3 %		

Les items *	Option	Garçons			Filles			Ddl	χ^2
		nombre de garçons	% des garçons	% des réponses identiques	nombre de filles	% des filles	% des réponses identiques		
Q52	D'accord	95	74,8 %	52,8 %	85	77,3 %	47,2 %	1	.197 ^a
	Pas d'accord	32	25,2 %	56,1 %	25	22,7 %	43,9 %		

Tableau 1.2.5 : Effet du sexe sur le niveau de difficulté de la spécialité

* Q49. Avant d'y entrer, je pensais qu'elle était plus facile que les spécialités de l'enseignement général.

Q50. J'ai eu cependant des difficultés dans certaines matières.

Q51. J'ai eu besoin de cours privés.

Q52. Je pense que tous les élèves peuvent bien réussir cette spécialité avec un peu d'effort.

a) Relations non significatives

La valeur du khi carré n'a pas montré de relations significatives de dépendance entre le sexe de l'élève et les items suivants concernant le niveau de difficulté de la spécialité : Q49 ; Q50 ; Q52.

b) Relations significatives

En ce qui concerne le niveau de difficulté des spécialités de l'enseignement professionnel, le croisement avec le sexe de l'élève n'a montré qu'une seule relation significative, selon la valeur du khi carré.

Q51. J'ai eu besoin de cours privés

Selon la valeur du khi carré ($\chi^2 = 4.104$; $P < .04$ à $ddl = 1$) et le tableau 1.2.5, il y a une relation significative de dépendance entre les deux variables. Ce sont les garçons qui disent significativement avoir besoin de cours privés (41,4 % des garçons versus 28,8 % des filles).

Thème 6 : la découverte dans l'enseignement professionnel

Le tableau suivant regroupe tous les résultats du croisement du sexe avec les items concernant la découverte dans l'enseignement professionnel.

Les items *	Option	Garçons			Filles			Ddl	χ^2
		nombre de garçons	% des garçons	% des réponses identiques	nombre de filles	% des filles	% des réponses identiques		
Q53	D'accord	131	94,2 %	52,8 %	117	95,9 %	47,2 %	1	.377 ^a
	Pas d'accord	8	5,8 %	61,5 %	5	4,1 %	38,5 %		
Q54	D'accord	134	95,0 %	56,3 %	104	88,1 %	43,7 %	1	4.105 ^a
	Pas d'accord	7	5,0 %	33,3 %	14	11,9 %	66,7 %		
Q55	D'accord	120	92,3 %	64,5 %	66	73,3 %	35,5 %	1	14.654 ^a
	Pas d'accord	10	7,7 %	29,4 %	24	26,7 %	70,6 %		
Q56	D'accord	122	92,4 %	60,1 %	81	83,5 %	39,9 %	1	4.419 ^a
	Pas d'accord	10	7,6 %	38,5 %	16	16,5 %	61,5 %		
Q57	D'accord	117	86,0 %	54,4 %	98	88,3 %	45,6 %	1	.277 ^a
	Pas d'accord	19	14,0 %	59,4 %	13	11,7 %	40,6 %		
Q58	D'accord	117	89,3 %	53,9 %	100	93,5 %	46,1 %	1	1.258 ^a
	Pas d'accord	14	10,7 %	66,7 %	7	6,5 %	33,3 %		
Q59	D'accord	123	92,5 %	55,4 %	99	92,5 %	44,6 %	1	.000 ^a
	Pas d'accord	10	7,5 %	55,6 %	8	7,5 %	44,4 %		
Q60	D'accord	24	18,2 %	47,1 %	27	25,2 %	52,9 %	1	1.751 ^a
	Pas d'accord	108	81,8 %	57,4 %	80	74,8 %	42,6 %		

Tableau 1.2.6 : Effet du sexe sur la découverte de l'enseignement professionnel

* Q53. J'ai découvert de nouvelles matières.

Q54. J'ai découvert l'intérêt de la partie pratique.

Q55. J'ai eu le plaisir de travailler avec du matériel spécialisé ou professionnel.

Q65. J'ai eu le plaisir de découvrir le métier auquel prépare la spécialité.

Q57. J'ai appris à travailler en équipe.

Q58. J'ai découvert de nouvelles activités.

Q59. J'ai découvert d'autres méthodes pour apprendre.

Q60. Je regrette d'avoir suivi cette spécialité.

a) Relations non significatives

La valeur du khi carré n'a pas montré de relation significative de dépendance entre le sexe de l'élève et les items suivants concernant la découverte : Q53 ; Q57 ; Q58 ; Q59 ; Q60.

b) Relations significatives

Le croisement du sexe de l'élève avec les items concernant la découverte comme facteur de réussite a donné quelques relations significatives de dépendance selon la valeur du khi carré :

Q54. J'ai découvert l'intérêt de la partie pratique.

La relation entre cet item et le sexe de l'élève est significative selon la valeur du khi carré ($\chi^2 = 4.105$; $P < .04$ à $ddl = 1$). Ce sont les garçons qui ont découvert plus significativement que les filles l'intérêt de la partie pratique (95,0 % des garçons versus 88,1 % des filles).

Q55. J'ai eu le plaisir de travailler avec du matériel spécialisé ou professionnel.

Selon la valeur du khi carré, il y a une relation très significative entre le sexe de l'élève et le fait d'avoir le plaisir de travailler avec du matériel spécialisé ou professionnel ($\chi^2 = 14.654$; $P < .00$ à $ddl = 1$). Selon le tableau 1.2.6, ce sont encore les garçons qui disent significativement avoir ce plaisir plus que les filles (92,3 % des garçons versus 73,3 % des filles).

Q56. J'ai eu le plaisir de découvrir le métier auquel prépare la spécialité.

La valeur du khi carré suggère une relation significative de dépendance entre le sexe de l'élève et le plaisir de découvrir le métier auquel prépare la spécialité de l'élève ($\chi^2 = .419$; $P < .03$ à $ddl = 1$). Ce sont encore les garçons qui jugent significativement avoir ce plaisir (92,4 % des garçons versus 83,5 % des filles).

Thème 7 : les caractéristiques personnelles de l'élève

Nous avons croisé le sexe de l'élève avec les items qui identifient certaines caractéristiques personnelles. Le tableau suivant rassemble les résultats de ce croisement.

Les items *	Option	Garçons			Filles			Ddl	χ^2
		nombre de garçons	% des garçons	% des réponses identiques	nombre de filles	% des filles	% des réponses identiques		
Q61	D'accord	113	95.0 %	55.1 %	92	87.6 %	44.9 %	1	3.870 ^a
	Pas d'accord	6	5.0 %	31.6 %	13	12.4 %	68.4 %		
Q62	D'accord	73	70.2 %	50.7 %	71	89.9 %	49.3 %	1	10.370 ^a
	Pas d'accord	31	29.8 %	79.5 %	8	10.1 %	20.5 %		
Q63	D'accord	132	98.5 %	55.0 %	108	97.3 %	45.0 %	1	.445 ^a
	Pas d'accord	2	1.5 %	40.0 %	3	2.7 %	60.0 %		
Q64	D'accord	135	95.1 %	57,0 %	102	91,9 %	43,0 %	1	1.062 ^a
	Pas d'accord	7	4.9 %	43,8 %	9	8,1 %	56,3 %		

Les items *	Option	Garçons			Filles			Ddl	χ^2
		nombre de garçons	% des garçons	% des réponses identiques	nombre de filles	% des filles	% des réponses identiques		
Q65	D'accord	97	81.5 %	57,7 %	71	71,0 %	42,3 %	1	3.361 ^a
	Pas d'accord	22	18.5 %	43,1 %	29	29,0 %	56,9 %		
Q66	D'accord	51	44.7 %	49,0 %	53	51,5 %	51,0 %	1	.979 ^a
	Pas d'accord	63	55.3 %	55,8 %	50	48,5 %	44,2 %		

Tableau 1.2.7 : Effet du sexe sur les caractéristiques personnelles de l'élève

* Q61. Dans mon travail scolaire, je suis très sérieux (se).

Q62. Je fais mon travail au jour le jour.

Q63. Je me sentais tout à fait capable de réussir mes études.

Q64. Je me suis fixé des buts et je veux les atteindre.

Q65. Un événement personnel m'a stimulé pour réussir cette filière.

Q66. La chance joue parfois sur ma réussite aux examens.

a) relations non significatives

Quant aux autres caractéristiques personnelles de l'élève, nous n'avons pas trouvé de relation significative en croisant le sexe de l'élève avec les suivants : Q63 ; Q64 ; Q65 ; Q66.

Relations significatives

Le croisement du sexe avec les items concernant les caractéristiques personnelles de l'élève a montré deux relations significatives de dépendance :

Q61. Dans mon travail scolaire, je suis très sérieux (se).

La valeur du khi carré suggère une relation significative entre le sexe de l'élève et cet item ($\chi^2 = 3.870$; $P < .05$ à $ddl = 1$). Selon le tableau 1.2.7, ce sont les garçons qui ont tendance plus que les filles à dire qu'ils sont sérieux dans leur travail scolaire (95.0 %, versus 87.6 % des filles).

Q62. Je fais mon travail au jour le jour.

Selon la valeur du khi carré ($\chi^2 = 10.370$; $P < .00$ à $ddl = 1$), il y a une relation très significative entre le sexe de l'élève et le fait de faire le travail au jour le jour. D'après la distribution des affectifs au tableau 1.2.7, ce sont les filles qui disent significativement faire leur travail au jour le jour (89.9 % des filles versus 70.2 %).

Thème 8 : l'effet des enseignants

Le tableau suivant présente les résultats du croisement du sexe de l'élève avec les items concernant l'effet de l'enseignant sur la réussite scolaire.

Les items *	Option	Garçons			Filles			Ddl	χ^2
		nombre de garçons	% des garçons	% des réponses identiques	nombre de filles	% des filles	% des réponses identiques		
Q67	D'accord	78	66.1 %	57,8 %	57	55,9 %	42,2 %	1	2.410 ^a
	Pas d'accord	40	33.9 %	47,1 %	45	44,1 %	52,9 %		
Q68	D'accord	38	34.9 %	57,6 %	28	27,7 %	42,4 %	1	1.240 ^a
	Pas d'accord	71	65.1 %	49,3 %	73	72,3 %	50,7 %		
Q69	D'accord	87	75.7 %	60.0 %	58	67.4 %	40.0 %	1	1.650 ^a
	Pas d'accord	28	24.3 %	50.0 %	28	32.6 %	50.0 %		
Q70	D'accord	98	79.0 %	59.0 %	68	78.2 %	41.0 %	1	.023 ^a
	Pas d'accord	26	21.0 %	57.8 %	19	21.8 %	42.2 %		
Q71	D'accord	73	57,9 %	49,3 %	75	71,4 %	50,7 %	1	4.529 ^a
	Pas d'accord	53	42,1 %	63,9 %	30	28,6 %	36,1 %		
Q72	D'accord	102	84,3 %	57,3 %	76	82,6 %	42,7 %	1	.109 ^a
	Pas d'accord	19	15,7 %	54,3 %	16	17,4 %	45,7 %		
Q73	D'accord	114	85,1 %	63,7 %	65	65,0 %	36,3 %	1	12.835 ^a
	Pas d'accord	20	14,9 %	36,4 %	35	35,0 %	63,6 %		
Q74	D'accord	107	79,9 %	58,5 %	76	71,0 %	41,5 %	1	2.534 ^a
	Pas d'accord	27	20,1 %	46,6 %	31	29,0 %	53,4 %		
Q75	D'accord	98	84,5 %	57,6 %	72	76,6 %	42,4 %	1	2.095 ^a
	Pas d'accord	18	15,5 %	45,0 %	22	23,4 %	55,0 %		
Q76	D'accord	79	66,4 %	65,8 %	41	47,1 %	34,2 %	1	7.666 ^a
	Pas d'accord	40	33,6 %	46,5 %	46	52,9 %	53,5 %		

Tableau 1.2.8 : Effet du sexe sur l'effet des enseignants

* Q67. J'ai eu des relations amicales avec les enseignants.

Q68. J'ai été en conflit avec certains enseignants.

Q69. Les enseignants étaient toujours patients avec nous.

Q70. Ils étaient toujours prêts à répondre à nos questions.

Q71. Ils nous traitaient comme des élèves moins intelligents que ceux de l'enseignement général.

Q72. Ils étaient capables de bien expliquer les matières.

Q73. Les enseignants de la partie pratique étaient plus exigeants que ceux de la partie théorique.

Q74. J'ai eu de meilleures relations avec les enseignants de la partie pratique qu'avec les autres.

Q75. Les enseignants étaient bien formés dans leurs spécialités.

Q76. Les enseignants variaient toujours leurs façons d'enseigner.

a) Relations non significatives

La valeur de khi carré n'a pas suggéré de relation significative en croisant le sexe de l'élève avec les items suivant concernant les enseignants : Q70 ; Q72 ; Q74 ; Q75.

b) Relations significatives

En ce qui concerne les opinions des élèves sur l'enseignant comme facteur de réussite scolaire, la valeur du khi carré montre trois relations significatives de dépendance du sexe de l'élève :

Q71. Les enseignants nous traitaient comme des élèves moins intelligents que ceux de l'enseignement général.

Il y a une relation significative, selon la valeur du khi carré entre le sexe de l'élève et ses sentiments que les enseignants le traitent comme moins intelligents qu'un autre élève dans l'enseignement général ($\chi^2 = 4.529$; $P < .03$ à ddl = 1). Selon le tableau 1.2.8, ce sont les filles qui ont le plus tendance à avoir ces sentiments (71,4 % des filles versus 57,9 % des garçons).

Q73. Les enseignants de la partie pratique étaient plus exigeants que ceux de la partie théorique.

La valeur du khi carré indique une relation très significative en croisant le sexe de l'élève avec cet item ($\chi^2 = 12.835$; $P < .00$ à ddl = 1). Selon le tableau 1.2.8, ce sont les garçons qui perçoivent significativement que les enseignants de la partie pratique étaient plus exigeants que ceux de la partie théorique (85,1 % des garçons versus 65,0 % des filles).

Q76. Les enseignants variaient toujours leurs façons d'enseigner.

Selon la valeur du khi carré, il y a une relation très significative entre le sexe de l'élève et cet item ($\chi^2 = 7.666$; $P < .00$ à ddl = 1). Ce sont encore les garçons qui jugent significativement que les enseignants variaient toujours leurs façons d'enseigner (66,4 % des garçons versus 47,1 % des filles).

Thème 9 : l'effet des parents

Nous avons croisé le sexe de l'élève avec ses opinions à propos de quelques caractéristiques et pratiques éducatives des parents. Ce croisement permet de savoir si certaines pratiques éducatives des parents dépendent du fait que l'enfant soit une fille ou un garçon. Le tableau suivant rassemble les résultats de ce croisement.

Les items *	Option	Garçons			Filles			Ddl	χ^2
		nombre de garçons	% des garçons	% des réponses identiques	nombre de filles	% des filles	% des réponses identiques		
Q77	D'accord	71	60,2 %	53,0 %	63	64,3 %	47,0 %	1	.385 ^a
	Pas d'accord	47	39,8 %	57,3 %	35	35,7 %	42,7 %		
Q78	D'accord	41	36,0 %	62,1 %	25	26,9 %	37,9 %	1	1.946 ^a
	Pas d'accord	73	64,0 %	51,8 %	68	73,1 %	48,2 %		
Q79	D'accord	62	53,0 %	46,6 %	71	73,2 %	53,4 %	1	9.203 ^a
	Pas d'accord	55	47,0 %	67,9 %	26	26,8 %	32,1 %		
Q80	D'accord	96	75,0 %	49,2 %	99	88,4 %	50,8 %	1	7.033 ^a
	Pas d'accord	32	25,0 %	71,1 %	13	11,6 %	28,9 %		
Q81	D'accord	86	74.8 %	50.0 %	86	86.0 %	50.0 %	1	4.207 ^a
	Pas d'accord	29	25.2 %	67.4 %	14	14.0 %	32.6 %		

Tableau 1.2.9 : Croisement de l'effet du sexe sur l'effet des parents

* Q77. Mes parents étaient bien informés sur les filières des études.

Q78. Ils participaient aux réunions avec les enseignants.

Q79. Ils avaient une idée des matières que j'étudiais.

Q80. Mes parents auraient préféré que j'entre dans l'enseignement général.

Q81. Ils discutaient avec moi à propos de mes cours au lycée.

a) Relations non significatives

Selon la valeur du khi carré, il n'y a pas de relation significative de dépendance entre le sexe de l'élève et les items suivant concernant les parents : Q77 ; Q78.

b) Relations significatives

Selon la valeur du khi carré, nous avons trouvé trois relations significatives de dépendance :

Q79. Mes parents avaient une idée des matières que j'étudiais.

La valeur du khi carré confirme une relation très significative entre le sexe de l'élève et cet item ($\chi^2 = 9.203$; $P < .00$ à $ddl = 1$). Vu le tableau 1.2.9, ce sont les filles qui affirment

significativement que leurs parents avaient une idée des matières qu'elles étudiaient (73,2 % des filles versus 53,0 % des garçons).

Q80. Mes parents auraient préféré que j'entre dans l'enseignement général.

Selon la valeur du khi carré, nous constatons qu'il y a une relation très significative de dépendance entre la préférence des parents que leur enfant entre dans l'enseignement général et le sexe de l'élève ($\chi^2 = 7.033$; $P < .00$ à $ddl = 1$). Ainsi ce sont les parents des filles qui ont tendance à préférer que leur enfant entre dans l'enseignement général (88,4 % des filles versus 75,0 % des garçons) (tableau 1.2.9).

Q81. Mes parents discutaient avec moi à propos de mes cours au lycée.

Il y a une différence de comportement des parents selon le sexe de leur enfant. Quant à la discussion avec l'élève à propos de ses cours, la valeur du khi carré affirme une relation significative de dépendance de son sexe ($\chi^2 = 4.207$; $P < .05$ à $ddl = 1$). Ce sont également les parents des filles qui ont tendance à discuter avec elles à propos de leurs cours au lycée (86,0 % des filles sont d'accord avec cette affirmation versus 74,8 % des garçons).

Thème 10 : les perspectives d'avenir professionnel

Les items *	Option	Garçons			Filles			Ddl	χ^2
		nombre de garçons	% des garçons	% des réponses identiques	nombre de filles	% des filles	% des réponses identiques		
Q82	D'accord	82	71.9 %	53.2 %	72	67.3 %	46.8 %	1	.563 ^a
	Pas d'accord	32	28.1 %	47.8 %	35	32.7 %	52.2 %		
Q83	D'accord	83	72.8 %	54.6 %	69	75.8 %	45.4 %	1	.240 ^a
	Pas d'accord	31	27.2 %	58.5 %	22	24.2 %	41.5 %		
Q84	D'accord	116	96.7 %	54,5 %	97	93,3 %	45,5 %	1	1.377 ^a
	Pas d'accord	4	3.3 %	36,4 %	7	6,7 %	63,6 %		
Q85	D'accord	121	88.3 %	57,3 %	90	83,3 %	42,7 %	1	1.257 ^a
	Pas d'accord	16	11.7 %	47,1 %	18	16,7 %	52,9 %		
Q86	D'accord	113	86.9 %	54,1 %	96	87,3 %	45,9 %	1	.006 ^a
	Pas d'accord	17	13.1 %	54,8 %	14	12,7 %	45,2 %		
Q87	D'accord	48	37.8 %	56,5 %	37	34,3 %	43,5 %	1	.316 ^a
	Pas d'accord	79	62.2 %	52,7 %	71	65,7 %	47,3 %		

Tableau 1.2.10 : Effet du sexe sur les perspectives d'avenir professionnel

* Q82. Pour mon avenir, mes projets professionnels sont encore imprécis.

Q83. Je n'ai pas assez d'informations sur le marché du travail pour effectuer un choix professionnel clair.

Q84. Je suis capable de décrire assez bien la profession qui m'intéresse.

Q85. Je veux faire le métier auquel me conduisent les études que je suis en train de faire.

Q86. Je me suis intéressé à ce métier parce que j'ai réussi mes études.

Q87. Je veux exercer un travail qui n'a pas de rapport avec les études que je suis en train de faire.

Le croisement du sexe de l'élève avec ses perspectives d'avenir professionnel n'a pas montré aucune relation significative, selon la valeur du khi carré. Autrement dit : avoir des perspectives professionnelles claires d'avenir ne dépend pas du sexe de l'élève, mais peut être d'autres variables.

Thème 11 : les raisons de ne pas vouloir exercer le métier auquel conduisent les études que l'élève est en train de faire

Quant aux raisons de ne pas vouloir exercer le métier auquel préparent les études que l'élève en train de faire, il y en a qui dépendent de son sexe. Nous rassemblons tous les résultats dans le tableau suivant :

Les items *	Option	Garçons			Filles			Ddl	χ^2
		nombre de garçons	% des garçons	% des réponses identiques	nombre de filles	% des filles	% des réponses identiques		
Q88	D'accord	49	35.5 %	45.8 %	58	51.8 %	54.2 %	1	6.692 ^a
	Pas d'accord	89	64.5 %	62.2 %	54	48.2 %	37.8 %		
Q89	D'accord	61	48.0 %	48.8 %	64	61.5 %	51.2 %	1	4.201 ^a
	Pas d'accord	66	52.0 %	62.3 %	40	38.5 %	37.7 %		
Q90	D'accord	48	41.0 %	48.0 %	52	54.2 %	52.0 %	1	3.656 ^a
	Pas d'accord	69	59.0 %	61.1 %	44	45.8 %	38.9 %		
Q91	D'accord	29	23,0 %	52,7 %	26	25,2 %	47,3 %	1	.154 ^a
	Pas d'accord	97	77,0 %	55,7 %	77	74,8 %	44,3 %		
Q92	D'accord	49	40,5 %	49,0 %	51	54,8 %	51,0 %	1	4.346 ^a
	Pas d'accord	72	59,5 %	63,2 %	42	45,2 %	36,8 %		
Q93	D'accord	24	22,2 %	35,8 %	43	41,3 %	64,2 %	1	8.964 ^a
	Pas d'accord	84	77,8 %	57,9 %	61	58,7 %	42,1 %		

Les items *	Option	Garçons			Filles			Ddl	χ^2
		nombre de garçons	% des garçons	% des réponses identiques	nombre de filles	% des filles	% des réponses identiques		
Q94	D'accord	38	30,2 %	45,8 %	45	41,3 %	54,2 %	1	3.167 ^a
	Pas d'accord	88	69,8 %	57,9 %	64	58,7 %	42,1 %		

Tableau 1.2.11 : Effet du sexe sur les raisons de ne pas vouloir exercer le métier auquel conduisent les études que l'élève est en train de faire

* Q88. Je ne veux pas exercer le métier auquel me conduisent mes études parce que je n'ai pas choisi volontairement l'enseignement professionnel.

Q89. Parce qu'il n'y a pas d'emploi dans ma spécialité.

Q90. Parce que le travail dans ce métier n'assure pas un bon salaire.

Q91. Parce que le travail dans ce métier n'est pas très prestigieux.

Q92. Parce que c'est un travail pénible qui demande beaucoup d'efforts.

Q93. Parce que c'est un peu mal vu dans notre société que les personnes de mon sexe fassent ce métier.

Q94. Parce que le métier qui m'intéresse n'entre pas dans le domaine de ma spécialité.

a) Relations non significatives

Nous n'avons pas trouvé de relation significative de dépendance en croisant le sexe de l'élève avec les raisons suivantes de ne pas vouloir exercer le métier auquel préparent les études que l'élève est en train de faire : Q90 ; Q91 ; Q94.

b) Relations significatives

Nous présentons les raisons qui dépendent du sexe de l'élève selon la valeur du khi carré.

Q88. Je ne veux pas exercer le métier auquel me conduisent mes études parce que je n'ai pas choisi volontairement l'enseignement professionnel

La valeur du khi carré suggère une relation significative entre cette raison et le sexe de l'élève ($\chi^2 = 6.692$; $P < .01$ à $ddl = 1$). Selon le tableau 1.2.11, ce sont les filles qui ont tendance à ne pas vouloir exercer le métier auquel préparent leurs études parce qu'elles n'avaient pas choisi volontairement l'enseignement professionnel. (51.8 % des filles versus 35.5 % des garçons).

Q89. Je ne veux pas exercer le métier auquel me conduisent mes études parce qu'il n'y a pas d'emploi dans ma spécialité.

Cette raison dépend également du sexe de l'élève selon la valeur du khi carré ($\chi^2 = 4.201$; $P < .04$ à $ddl = 1$). D'après le tableau 1.2.11, ce sont également les filles qui estiment significativement qu'il n'y a pas d'emploi dans leur spécialité et pour cette raison (61.5 % des filles, versus 48.0 % des garçons).

Q92. Je ne veux pas exercer le métier auquel me conduisent mes études parce que c'est un travail pénible qui demande beaucoup d'efforts

La valeur du khi carré suggère significativement la relation entre le sexe de l'élève et cette raison ($\chi^2 = 4.346$; $P < .03$ à $ddl = 1$). Ce sont encore les filles qui disent significativement que le travail dans leur spécialité est pénible et qu'il demande beaucoup d'effort (54,8 % des filles versus 40,5 % des garçons).

Q93. Je ne veux pas exercer le métier auquel me conduisent mes études parce c'est mal vu dans notre société que les personnes de mon sexe fassent ce métier.

La valeur du khi carré confirme une relation très significative de dépendance entre le sexe de l'élève et cette raison ($\chi^2 = 8.964$; $P < .00$ à $ddl = 1$). Vu le tableau 1.2.11, nous constatons que 41,3 % des filles contre 22,2 % des garçons pensent qu'il est mal vu dans la société syrienne, que les personnes de leur sexe fassent le métier dans le domaine des études qu'ils sont en train de faire.

Thème 12 : les sentiments de justice du processus d'orientation

Q95. Pensez-vous que la procédure de l'orientation après le brevet est juste ?

Les items *	Option	Garçons			Filles			Ddl	χ^2
		nombre de garçons	% des garçons	% des réponses identiques	nombre de filles	% des filles	% des réponses identiques		
Q95	D'accord	70	57,9 %	59,3 %	48	47,1 %	40,7 %	1	2.587 ^a
	Pas d'accord	51	42,1 %	48,6 %	54	52,9 %	51,4 %		

Tableau 1.2.12 : Effet du sexe sur les sentiments de justice du processus d'orientation

Selon la valeur du khi carré, avoir des sentiments sur la justice des procédures de l'orientation ne dépend pas du sexe de l'élève, comme nous le constatons dans le tableau ci-dessus.

9.1.3. Effet de la spécialité des élèves sur leurs postures et situations

Dans cette étape nous croisons la spécialité de l'élève avec les items que nous avons posés pour voir s'il y a une relation de dépendance entre les réponses de l'élève à ces items et la spécialité dans laquelle il est inscrit.

Nous présentons successivement les résultats du croisement de la spécialité de l'élève avec les thèmes de notre questionnaire.

Thème 1 : le choix de la filière professionnelle

Pour quelles raisons avez-vous finalement accepté cette orientation vers la filière professionnelle ?

Le croisement de la spécialité avec les items concernant les motifs d'acceptation de l'orientation vers la filière professionnelle a donné les résultats présentés dans le tableau suivant :

Les items *	Option	Industrie			Commerce			Artisanat			Hôtellerie			D dl	χ^2
		nombre d'élèves	% élèves en industrie	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves au commerce	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves en artisanat	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves en hôtellerie	% des réponses identiques		
Q20	D'accord	96	78.0%	42.5%	21	91.3%	9.3%	77	89.5%	34.1%	32	66.7%	14.2%	3	12.2 a
	Pas d'accord	27	22.0%	50.0%	2	8.7%	3.7%	9	10.5%	16.7%	16	33.3%	29.6%		
Q21	D'accord	44	46.8%	40.0%	13	72.2%	11.8%	28	48.3%	25.5%	25	73.5%	22.7%	3	10.34 6 ^a
	Pas d'accord	50	53.2%	53.2%	5	27.8%	5.3%	30	51.7%	31.9%	9	26.5%	9.6%		
Q22	D'accord	44	49.4%	41.5%	11	61.1%	10.4%	31	49.2%	29.2%	20	66.7%	18.9%	3	3.542 ^a
	Pas d'accord	45	50.6%	47.9%	7	38.9%	7.4%	32	50.8%	34.0%	10	33.3%	10.6%		
Q23	D'accord	65	67.7%	59.1%	4	23.5%	3.6%	26	37.7%	23.6%	15	50.0%	13.6%	3	20.72 2 ^a
	Pas d'accord	31	32.3%	30.4%	13	76.5%	12.7%	43	62.3%	42.2%	15	50.0%	14.7%		

Tableau 1.3.1 : Effet de la spécialité sur les motifs du choix de la filière professionnelle.

* Q20. Je n'avais pas d'assez bons résultats pour entrer en filière générale.

Q21. J'ai accepté mon orientation vers la filière professionnelle parce que j'ai écouté les encouragements de mes amis ou de mon entourage.

Q22. J'ai accepté mon orientation vers cette filière parce que je voulais travailler et gagner de l'argent le plus vite possible.

Q23. J'ai accepté mon orientation vers la filière professionnelle parce qu'elle est plus facile.

a) Relations non significatives

La valeur du khi carré n'a pas suggéré de relation significative entre la spécialité de l'élève et l'item Q22.

b) Relations significatives

Q20. Je n'avais pas d'assez bons résultats pour entrer en filière générale.

Selon le tableau 1.3.1, et la valeur du khi carré ($\chi^2 = 12.2$; $P < .00$ à ddl =3), nous constatons une forte relation de dépendance entre l'orientation de la filière professionnelle par manque de résultats suffisants et la spécialité de l'élève. Ce sont les élèves inscrits en commerce (91.3 %) et en l'artisanat (89.5 %) qui ont choisi significativement la filière professionnelle parce qu'ils n'avaient pas de résultats suffisants pour entrer en filière générale.

Q21. J'ai accepté mon orientation vers la filière professionnelle parce que j'ai écouté les encouragements de mes amis ou de mon entourage.

Dans quelle spécialité se trouvent de plus les élèves qui ont accepté leur orientation par l'encouragement des amis et de l'entourage ?

Selon la valeur de khi carré ($\chi^2 = 10.346$; $P < .01$ à ddl =3), nous constatons qu'il y a une relation significative entre la spécialité de l'élève et l'encouragement de l'entourage comme facteur du choix. Selon la distribution des effectifs dans le tableau 1.3.1, c'est dans l'hôtellerie où 73.5 % des élèves de cette spécialité ont choisi la filière professionnelle par encouragement des amis. Ensuite, dans le commerce (72.2 % des élèves du commerce). Puis, dans l'artisanat (48.3 % des élèves de cette spécialité). Enfin, dans l'industrie où il y a le moins d'élèves orientés par l'encouragement des amis et de l'entourage.

Q23. J'ai accepté mon orientation vers la filière professionnelle parce qu'elle est plus facile.

Le croisement de la spécialité avec cette variable permet de savoir s'il y a une relation entre la spécialité dans laquelle se trouve l'élève et le fait de choisir la filière professionnelle parce qu'elle est facile. La valeur du khi carré suggère une relation très significative entre ces deux variables ($\chi^2 = 20.722$; $P < .00$ à ddl =3). D'après la distribution des effectifs dans le

tableau 1.3.1, nous remarquons que ce sont les élèves inscrits dans la spécialité industrie qui sont les plus nombreux à avoir tendance à choisir la filière professionnelle parce qu'elle est plus facile (67.7 % des élèves de l'industrie). En revanche le pourcentage le plus élevé des élèves qui n'ont pas choisi la filière professionnelle parce qu'elle est facile, se trouve dans le commerce (23.5 % des élèves de commerce ne sont pas d'accord avec cette raison).

Thème 2 : le choix d'une spécialité dans l'enseignement professionnel

Pourquoi avez-vous choisi cette spécialité dans l'enseignement professionnel ?

Le croisement de la spécialité dans laquelle l'élève est inscrit avec ses motifs de choix de cette spécialité a donné les résultats suivants :

Les items *	Option	Industrie			Commerce			Artisanat			Hôtellerie			D dl	χ^2
		nombre d'élèves	% élèves en industrie	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves au commerce	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves en artisanat	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves en hôtellerie	% des réponses identiques		
Q24	D'accord	49	41.5%	33.8%	14	82.4%	9.7%	61	80.3%	42.1%	21	50.0%	14.5%	3	33.569 ^a
	Pas d'accord	69	58.5%	63.9%	3	17.6%	2.8%	15	19.7%	13.9%	21	50.0%	19.4%		
Q25	D'accord	27	23.3%	56.3%	4	21.1%	8.3%	9	14.1%	18.8%	8	20.5%	16.7%	3	2.190 ^a
	Pas d'accord	89	76.7%	46.8%	15	78.9%	7.9%	55	85.9%	28.9%	31	79.5%	16.3%		
Q26	D'accord	75	72.1%	49.0%	18	85.7%	11.8%	32	61.5%	20.9%	28	82.4%	18.3%	3	6.638 ^a
	Pas d'accord	29	27.9%	50.0%	3	14.3%	5.2%	20	38.5%	34.5%	6	17.6%	10.3%		
Q27	D'accord	82	85.4%	50.3%	17	94.4%	10.4%	33	55.0%	20.2%	31	86.1%	19.0%	3	28.309 ^a
	Pas d'accord	14	14.6%	29.8%	1	5.6%	2.1%	27	45.0%	57.4%	5	13.9%	10.6%		
Q28	D'accord	67	69.8%	43.2%	17	89.5%	11.0%	45	62.5%	29.0%	26	72.2%	16.8%	3	5.371 ^a
	Pas d'accord	29	30.2%	43.9%	2	10.5%	3.0%	25	37.5%	37.9%	10	27.8%	15.2%		
Q29	D'accord	41	41.4%	41.4%	7	46.7%	7.1%	36	50.7%	36.4%	15	50.0%	15.2%	3	1.666 ^a
	Pas d'accord	58	58.6%	50.0%	8	53.3%	6.9%	35	49.3%	30.2%	15	50.0%	12.9%		
Q30	D'accord	12	11.0%	34.3%	3	18.8%	8.6%	15	21.1%	42.9%	5	12.8%	14.3%	3	3.794 ^a
	Pas d'accord	97	89.0%	48.5%	13	81.3%	6.5%	56	78.9%	28.0%	34	87.2%	17.0%		

Les items *	Option	Industrie			Commerce			Artisanat			Hôtellerie			D dl	χ^2
		nombre d'élèves	% élèves en industrie	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves au commerce	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves en artisanat	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves en hôtellerie	% des réponses identiques		
Q31	D'accord	24	22,0%	48,0%	2	118%	4,0%	18	24,0%	36,0%	6	14,6%	12,0%	3	2.362 ^a
	Pas d'accord	85	78,0%	44,3%	15	88,2%	78%	57	76,0%	29,7%	35	85,4%	18,2%		
Q32	D'accord	86	81,9%	50,3%	15	938%	88%	38	60,3%	22,2%	32	86,5%	18,7%	3	15.907 ^a
	Pas d'accord	19	18,1%	38,0%	1	6,3%	2,0%	25	39,7%	50,0%	5	13,5%	10,0%		
Q33	D'accord	90	84,9%	52,3%	16	100%	9,3%	37	64,9%	21,5%	29	87,9%	16,9%	3	15.484 ^a
	Pas d'accord	16	15,1%	40,0%	10	0,0%	0,0%	20	35,1%	50,0%	4	12,1%	10,0%		
Q34	D'accord	53	55,2%	44,2%	10	58,8%	8,3%	31	54,4%	258%	26	74,3%	21,7%	3	4.420 ^a
	Pas d'accord	43	44,8%	50,6%	7	41,2%	8,2%	26	45,6%	30,6%	9	25,7%	10,6%		
Q35	D'accord	32	28,8%	39,5%	7	38,9%	8,6%	29	40,3%	358%	13	32,5%	16,0%	3	2.819 ^a
	Pas d'accord	79	71,2%	49,4%	11	61,1%	6,9%	43	59,7%	26,9%	27	67,5%	16,9%		
Q36	D'accord	29	29,9%	37,7%	3	23,1%	3,9%	33	50,0%	42,9%	12	35,3%	15,6%	3	8.028 ^a
	Pas d'accord	68	70,1%	51,1%	10	76,9%	7,5%	33	50,0%	248%	22	64,7%	16,5%		

Tableau 1.3.2 : Effet de la spécialité sur les motifs du choix de la spécialité

* Q24. J'ai choisi ma spécialité parce que mes notes ne me permettaient pas d'entrer dans d'autres spécialités.

Q25. J'ai choisi ma spécialité parce que je voulais échapper aux matières difficiles dans d'autres spécialités.

Q26. J'ai choisi ma spécialité parce que c'est une spécialité nouvelle dans le système éducatif.

Q27. J'ai choisi ma spécialité parce que c'est une spécialité qui a du prestige.

Q28. J'ai choisi ma spécialité pour avoir rapidement un métier.

Q29. J'ai choisi ma spécialité parce que c'est une spécialité que choisissent beaucoup de jeunes de mon sexe.

Q30. J'ai choisi ma spécialité parce que la spécialité que je voulais ne m'est pas accessible en raison de mon sexe.

Q31. J'ai choisi ma spécialité parce que l'établissement enseignant cette spécialité se trouve près de chez moi.

Q32. J'ai choisi ma spécialité parce que je m'intéresse au métier auquel prépare cette spécialité.

Q33. J'ai choisi ma spécialité parce que je m'intéresse aux études dans cette spécialité.

Q34. J'ai choisi ma spécialité parce que mon entourage m'a influencé et encouragé.

Q35. J'ai choisi ma spécialité parce que mes amis s'y sont inscrits.

Q36. Je ne sais pas pourquoi j'ai choisi cette spécialité.

a) Relations non significatives

La valeur du khi carré et le test Fisher n'ont pas montré de relations significatives de dépendance entre la spécialité de l'élève et les motifs suivants du choix de la spécialité : Q25 ; Q26 ; Q28 ; Q29 ; Q30 ; Q31 ; Q34 ; Q35.

b) Relations significatives

Q24. J'ai choisi ma spécialité parce que mes notes ne me permettaient pas d'entrer dans d'autres spécialités.

La valeur du khi carré a montré une relation très significative entre les deux variables ($\chi^2 = 33.569$; $P < .00$ à ddl = 3). Selon le tableau 1.3.2, c'est dans le commerce et dans l'artisanat que se trouvent les élèves qui ont le plus tendance à choisir cette spécialité parce que leurs notes ne leur permettaient pas d'entrer dans d'autres spécialités (82.4 % des élèves du commerce et 80.3 % des élèves de l'artisanat). Par contre c'est dans l'industrie et dans l'hôtellerie que se trouvent les élèves qui ont le moins tendance à choisir leur spécialité pour la même raison (41.5 % des élèves de l'industrie et 50.0 % des élèves de l'hôtellerie).

Q27. Parce que c'est une spécialité qui a du prestige.

La valeur du khi carré a montré une relation très significative entre le prestige comme facteur du choix de la spécialité et celle dans laquelle l'élève est inscrit ($\chi^2 = 28.309$; $P < .00$ à ddl = 3). Le tableau 1.3.2, explique que ce sont les élèves inscrits en commerce qui ont le plus tendance à choisir leur spécialité parce qu'ils la jugent prestigieuse. La plupart des élèves de cette spécialité (94.4 %) sont d'accord avec ce facteur quant à leur choix, alors que ce sont les élèves en artisanat qui sont les moins nombreux à prendre le prestige comme facteur de leur choix (55.0 % des élèves d'artisanat).

Q32. J'ai choisi ma spécialité parce que je m'intéresse au métier auquel prépare cette spécialité.

Q33. Parce que je m'intéresse aux études dans cette spécialité.

Le teste Fisher a montré une relation significative en croisant ces deux facteurs de choix avec la spécialité de l'élève : (F = 15.907 ; P< .00 à ddl =3) pour le premier et à (F= 15.484 ; P< .00 à ddl =3) pour le deuxième.

Selon le tableau 1.3.2, ce sont les élèves inscrits en commerce qui ont le plus tendance à choisir leur spécialité par intérêt au métier auquel elle prépare (93,8 % des élèves du commerce) et par intérêt aux études dans cette spécialité (100,0 % des élèves du commerce). Alors que ce sont les élèves inscrits en artisanat qui ont le moins tendance à prendre l'intérêt aux études dans la spécialité et au métier auquel elle prépare comme facteurs de leur choix (60,3 % des élèves d'artisanat s'intéressent au métier dans leur spécialité et 64,9 % s'intéressent aux études dans leur spécialité) (tableau 1.3.2).

Q36. Honnêtement, je ne sais pas pourquoi j'ai choisi cette spécialité.

Le teste Fisher explique une relation significative entre la spécialité dans laquelle l'élève est inscrit et le fait de ne pas savoir la raison de son choix (F= 8.028 ; P< .04 à ddl =3). Ainsi selon le tableau 1.3.2, ce sont les élèves de l'artisanat qui ont le plus tendance à ne pas savoir la raison de leur choix (50,0 % de ces élèves), alors qu'en commerce, nous trouvons le pourcentage le moins élevé d'élèves qui ne savent pas la raison de leur choix (23,1 % des élèves du commerce).

Thème 3 : les informations sur l'enseignement professionnel

Le croisement de la spécialité de l'élève avec le fait d'avoir des informations sur les spécialités permet de savoir dans laquelle se trouvent le plus d'élèves qui ont eu assez d'informations avant d'y entrer.

Q37. J'ai eu assez d'informations sur les spécialités de l'enseignement professionnel avant d'y entrer.

Les items *	Option	Industrie			Commerce			Artisanat			Hôtellerie			D dl	χ^2
		nombre d'élèves	% élèves en industrie	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves au commerce	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves en artisanat	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves en hôtellerie	% des réponses identiques		
Q37	D'accord	50	59,5%	41,0%	11	61,1%	9,0%	38	62,3%	31,1%	23	65,7%	18,9%	3	.418 ^a
	Pas d'accord	34	40,5%	44,7%	7	38,9%	9,2%	23	37,7%	30,3%	12	34,3%	15,8%		

Tableau 1.3.3 : Effet de la spécialité sur les informations concernant l'enseignement professionnel

Le croisement de cet item avec la spécialité de l'élève, n'a pas montré de relation significative. Autrement dit : le fait d'avoir assez d'information sur les spécialités de l'enseignement professionnel ne dépend pas de la spécialité dans laquelle l'élève est inscrit.

Thème 4 : les sources des informations sur la spécialité

Nous n'avons pas croisé ce thème avec la spécialité de l'élève.

Thème 5 : le niveau de difficulté de la spécialité

La valeur du khi carré et le test Fisher montrent plusieurs relations significatives entre le niveau de difficulté de la spécialité pour l'élève et la spécialité elle-même. Le tableau suivant rassemble tous les résultats :

Les items *	Option	Industrie			Commerce			Artisanat			Hôtellerie			D dl	χ^2
		nombre d'élèves	% élèves en industrie	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves au commerce	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves en artisanat	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves en hôtellerie	% des réponses identiques		
Q49	D'accord	79	76.7%	44.6%	15	71.4%	8.5%	65	81.3%	36.7%	18	52.9%	10.2%	3	10.566 ^a
	Pas d'accord	24	23.3%	39.3%	6	28.6%	9.8%	15	18.8%	24.6%	16	47.1%	26.2%		
Q50	D'accord	60	72.3%	44.8%	13	81.3%	9.7%	44	66.7%	32.8%	17	58.6%	12.7%	3	3.174 ^a
	Pas d'accord	23	27.7%	38.3%	3	18.8%	5.0%	22	33.3%	36.7%	12	41.4%	20.0%		
	D'accord	52	49,1%	61,2%	10	52,6%	11,8	15	20,0%	17,6%	8	20,5%	9,4%	2	22.619 ^a

Les items *	Option	Industrie			Commerce			Artisanat			Hôtellerie			D dl	χ^2
		nombre d'élèves	% élèves en industrie	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves au commerce	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves en artisanat	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves en hôtellerie	% des réponses identiques		
Q51	Pas d'accord	54	50,9%	35,1%	9	47,4%	5,8	60	80,0%	39,0%	31	79,5%	20,1%		
Q52	D'accord	72	69,9%	40,0%	12	60,0%	6,7	59	79,7%	32,8%	37	92,5%	20,6%	3	11.424 ^a
	Pas d'accord	31	30,1%	54,4%	8	40,0%	14	15	20,3%	26,3%	3	7,5%	5,3%		

Tableau 1.3.5 : Effet de la spécialité sur le niveau de difficulté de la spécialité

* Q49. Avant d'y entrer, je pensais qu'elle était plus facile que les spécialités de l'enseignement général.

Q50. J'ai eu cependant des difficultés dans certaines matières.

Q51. J'ai eu besoin de cours privés.

Q52. Je pense que tous les élèves peuvent bien réussir cette spécialité avec un peu d'effort.

a) Relations non significatives

Q50. J'ai eu cependant des difficultés dans certaines matières.

Le croisement de cet item avec la spécialité de l'élève est le seul qui n'a pas montré de relation significative. Autrement dit : avoir des difficultés dans certaines matières ne dépend pas de la spécialité de l'élève.

b) Relations significatives

Q49. Avant d'y entrer, je pensais qu'elle était plus facile que les spécialités de l'enseignement général.

La valeur du khi carré par sa significativité suggère une relation significative entre la spécialité de l'élève et cet item ($\chi^2 = 10.566$; $P < .01$ à $ddl = 3$). Selon le tableau 1.3.5, ce sont les élèves de l'artisanat qui ont le plus tendance à estimer que leur spécialité est plus facile que celle de l'enseignement général (81.3 % des élèves de l'artisanat), alors qu'en hôtellerie se trouvent les élèves qui l'ont le moins (52.9 % des élèves de l'hôtellerie).

Q51. J'ai eu besoin de cours privés.

La valeur du khi carré indique une relation très significative entre la spécialité de l'élève et le fait d'avoir besoin de cours privés ($\chi^2 = 22.619$; $P < .00$ à $ddl = 3$). Selon le tableau 1.3.5, ce

sont les élèves inscrits en industrie (49,1 % des élèves de l'industrie) et en commerce (52,6 % des élèves du commerce) qui disent significativement avoir besoin de cours privés, alors que ce sont les élèves de l'artisanat et de l'hôtellerie qui ont le moins tendance à avoir ce besoin (20,0 % des élèves de l'artisanat et 20,5 % des élèves de l'hôtellerie).

Q52. Je pense que tous les élèves peuvent bien réussir cette spécialité avec un peu d'effort.

Selon le test Fisher, il y a une relation très forte entre la spécialité de l'élève et sa pensée que tous les élèves peuvent la réussir avec un peu d'effort ($F = 11.424$; $P < .00$ à $ddl = 3$). Au vu du tableau précédent, nous remarquons que ce sont les élèves inscrits en hôtellerie et en artisanat qui ont le plus tendance à avoir cette estimation (92,5 % des élèves de l'hôtellerie et 79,7 % des élèves de l'artisanat), alors que ce sont les élèves du commerce qui l'ont le moins (60,0 % des élèves du commerce).

Thème 6 : la découverte dans l'enseignement professionnel

Certaines découvertes dans l'enseignement professionnel dépendent de la spécialité dans laquelle l'élève est inscrit, selon la valeur du khi carré et le test Fisher. Le tableau suivant rassemble tous les résultats du croisement entre la spécialité et la découverte comme facteur de réussite.

Les items *	Option	Industrie			Commerce			Artisanat			Hôtellerie			D dl	χ^2
		nombre d'élèves	% élèves en industrie	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves au commerce	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves en artisanat	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves en hôtellerie	% des réponses identiques		
Q53	D'accord	10	93.0%	42.7%	18	94.7%	7.3%	82	97.6%	33.1%	42	95.5%	16.9%	3	2.2 20 ^a
	Pas d'accord	8	7.0%	61.5%	1	5.3%	7.7%	2	2.4%	15.4%	2	4.5%	15.4%		
Q54	D'accord	10	94.8%	45.8%	17	81.0%	7.1%	71	87.7%	29.8%	41	97.6%	17.2%	3	8.4 64 ^a
	Pas d'accord	6	5.2%	28.6%	4	19.0%	19.0%	10	12.3%	47.6%	1	2.4%	4.8%		
Q55	D'accord	97	92.4%	52.2%	13	72.2%	7.0%	42	73.7%	22.6%	34	85.0%	18.3%	3	12.1 78 ^a
	Pas d'accord	8	7.6%	23.5%	5	27.8%	14.7%	15	26.3%	44.1%	6	15.0%	17.6%		
Q56	D'accord	98	92.5%	48.3%	19	100.0%	9.4%	49	77.8%	24.1%	37	90.2%	18.2%	3	11.4 58 ^a
	Pas d'accord	8	7.5%	30.8%	0	0.0%	0.0%	14	22.2%	53.8%	4	9.8%	15.4%		

Les items *	Option	Industrie			Commerce			Artisanat			Hôtellerie			D dl	χ^2
		nombre d'élèves	% élèves en industrie	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves au commerce	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves en artisanat	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves en hôtellerie	% des réponses identiques		
Q57	D'accord	92	83.6%	42.8%	16	84.2%	7.4%	68	90.7%	31.6%	39	90.7%	18.1%	3	2.6 50 ^a
	Pas d'accord	18	16.4%	56.3%	3	15.8%	9.4%	7	9.3%	21.9%	4	9.3%	12.5%		
Q58	D'accord	93	90.3%	42.9%	19	95.0%	8.8%	67	93.1%	30.9%	38	88.4%	17.5%	3	0.6 57
	Pas d'accord	10	9.7%	47.6%	1	5.0%	4.8%	5	6.9%	23.8%	5	11.6%	23.8%		
Q59	D'accord	99	92.5%	44.6%	19	95.0%	8.6%	68	93.2%	30.6%	36	90.0%	16.2%	3	.5 85 ^a
	Pas d'accord	8	7.5%	44.4%	1	5.0%	5.6%	5	6.8%	27.8%	4	10.0%	22.2%		
Q60	D'accord	15	13.8%	29.4%	3	14.3%	5.9%	23	32.4%	45.1%	10	26.3%	19.6%	3	10.0 82 ^a
	Pas d'accord	94	86.2%	50.0%	18	85.7%	9.6%	48	67.6%	25.5%	28	73.7%	14.9%		

Tableau 1.3.6 : Effet de la spécialité sur la découverte dans l'enseignement professionnel

* Q53. J'ai découvert de nouvelles matières.

Q54. J'ai découvert l'intérêt de la partie pratique.

Q55. J'ai eu le plaisir de travailler avec du matériel spécialisé ou professionnel.

Q65. J'ai eu le plaisir de découvrir le métier auquel prépare la spécialité.

Q57. J'ai appris à travailler en équipe.

Q58. J'ai découvert de nouvelles activités.

Q59. J'ai découvert d'autres méthodes pour apprendre.

Q60. Je regrette d'avoir suivi cette spécialité.

a) Relations non significatives

Nous n'avons pas trouvé de relations significatives de dépendance entre la spécialité de l'élève et les items suivant : Q53 ; Q57 ; Q58 ; Q59.

b) Relations significatives

Q54. J'ai découvert l'intérêt de la partie pratique.

Le test Fisher suggère une relation significative entre la spécialité de l'élève et sa découverte de la partie pratique (F=8.464 ; P< .03 à ddl =3).

Selon la distribution des affectifs dans le tableau 1.3.6, ce sont les élèves de l'hôtellerie qui disent significativement avoir découvert la partie pratique, plus que les élèves du commerce (97,6 % des élèves de l'hôtellerie versus 81,0 % des élèves du commerce).

Q55. J'ai eu le plaisir de travailler avec du matériel spécialisé ou professionnel.

Selon le test Fisher, le plaisir à travailler avec du matériel spécialisé ou professionnel est très lié avec la spécialité de l'élève ($F=12.178$; $P < .00$ à $ddl = 3$). Au vu du tableau précédent, ce sont les élèves de l'industrie qui jugent significativement avoir ce plaisir (92,4 % des élèves de l'industrie).

Q56. J'ai eu le plaisir de découvrir le métier auquel prépare la spécialité.

Le test Fisher explique une relation significative entre la spécialité de l'élève et cette affirmation ($F=11.458$; $P < .01$ à $ddl = 3$). Ce sont les élèves inscrits en commerce qui disent significativement avoir le plaisir de découvrir le métier auquel prépare leur spécialité. Tous les élèves du commerce le confirment (100 %) versus (77,8 %) des élèves de l'artisanat qui ont le moins tendance à avoir ce plaisir.

Q60. Je regrette d'avoir suivi cette spécialité.

Les sentiments de regret d'avoir choisi une spécialité par l'élève, sont liés avec la spécialité dans laquelle il est inscrit. Le test Fisher indique une relation significative entre ces deux variables ($F=10.082$; $P < .01$ à $ddl = 3$). Selon le tableau précédent, ce sont les élèves inscrits en artisanat qui regrettent le plus d'avoir suivi leur spécialité (32,4 % des élèves de l'artisanat).

Thème 7 : les caractéristiques personnelles de l'élève

Nous avons croisé la spécialité de l'élève avec certaines caractéristiques personnelles. Le tableau suivant regroupe les résultats de ces croisements :

Les items *	Option	Industrie			Commerce			Artisanat			Hôtellerie			D dl	χ^2
		nombre d'élèves	% élèves en industrie	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves au commerce	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves en artisanat	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves en hôtellerie	% des réponses identiques		
Q61	D'accord	91	94.8%	44.4%	17	89.5%	8.3%	62	87.3%	30.2%	35	92.1%	17.1%	3	3.053 ^a
	Pas d'accord	5	5.2%	26.3%	2	10.5%	10.5%	9	12.7%	47.4%	3	7.9%	15.8%		
Q62	D'accord	57	74.0%	39.6%	9	64.3%	6.3%	52	92.9%	36.1%	26	72.2%	18.1%	3	10.331 ^a
	Pas d'accord	20	26.0%	51.3%	5	35.7%	12.8%	4	7.1%	10.3%	10	27.8%	25.6%		
Q63	D'accord	107	99.1%	44.6%	17	89.5%	7.1%	77	98.7%	32.1%	39	97.5%	16.3%	3	7.782 ^a
	Pas d'accord	1	.9%	20.0%	2	10.5%	40.0%	1	1.3%	20.0%	1	2.5%	20.0%		
Q64	D'accord	105	92.9%	44,3%	19	90.5%	8,0%	71	93,4%	30	41	97.6%	17,7%	3	1.641 ^a
	Pas d'accord	8	7.1%	50,0%	2	9.5%	12,5%	5	6,6%	31,3	1	2.4%	6,3%		
Q65	D'accord	73	73.0%	43,5%	13	76.5%	7,7%	52	81,3%	31%	30	78,9%	17,9%	3	1.616 ^a
	Pas d'accord	27	27.0%	52,9%	4	23.5%	7,8%	12	18,8%	23,5%	8	21,1%	15,7%		
Q66	D'accord	38	40%	36,5%	16	76,2%	15,4%	29	42,6%	27,9%	21	63,6%	20,2%	3	13.136 ^a
	Pas d'accord	57	60%	50,4%	5	23,8%	4,4%	39	57,4%	34,5%	12	36,4%	10,6%		

Tableau 1.3.7 : Effet de la spécialité sur les caractéristiques personnelles de l'élève

* Q61. Dans mon travail scolaire, je suis très sérieux (se).

Q62. Je fais mon travail au jour le jour.

Q63. Je me sentais tout à fait capable de réussir mes études.

Q64. Je me suis fixé des buts et je veux les atteindre.

Q65. Un événement personnel m'a stimulé pour réussir cette filière.

Q66. La chance joue parfois sur ma réussite aux examens.

a) Relations non significatives

La valeur du khi carré et le test Fisher, n'ont pas montré de relations significatives de dépendance entre la spécialité de l'élève et les items suivants concernant ses caractéristiques personnelles : Q61 ; Q63 ; Q64 ; Q65.

b) Relations significatives

En croisant la spécialité de l'élève avec certaines caractéristiques personnelles, nous avons obtenu quelques résultats significatifs selon la valeur du khi carré et le test Fisher :

Q62. Je fais mon travail au jour le jour.

Selon le test Fisher, il y a une relation significative entre la spécialité de l'élève et cet item ($F=10.331$; $P < .00$ à $ddl = 3$). Selon le tableau 1.3.7, ce sont les élèves inscrits en artisanat qui disent significativement faire le travail au jour le jour (92.9 % des élèves de l'artisanat). En revanche, ce sont les élèves du commerce qui ont le moins tendance à le faire (64.3 % des élèves du commerce).

Q66. La chance joue parfois sur ma réussite aux examens.

La valeur du khi carré explique une relation très significative entre la spécialité de l'élève et l'influence de la chance dans la réussite ($\chi^2 = 13.136$; $P < .00$ à $ddl = 3$). Ce sont les élèves du commerce qui disent significativement que la chance joue un rôle dans leur réussite scolaire (76,2 % des élèves du commerce). En revanche ce sont les élèves de l'industrie (40,0 % des élèves de l'industrie) et de l'artisanat (42,6 % des élèves de l'artisanat) qui sont les moins nombreux à le dire.

Thème 8 : l'effet des enseignants

Le croisement de la spécialité de l'élève avec certains items concernant les enseignants comme facteur de réussite, a montré quelques relations significatives selon la valeur du khi carré et le test Fisher comme le montre le tableau suivant :

Les items *	Option	Industrie			Commerce			Artisanat			Hôtellerie			D dl	χ^2
		nombre d'élèves	% élèves en industrie	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves au commerce	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves en artisanat	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves en hôtellerie	% des réponses identiques		
Q67	D'accord	60	62,5%	44,4	10	52,6%	7,4%	44	61,1%	32,6%	21	63,6%	15,6%	3	.737 ^a
	Pas d'accord	36	37,5%	42,4	9	47,4%	10,6%	28	38,9%	32,9%	12	36,4%	14,1%		
Q68	D'accord	27	30%	40,9	10	52,6%	15,2%	19	27,5%	28,8%	10	31,3%	15,2%	3	4.534 ^a
	Pas d'accord	63	70%	43,8	9	47,4%	6,3%	50	72,5%	34,7%	22	68,8%	15,3%		
Q69	D'accord	74	78.7%	51	11	57.9%	7,6%	34	64,2%	23,4%	26	74.3%	17,9%	3	5.709 ^a

Les items *	Option	Industrie			Commerce			Artisanat			Hôtellerie			D dl	χ^2
		nombre d'élèves	% élèves en industrie	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves au commerce	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves en artisanat	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves en hôtellerie	% des réponses identiques		
	Pas d'accord	20	21.3%	35,7	8	42.1%	14,3%	19	35,8%	33,9%	9	25.7%	16,1%		
Q70	D'accord	83	80.6%	50.0%	13	76.5%	7.8%	40	76.9%	24.1%	30	76.9%	18.1%	3	.439
	Pas d'accord	20	19.4%	44.4%	4	23.5%	8.9%	12	23.1%	26.7%	9	23.1%	20.0%		
Q71	D'accord	54	53,5%	36,5%	11	57,9%	7,4%	57	81,4%	38,5%	26	63,4%	17,6%	3	14.419 ^a
	Pas d'accord	47	46,5%	56,6%	8	42,1%	9,6%	13	18,6%	15,7%	15	36,6%	18,1%		
Q72	D'accord	84	84,8%	47,2%	15	83,3%	8,4%	49	83,1%	27,5%	30	81,1%	16,9%	3	.297 ^a
	Pas d'accord	15	15,2%	42,9%	3	16,7%	8,6%	10	16,9%	28,6%	7	18,9%	20%		
Q73	D'accord	92	82,1%	51,4%	15	78,9%	8,4%	38	60,3%	21,2%	34	85%	19%	3	12.830 ^a
	Pas d'accord	20	17,9%	36,4%	4	21,1%	7,3%	25	39,7%	45,5%	6	15%	10,9%		
Q74	D'accord	91	78,4%	49,7%	10	55,6%	5,5%	55	76,4%	30,1%	27	77,1%	14,8%	3	4.528 ^a
	Pas d'accord	25	21,6%	43,1%	8	44,4%	13,8%	17	23,6%	29,3%	8	22,9%	13,8%		
Q75	D'accord	87	88,8%	51,2%	10	71,4%	5,9%	46	71,9%	27,1%	27	79,4%	15,9%	3	8.186 ^a
	Pas d'accord	11	11,2%	27,5%	4	28,6%	10%	18	28,1%	45%	7	20,6%	17,5%		
Q76	D'accord	66	67,3%	55%	9	52,9%	7,5%	24	42,9%	20%	21	60%	17,5%	3	9.032 ^a
	Pas d'accord	32	32,7%	37,2%	8	47,1%	9,3%	32	57,1%	37,2%	14	40%	16,3%		

Tableau 1.3.8 : Effet de la spécialité sur l'effet des enseignants

* Q67. J'ai eu des relations amicales avec les enseignants.

Q68. J'ai été en conflit avec certains enseignants.

Q69. Les enseignants étaient toujours patients avec nous.

Q70. Ils étaient toujours prêts à répondre à nos questions.

Q71. Ils nous traitaient comme des élèves moins intelligents que ceux de l'enseignement général.

Q72. Ils étaient capables de bien expliquer les matières.

Q73. Les enseignants de la partie pratique étaient plus exigeants que ceux de la partie théorique.

Q74. J'ai eu de meilleures relations avec les enseignants de la partie pratique qu'avec les autres.

Q75. Les enseignants étaient bien formés dans leurs spécialités.

Q76. Les enseignants variaient toujours leurs façons d'enseigner.

a) Relations non significatives

Nous n'avons pas trouvé de relations significatives de dépendance en croisant la spécialité de l'élève avec les items suivants concernant les enseignants, ni selon la valeur du khi carré, ni selon le test Fisher : Q67 ; Q68 ; Q69 ; Q70 ; Q72 ; Q74.

b) Relations significatives

En croisant la spécialité de l'élève avec certains les items concernant les enseignants comme facteur de réussite, la valeur du khi carré explique certaines relations significatives :

Q71. Les enseignants nous traitaient comme des élèves moins intelligents que ceux de l'enseignement général.

Selon la valeur du khi carré, il y a une relation très significative entre la spécialité dans laquelle l'élève est inscrit et ses sentiments que les enseignants le traitent comme moins intelligent qu'un élève de l'enseignement général ($\chi^2 = 14.419$; $P < .00$ à ddl =3). Ce sont les élèves de l'artisanat qui ont tendance à avoir ces sentiments par rapport aux autres élèves (81,4 % des élèves de l'artisanat).

Q73. Les enseignants de la partie pratique étaient plus exigeants que ceux de la partie théorique.

Le test Fisher affirme une relation très significative de dépendance entre la spécialité de l'élève et cet item ($F = 12.830$; $P < .00$ à ddl =3). Selon la distribution des affectifs au tableau 1.3.8, ce sont les élèves inscrits en hôtellerie (85,0 % des élèves de l'hôtellerie) et en industrie (82,1 % des élèves de l'industrie) qui jugent significativement que les enseignants de la partie pratique étaient plus exigeants que ceux de la partie théorique.

Q75. Les enseignants étaient bien formés dans leurs spécialités.

Le test Fisher indique une relation significative de dépendance entre la spécialité de l'élève et cet item ($F = 8.186$; $P < .00$ à ddl =3). Selon le tableau précédent, ce sont les élèves inscrits en industrie qui ont le plus tendance à juger que les enseignants étaient bien formés dans leurs spécialités (88,8 % des élèves de l'industrie).

Q76. Les enseignants variaient toujours leurs façons d'enseigner.

La valeur du khi carré explique une relation significative entre la spécialité de l'élève et cet item ($\chi^2 = 9.032$; $P < .02$ à $ddl = 3$). Au vu du tableau 1.3.8, ce sont les élèves inscrits en industrie qui jugent significativement que leurs enseignants variaient toujours leurs façons d'enseigner (67,3 % des élèves de l'industrie). Ensuite, ce sont les élèves de l'hôtellerie (60,0 % des élèves de l'hôtellerie). Enfin, ce sont les élèves de l'artisanat (42,9 % des élèves de l'artisanat).

Thème 9 : l'effet des parents

Les résultats du croisement de la spécialité de l'élève avec l'influence des parents regroupés dans le tableau suivant :

Les items *	Option	Industrie			Commerce			Artisanat			Hôtellerie			D dl	χ^2
		nombre d'élèves	% élèves en industrie	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves au commerce	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves en artisanat	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves en hôtellerie	% des réponses identiques		
Q77	D'accord	51	53,7%	38,1	7	43,8%	5,2%	49	73,1%	36,6%	27	71,1%	20,1%	3	9.901 ^a
	Pas d'accord	44	46,3%	53,7	9	56,3%	11%	18	26,9%	22%	11	28,9%	13,4%		
Q78	D'accord	31	33%	47	6	33,3%	9,1%	15	23,4%	22,7%	14	45,2%	21,2%	3	4.688 ^a
	Pas d'accord	63	67%	44,7	12	66,7%	8,5%	49	76,6%	34,8%	17	54,8%	12,1%		
Q79	D'accord	51	54,3%	38,3	10	58,8%	7,5%	47	72,3%	35,3%	25	65,8%	18,8%	3	5.635 ^a
	Pas d'accord	43	45,7%	53,1	7	41,2%	8,6%	18	27,7%	22,2%	13	34,2%	16%		
Q80	D'accord	83	78,3%	42,6	15	78,9%	7,7%	71	89,9%	36,4%	15	78,9%	7,7%	3	6.453 ^a
	Pas d'accord	23	21,7%	51,1	4	21,1%	8,9%	8	10,1%	17,8%	4	21,1%	8,9%		
Q81	D'accord	67	74.4%	39.0%	12	70.6%	7.0%	61	84.7%	35.5%	32	88.9%	18.6%	3	5.459 ^a
	Pas d'accord	23	25.6%	53.5%	5	29.4%	11.6%	11	15.3%	25.6%	4	11.1%	9.3%		

Tableau 1.3.9 : Effet de la spécialité avec l'effet des parents

* Q77. Mes parents étaient bien informés sur les filières des études.

Q78. Ils participaient aux réunions avec les enseignants.

Q79. Ils avaient une idée des matières que j'étudiais.

Q80. Mes parents auraient préféré que j'entre dans l'enseignement général.

Q81. Ils discutaient avec moi à propos de mes cours au lycée.

a) Relations non significatives

Selon la valeur du khi carré et le test Fisher, il n'y a pas de relation significative de dépendance entre la spécialité de l'élève et les items suivant concernant les parents : Q78 ; Q79 ; Q81.

b) Relations significatives

Q77. Mes parents étaient bien informés sur les filières des études.

La valeur du khi carré par sa significativité explique bien la relation entre ces deux variables ($\chi^2 = 9.90$; $P < .01$ à ddl = 3). Selon le tableau 1.3.9, ce sont les élèves inscrits en artisanat (73,1 % des élèves d'artisanat) et en hôtellerie (71,1 % des élèves de l'hôtellerie) qui jugent significativement que leurs parents étaient bien informés sur les filières des études.

Q80. Ils auraient préféré que j'entre dans l'enseignement général.

Le test Fisher éclaire une relation assez significative entre les deux variables ($F = 6.453$; $P < .07$ à ddl = 3). Le tableau précédent indique que ce sont les élèves de l'artisanat qui jugent significativement que leurs parents auraient préféré qu'ils entrent dans l'enseignement général (89,9 % des élèves de l'artisanat).

Thème 10 : les perspectives d'avenir professionnel

Nous avons croisé la spécialité de l'élève avec les items concernant les perspectives professionnelles d'avenir pour savoir si le fait d'avoir des perspectives claires d'avenir dépend de la spécialité de l'élève.

Les items *	Option	Industrie			Commerce			Artisanat			Hôtellerie			D dl	χ^2
		nombre d'élèves	% élèves en industrie	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves au commerce	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves en artisanat	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves en hôtellerie	% des réponses identiques		
Q82	D'accord	66	71.0%	42.9%	11	57.9%	7.1%	49	69.0%	31.8%	28	73.7%	18.2%	3	1.625 ^a
	Pas d'accord	27	29.0%	40.3%	8	42.1%	11.9%	22	31.0%	32.8%	10	26.3%	14.9%		
Q83	D'accord	74	77.1%	48.7%	11	57.9%	7.2%	44	77.2%	28.9%	23	69.7%	15.1%	3	3.667 ^a

Les items *	Option	Industrie			Commerce			Artisanat			Hôtellerie			D dl	χ^2
		nombre d'élèves	% élèves en industrie	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves au commerce	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves en artisanat	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves en hôtellerie	% des réponses identiques		
	Pas d'accord	22	22,9%	41,5%	8	42,1%	15,1%	13	22,8%	24,5%	10	30,3%	18,9%		
Q84	D'accord	92	95,8%	43,2%	22	100%	10,3%	62	89,9%	29,1%	37	100%	17,4%	3	7.209 ^a
	Pas d'accord	4	4,2%	36,4%	0	0%	0%	7	10,1%	63,6%	0	0%	0%		
Q85	D'accord	96	86,5%	45,5%	18	90%	8,5%	62	82,7%	29,4%	35	89,7%	16,6%	3	1.441 ^a
	Pas d'accord	15	13,5%	44,1%	2	10%	5,9%	13	17,3%	38,2%	4	10,3%	11,8%		
Q86	D'accord	92	86,8%	44%	22	100%	10,5%	64	85,3%	30,6%	31	83,8%	14,8%	3	3.833 ^a
	Pas d'accord	14	13,2%	45,2%	0	0%	0%	11	14,7%	35,5%	6	16,2%	19,4%		
Q87	D'accord	37	35,9%	43,5%	6	28,6%	7,1%	27	38%	31,8%	15	37,5%	17,6%	3	.665 ^a
	Pas d'accord	66	64,1%	44%	15	71,4%	10%	44	62%	29,3%	25	62,5%	16,7%		

Tableau 1.3.10 : Effet de la spécialité sur les perspectives d'avenir professionnel

* Q82. Pour mon avenir, mes projets professionnels sont encore imprécis.

Q83. Je n'ai pas assez d'informations sur le marché du travail pour effectuer un choix professionnel clair.

Q84. Je suis capable de décrire assez bien la profession qui m'intéresse.

Q85. Je veux faire le métier auquel me conduisent les études que je suis en train de faire.

Q86. Je me suis intéressé à ce métier parce que j'ai réussi mes études.

Q87. Je veux exercer un travail qui n'a pas de rapport avec les études que je suis en train de faire.

La valeur du khi carré et le test Fisher n'ont montré aucune relation significative de dépendance entre la spécialité de l'élève et ses perspectives d'avenir professionnel. Autrement dit : avoir des perspectives professionnelles claires d'avenir ne dépend pas de la spécialité dans laquelle il est inscrit, mais peut dépendre d'autres facteurs.

Thème 11 : les raisons de ne pas vouloir exercer le métier auquel conduisent les études que l'élève est en train de faire

Le croisement de la spécialité de l'élève avec les raisons de ne pas vouloir exercer le métier auquel conduisent ses études, nous permet de savoir si ces raisons dépendent de la spécialité elle-même. Le tableau suivant présente tous les résultats de ce croisement :

Les items *	Option	Industrie			Commerce			Artisanat			Hôtellerie			D dl	χ^2
		nombre d'élèves	% élèves en industrie	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves au commerce	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves en artisanat	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves en hôtellerie	% des réponses identiques		
Q88	D'accord	42	36.2%	39.3%	6	35.3%	5.6%	43	56.6%	40.2%	16	39.0%	15.0%	3	8.584 ^a
	Pas d'accord	74	63.8%	51.7%	11	64.7%	7.7%	33	43.4%	23.1%	25	61.0%	17.5%		
Q89	D'accord	60	56.6%	48.0%	8	44.4%	6.4%	45	65.2%	36.0%	12	31.6%	9.6%	3	12.140 ^a
	Pas d'accord	46	43.4%	43.4%	10	55.6%	9.4%	24	34.8%	22.6%	26	68.4%	24.5%		
Q90	D'accord	43	43.9%	43.0%	5	29.4%	5.0%	40	66.7%	40.0%	12	31.6%	12.0%	3	15.440 ^a
	Pas d'accord	55	56.1%	48.7%	12	70.6%	10.6%	20	33.3%	17.7%	26	68.4%	23.0%		
Q91	D'accord	23	21,5%	41,8%	4	20%	7,3%	19	28,8%	34,5%	9	25%	16,4%	3	1.392 ^a
	Pas d'accord	84	78,5%	48,3%	16	80%	9,2%	47	71,2%	27%	27	75%	15,5%		
Q92	D'accord	32	33,3%	32%	2	11,8%	2%	39	63,9%	39%	27	67,5%	27%	3	29.456 ^a
	Pas d'accord	64	66,7%	56,1%	15	88,2%	13,2%	22	36,1%	19,3%	13	32,5%	11,4%		
Q93	D'accord	17	18,9%	25,4%	3	17,6%	4,5%	32	46,4%	47,8%	15	41,7%	22,4%	3	16.916 ^a
	Pas d'accord	73	81,1%	50,3%	14	82,4%	9,7%	37	53,6%	25,5%	21	58,3%	14,5%		
Q94	D'accord	29	28,2%	34,9%	2	11,1%	2,4%	33	45,2%	39,8%	19	46,3%	22,9%	3	12.235 ^a
	Pas d'accord	74	71,8%	48,7%	16	88,9%	10,5%	40	54,8%	26,3%	22	53,7%	14,5%		

Tableau 1.3.11 : Effet de la spécialité sur les raisons de ne pas vouloir exercer le métier auquel conduisent les études que l'élève

* Q88. Je ne veux pas exercer le métier auquel me conduisent mes études parce que je n'ai pas choisi volontairement l'enseignement professionnel.

Q89. Parce qu'il n'y a pas d'emploi dans ma spécialité.

Q90. Parce que le travail dans ce métier n'assure pas un bon salaire.

Q91. Parce que le travail dans ce métier n'est pas très prestigieux.

Q92. Parce que c'est un travail pénible qui demande beaucoup d'efforts.

Q93. Parce que c'est un peu mal vu dans notre société que les personnes de mon sexe fassent ce métier.

Q94. Parce que le métier qui m'intéresse n'entre pas dans le domaine de ma spécialité.

Si je ne veux pas exercer le métier auquel me conduisent mes études c'est parce que :

a) Relations non significatives

Q91. Parce que le travail dans ce métier n'est pas très prestigieux.

Cette raison est la seule qui ne dépend pas de la spécialité de l'élève selon la valeur du khi carré et le test Fisher.

b) Relations significatives

Quant aux raisons de ne pas ne vouloir exercer le métier auquel conduisent les études que l'élève est en train de faire, elles dépendent toutes (sauf une) de la spécialité de l'élève.

Q88. Je n'ai pas choisi volontairement l'enseignement professionnel.

Le croisement de la spécialité avec cette raison a donné une relation significative selon la valeur du khi carré ($\chi^2 = 8.584$; $P < .03$ à ddl =3). Selon le tableau 1.3.11, c'est en artisanat où se trouvent les élèves qui ont le plus tendance à ne pas exercer un métier dans le domaine de leurs études pour cette raison (56.6 % des élèves de l'artisanat).

Q89. Parce qu'il n'y a pas d'emploi dans ma spécialité.

D'après la valeur du khi carré, il y a une relation très forte de dépendance entre cette raison et la spécialité de l'élève ($\chi^2 = 12.140$; $P < .00$ à ddl =3). Le tableau 1.3.11, indique que ce sont les élèves de l'artisanat qui estiment significativement qu'il n'y a pas d'emploi dans le domaine de leurs études.

Q90. Le travail dans ce métier n'assure pas un bon salaire.

La valeur du khi carré explique une relation très significative entre la spécialité de l'élève et cette raison ($\chi^2 = 15.440$; $P < .00$ à ddl =3). Au vu du tableau 1.3.11, nous remarquons que ce sont les élèves inscrits en artisanat qui pensent significativement que le travail dans leur spécialité n'assure pas un bon salaire (66.7 % de ces élèves ne souhaitent pas exercer un métier dans le domaine de leurs études pour cette raison, versus 29.4 % des élèves inscrits en commerce).

Q92. C'est un travail pénible qui demande beaucoup d'efforts.

Cette raison dépend significativement de la spécialité de l'élève. La valeur du khi carré confirme une relation très significative entre les deux variables ($\chi^2 = 29.456$; $P < .00$ à $ddl = 3$). Selon le tableau 1.3.11, ce sont les élèves inscrits en hôtellerie qui jugent significativement que le travail dans leur spécialité est pénible et qu'il demande beaucoup d'efforts. Pour cette raison 67,5 % des élèves de l'hôtellerie ne souhaitent pas exercer un métier dans le domaine de leurs études versus seulement 11,8 % des élèves inscrits en commerce.

Q93. C'est mal vu dans notre société que les personnes de mon sexe fassent ce métier.

La valeur du khi carré montre une relation très significative entre cette raison et la spécialité de l'élève ($\chi^2 = 16.916$; $P < .00$ à $ddl = 3$). Ainsi ce sont les élèves de l'artisanat (46,4 % des élèves de l'artisanat) qui ont le plus tendance à juger que c'est mal vu dans leur société que les élèves de leur sexe fassent ce métier.

Q94. Le métier qui m'intéresse n'entre pas dans le domaine de ma spécialité.

Cette raison est très liée avec la spécialité de l'élève. La valeur du khi carré confirme une relation très significative entre les deux variables ($\chi^2 = 12.235$; $P < .00$ à $ddl = 3$). Selon le tableau 1.3.11, ce sont les élèves inscrits en hôtellerie (46,3 %) et en artisanat (45,2 %) qui disent significativement que le métier qui les intéresse n'entre pas dans le domaine de leur spécialité ; et pour cette raison qu'ils ne souhaitent pas exercer le métier auquel les conduisent leurs études.

Thème 12 : les sentiments de justice du processus d'orientation

Q95. Pensez-vous que la procédure de l'orientation après le brevet est juste ?

Les items *	Option	Industrie			Commerce			Artisanat			Hôtellerie			D dl	χ^2
		nombre d'élèves	% élèves en industrie	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves au commerce	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves en artisanat	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves en hôtellerie	% des réponses identiques		
Q95	D'accord	60	59,4%	50,8%	7	43,8%	5,9%	27	38,6%	22,9%	24	66,7%	20,3%	3	10.760 ^a
	Pas d'accord	41	40,6%	39,0%	9	56,3%	8,6%	43	61,4%	41,0%	12	33,3%	11,4%		

Tableau 1.3.12 : Effet de la spécialité sur les sentiments de justice du processus d'orientation

Les sentiments concernant la justice du processus de l'orientation dépendent significativement de la spécialité dans laquelle l'élève est inscrit. La valeur du khi carré confirme une relation significative entre les deux variables ($\chi^2 = 10.760$; $P < .01$ à $ddl = 3$). Selon le tableau 1.3.12, ce sont les élèves de l'hôtellerie qui jugent significativement que la procédure d'orientation est juste (66,7 % des élèves de l'hôtellerie). En revanche ce sont les élèves en artisanat qui ont le moins tendance à juger que cette procédure est juste (38,6 % des élèves de l'artisanat).

9.2. L'analyse des données en France

Nous présentons dans cette partie les résultats obtenus en France, du croisement de nos variables indépendantes (l'effet des résultats scolaires, le sexe de l'élève et sa spécialité) avec les thèmes de notre questionnaire.

9.2.1. Effet des résultats scolaires sur la posture et la situation des élèves

Nous présentons successivement les résultats du croisement de l'effet des résultats scolaires avec les thèmes de notre questionnaire

Thème 1 : le choix de la filière professionnelle

Pour quelles raisons avez-vous finalement accepté cette orientation vers la filière professionnelle ?

Nous rappelons que nous avons proposé quatre items pour répondre à cette question, l'item 20 (parce que je n'avais pas d'assez bons résultats pour entrer en filière générale) est devenu une variable indépendante à deux modalités de réponse « d'accord » et « pas d'accord ». Cette variable nous l'appelons « l'effet des résultats scolaires sur l'orientation ». Selon les réponses à cette variable, nous séparons les élèves en deux groupes : « élèves non volontaires » ou « élèves orientés par défaut » et « élèves volontaires » ou « élèves orientés volontairement ».

Nous avons croisé les autres items avec cette variable indépendante. Le croisement entre cette variable et celles concernant les motifs du choix de la filière professionnelle, permet de savoir si le choix de la filière professionnelle pour les différents motifs dépend du fait que l'élève avait choisi volontairement ou pas cette filière.

Tout d'abord, nous présentons les résultats qui n'ont pas montré de relations significatives. Ensuite, nous présentons les résultats qui ont montré des relations significatives de dépendance selon la valeur du khi carré et du test Fisher.

Les items *	Option	Élèves volontaires			Élèves non volontaires			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% Élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves non volontaires	% des réponses identiques		
Q20	D'accord				150		66,7 %		
	Pas d'accord	75		33,3 %					
Q21	D'accord	20	37.0 %	34.5 %	38	39.2 %	65.5 %	1	.067 ^a
	Pas d'accord	34	63.0 %	36.6 %	59	60.8 %	63.4 %		
Q22	D'accord	19	42.2 %	24.7 %	58	56.3 %	75.3 %	1	2.491 ^a
	Pas d'accord	26	57.8 %	36.6 %	45	43.7 %	63.4 %		
Q23	D'accord	20	43.5 %	22.7 %	68	78.2 %	77.3 %	1	16.168 ^a
	Pas d'accord	26	56.5 %	57.8 %	19	21.8 %	42.2 %		

Tableau 2.1.1 : Effet des résultats scolaires sur les motifs du choix de la filière professionnelle

* Q20. Je n'avais pas d'assez bons résultats pour entrer en filière générale

Q21. J'ai accepté mon orientation vers la filière professionnelle parce que j'ai écouté les encouragements de mes amis ou de mon entourage.

Q22. J'ai accepté mon orientation vers cette filière parce que je voulais travailler et gagner de l'argent le plus vite possible.

Q23. J'ai accepté mon orientation vers la filière professionnelle parce qu'elle est plus facile.

a) Relations non significatives

Le croisement de l'effet des résultats scolaires sur l'orientation avec les items Q21 et Q22 n'a pas montré de relations significatives selon la valeur du khi carré. Cela veut dire que choisir la filière professionnelle par l'encouragement de l'entourage et des amis ; et travailler et gagner de l'argent le plus vite possible, ne dépend pas du fait que l'ait choisi volontairement ou pas la filière professionnelle.

b) Relations significatives

Q23. J'ai accepté mon orientation vers la filière professionnelle parce qu'elle est plus facile.

Selon la distribution des effectifs dans le tableau 2.1.1, la valeur du khi carré explique une relation très significative entre l'effet des résultats scolaires sur l'orientation et le choix de la filière professionnelle parce qu'elle est plus facile que la filière générale ($\chi^2 = 16.168$; $P < .00$)

à ddl =1). Ce sont les élèves qui n'ont pas choisi volontairement l'enseignement professionnel qui ont plus tendance à choisir la filière professionnelle parce qu'ils pensent qu'elle est plus facile (78.2 % de ceux-ci versus 22.7 % de ceux qui l'ont choisie volontairement).

Thème 2 : le choix d'une spécialité dans l'enseignement professionnel

Pourquoi avez-vous choisi cette spécialité dans l'enseignement professionnel ?

Les réponses à cette question montrent pourquoi les élèves ont choisi la spécialité qu'ils étudiaient, alors que la question précédente montre pourquoi ils ont accepté l'orientation vers la filière professionnelle à la différence de la filière générale.

Le croisement entre les motifs du choix de la spécialité et l'effet des résultats scolaires sur l'orientation, permet de voir si l'orientation par manque de bons résultats influence les motifs du choix de la spécialité chez l'élève.

Les items *	Option	Élèves volontaires			Élèves non volontaires			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% Élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves non volontaires	% des réponses identiques		
Q24	D'accord	4	5.8 %	9.5 %	38	34.9 %	90.5 %	1	19.800 ^a
	Pas d'accord	65	94.2 %	47.8 %	71	65.1 %	52.2 %		
Q25	D'accord	7	13.2 %	18.9 %	30	32.6 %	81.1 %	1	6.660 ^a
	Pas d'accord	46	86.8 %	42.6 %	62	67.4 %	57.4 %		
Q26	D'accord	5	12.8 %	23.8 %	16	18.6 %	76.2 %	1	.642 ^a
	Pas d'accord	34	87.2 %	32.7 %	70	81.4 %	67.3 %		
Q27	D'accord	27	54.0 %	47.4 %	30	42.3 %	52.6 %	1	1.625 ^a
	Pas d'accord	23	46.0 %	35.9 %	41	57.7 %	64.1 %		
Q28	D'accord	25	52.1 %	31.3 %	55	61.1 %	68.8 %	1	1.047 ^a
	Pas d'accord	23	47.9 %	39.7 %	35	38.9 %	60.3 %		
Q29	D'accord	3	5.6 %	10.7 %	25	29.1 %	89.3 %	1	11.463 ^a
	Pas d'accord	51	94.4 %	45.5 %	61	70.9 %	54.5 %		
Q30	D'accord	1	1.6 %	20.0 %	4	3.7 %	80.0 %	1	.579 ^a
	Pas d'accord	60	98.4 %	36.6 %	104	96.3 %	63.4 %		
Q31	D'accord	4	7.0 %	16.7 %	20	20.4 %	83.3 %	1	4.938 ^a
	Pas d'accord	53	93.0 %	40.5 %	78	79.6 %	59.5 %		
Q32	D'accord	46	79.3 %	45.1 %	56	64.4 %	54.9 %	1	3.725 ^a
	Pas d'accord	12	20.7 %	27.9 %	31	35.6 %	72.1 %		

Les items *	Option	Élèves volontaires			Élèves non volontaires			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% Élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves non volontaires	% des réponses identiques		
Q33	D'accord	44	86.3 %	45.8 %	52	65.0 %	54.2 %	1	7.200 ^a
	Pas d'accord	7	13.7 %	20.0 %	28	35.0 %	80.0 %		
Q34	D'accord	15	31.3 %	31.9 %	32	36.4 %	68.1 %	1	.359 ^a
	Pas d'accord	33	68.8 %	37.1 %	56	63.6 %	62.9 %		
Q35	D'accord	4	6.6 %	18.2 %	18	16.8 %	81.8 %	1	3.597 ^a
	Pas d'accord	57	93.4 %	39.0 %	89	83.2 %	61.0 %		
Q36	D'accord	16	25.8 %	22.2 %	56	53.3 %	77.8 %	1	12.044 ^a
	Pas d'accord	46	74.2 %	48.4 %	49	46.7 %	51.6 %		

Tableau 2.1.2 : Effet des résultats scolaires sur les motifs du choix de la spécialité

* Q24. J'ai choisi ma spécialité parce que mes notes ne me permettaient pas d'entrer dans d'autres spécialités.

Q25. J'ai choisi ma spécialité parce que je voulais échapper aux matières difficiles dans d'autres spécialités.

Q26. J'ai choisi ma spécialité parce que c'est une spécialité nouvelle dans le système éducatif.

Q27. J'ai choisi ma spécialité parce que c'est une spécialité qui a du prestige.

Q28. J'ai choisi ma spécialité pour avoir rapidement un métier.

Q29. J'ai choisi ma spécialité parce que c'est une spécialité que choisissent beaucoup de jeunes de mon sexe.

Q30. J'ai choisi ma spécialité parce que la spécialité que je voulais ne m'est pas accessible en raison de mon sexe.

Q31. J'ai choisi ma spécialité parce que l'établissement enseignant cette spécialité se trouve près de chez moi.

Q32. J'ai choisi ma spécialité parce que je m'intéresse au métier auquel prépare cette spécialité.

Q33. J'ai choisi ma spécialité parce que je m'intéresse aux études dans cette spécialité.

Q34. J'ai choisi ma spécialité parce que mon entourage m'a influencé et encouragé.

Q35. J'ai choisi ma spécialité parce que mes amis s'y sont inscrits.

Q36. Je ne sais pas pourquoi j'ai choisi cette spécialité.

a) Relations non significatives

Le croisement de l'effet des résultats scolaires avec les items (Q26 ; Q27 ; Q28 ; Q30 ; Q34 ; Q35) n'a pas donné de relation significative, ni selon la valeur du khi carré, ni selon le test Fisher.

b) Relations significatives

La valeur du khi carré confirme certaines relations significatives de dépendance entre l'effet des résultats scolaires et les items suivants :

Q24. J'ai choisi ma spécialité parce que mes notes ne me permettaient pas d'entrer dans d'autres spécialités.

La valeur du khi carré a montré une relation très significative entre l'effet des résultats scolaires et cet item ($\chi^2 = 19.800$; $P < .00$ à ddl =1). Autrement dit, ce sont les élèves qui n'ont pas choisi volontairement l'enseignement professionnel, qui ont le plus tendance à choisir leur spécialité parce que leurs notes ne leur permettaient pas d'entrer dans d'autres spécialités (34.9 % de ceux-ci versus 5.8 % des élèves orientés volontairement).

Q25. J'ai choisi ma spécialité parce que je voulais échapper aux matières difficiles dans d'autres spécialités.

Le croisement de l'effet des résultats scolaires avec cet item a donné une relation significative selon la valeur du khi carré ($\chi^2 = 6.660$; $P < .01$ à ddl =1). Ce sont également les élèves qui n'ont pas choisi volontairement leur orientation qui ont le plus tendance à choisir leur spécialité pour échapper aux matières difficiles dans d'autres spécialités (32.6 % de ceux-ci versus 13.2 % des élèves du deuxième groupe).

Q29. J'ai choisi ma spécialité parce que c'est une spécialité que choisissent beaucoup de jeunes de mon sexe.

La valeur du khi carré étant ($\chi^2 = 11.463$; $P < .00$ à ddl =1) a indiqué une relation très significative entre les deux variables. Ce sont les élèves qui n'ont pas choisi volontairement l'enseignement professionnel qui choisissent significativement la spécialité que choisissent beaucoup de jeunes de leur sexe (29.1 % des Élèves non volontaires versus seulement 5.6 % des Élèves volontaires).

Q31. Parce que l'établissement enseignant cette spécialité se trouve près de chez moi.

La proximité de l'établissement comme facteur du choix de la spécialité, dépend du fait que l'élève soit orienté par manque de bons résultats ou pas. La valeur du khi carré par sa

significativité explique cette relation ($\chi^2 = 4.938$; $P < .03$ à ddl =1). Selon le tableau 2.1.2, ce sont les élèves qui n'ont pas choisi volontairement l'enseignement professionnel qui ont tendance à prendre la proximité de l'établissement comme facteur de leur choix de la spécialité (20.4 % de ceux-ci versus 7.0 % des Élèves volontaires).

Q32. J'ai choisi ma spécialité parce que je m'intéresse au métier auquel prépare cette spécialité.

Selon la distribution des effectifs dans le tableau 2.1.2, la valeur du khi carré suggère une relation assez significative entre l'effet des résultats scolaires et le choix de la spécialité par intérêt au métier auquel elle prépare ($\chi^2 = 3.725$; $P < .06$ à ddl =1). Ce sont les élèves qui ont choisi volontairement l'enseignement professionnel qui ont le plus tendance à choisir leur spécialité par intérêt au métier auquel elle prépare (79.3 % de ceux-ci versus 64.4 % de ceux qui ne l'ont pas choisi volontairement).

Q33. J'ai choisi ma spécialité parce que je m'intéresse aux études dans cette spécialité.

La valeur du khi carré montre une relation très significative entre les deux variables ($\chi^2 = 7.200$; $P < .00$ à ddl =1). Plus on a choisi volontairement l'enseignement professionnel, sans condition de bons résultats, plus on a tendance à choisir la spécialité par intérêt aux études proposées. 86.3 % des élèves qui sont orientés volontairement sont d'accord avec ce facteur quant à leur choix de la spécialité versus 65.0 % de ceux qui sont orientés par défaut.

Q36. Honnêtement, je ne sais pas pourquoi j'ai choisi cette spécialité.

Le tri croisé permet de savoir si le fait de ne pas savoir la raison du choix de la spécialité dépend du fait que l'élève ait choisi volontairement ou pas la filière professionnelle. La valeur du khi carré confirme d'une façon très significative la relation entre ces deux variables ($\chi^2 = 12.044$; $P < .00$ à ddl =1). Plus de la moitié des élèves qui n'ont pas choisi volontairement l'enseignement professionnel ne savent pas pour quelle raison ils ont choisi leur spécialité (53.3 % de ceux-ci versus 25.8 % de ceux qui l'ont choisi volontairement).

Thème 3 : les informations sur l'enseignement professionnel

Pour savoir si les élèves avaient des informations sur l'enseignement professionnel avant d'être orientés, nous avons proposé l'item suivant :

Q37. J'ai eu assez d'informations sur les spécialités de l'enseignement professionnel avant d'y entrer.

Les items	Option	Élèves volontaires			Élèves non volontaires			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% Élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves non volontaires	% des réponses identiques		
Q37	D'accord	34	64.2 %	40.5 %	50	52.1 %	59.5 %	1	2.022 ^a
	Pas d'accord	19	35.8 %	29.2 %	46	47.9 %	70.8 %		

Tableau 2.1.3 : Effet des résultats scolaires sur les informations concernant l'enseignement professionnel

Nous avons croisé cet item avec l'effet des résultats scolaire pour savoir s'il y a des différences entre les deux groupes d'élèves au niveau des informations qu'ils possèdent sur cet enseignement.

La valeur du khi carré n'a pas montré de relation significative entre les deux variables. Autrement dit : le fait que l'élève ait assez d'information sur les spécialités de l'enseignement professionnel ne dépend pas du fait qu'il soit orienté par défaut ou volontairement.

Thème 4 : les sources des informations sur la spécialité

Nous rappelons que nous n'avons croisé ce thème avec aucune variable.

Thème 5 : le niveau de difficulté de la spécialité

Pour connaître les opinions des élèves sur le niveau de difficulté de la spécialité, nous avons proposé quatre items que nous avons croisés avec l'effet des résultats scolaires. Le tableau suivant rassemble tous les résultats de ce croisement :

Les items *	Option	Élèves volontaires			Élèves non volontaires			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% Élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves non volontaires	% des réponses identiques		
Q49	D'accord	38	69.1 %	31.4 %	83	75.5 %	68.6 %	1	.759 ^a
	Pas d'accord	17	30.9 %	38.6 %	27	24.5 %	61.4 %		
Q50	D'accord	25	51.0 %	24.5 %	77	77.8 %	75.5 %	1	10.955 ^a
	Pas d'accord	24	49.0 %	52.2 %	22	22.2 %	47.8 %		
Q51	D'accord	3	4,4 %	27,3 %	8	6,9 %	72,7 %	1	.471 ^a
	Pas d'accord	65	95,6 %	37,6 %	108	93,1 %	62,4 %		
Q52	D'accord	55	90.2 %	32.9 %	112	95.7 %	67.1 %	1	2.140 ^a
	Pas d'accord	6	9.8 %	54.5 %	5	4.3 %	45.5 %		

Tableau 2.1.5 : Effet des résultats scolaires sur le niveau de difficulté de la spécialité

* Q49. Avant d'y entrer, je pensais qu'elle était plus facile que les spécialités de l'enseignement général.

Q50. J'ai eu cependant des difficultés dans certaines matières.

Q51. J'ai eu besoin de cours privés.

Q52. Je pense que tous les élèves peuvent bien réussir cette spécialité avec un peu d'effort.

a) Relations non significatives

Les trois affirmations dans les items Q49 ; Q51 et Q52 ne dépendent pas de la façon dont l'élève est orienté.

b) Relations significatives

Q50. J'ai eu cependant des difficultés dans certaines matières.

Le khi carré permet de savoir si le fait d'avoir des difficultés dans certaines matières de l'enseignement professionnel dépend du fait que l'élève soit orienté par manque de bons résultats ou pas. La valeur du khi carré égale à ($\chi^2 = 10.955$; $P < .00$ à $ddl = 1$) confirme d'une façon très significative cette relation de dépendance. Selon le tableau 2.1.5, ce sont les élèves qui sont orientés par manque de bons résultats qui jugent significativement avoir des difficultés dans certaines matières (77.8 % de ceux-ci versus 51.0 % de ceux du deuxième groupe).

Thème 6 : la découverte dans l'enseignement professionnel

Les items *	Option	Élèves volontaires			Élèves non volontaires			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% Élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves non volontaires	% des réponses identiques		
Q53	D'accord	61	91.0 %	35.1 %	113	89.0 %	64.9 %	1	.203 ^a
	Pas d'accord	6	9.0 %	30.0 %	14	11.0 %	70.0 %		
Q54	D'accord	55	91.7 %	34.4 %	105	86.8 %	65.6 %	1	.935 ^a
	Pas d'accord	5	8.3 %	23.8 %	16	13.2 %	76.2 %		
Q55	D'accord	51	87.9 %	35.9 %	91	84.3 %	64.1 %	1	.411 ^a
	Pas d'accord	7	12.1 %	29.2 %	17	15.7 %	70.8 %		
Q56	D'accord	56	91.8 %	37.3 %	94	87.9 %	62.7 %	1	.635 ^a
	Pas d'accord	5	8.2 %	27.8 %	13	12.1 %	72.2 %		
Q57	D'accord	54	88.5 %	36.5 %	94	85.5 %	63.5 %	1	.318 ^a
	Pas d'accord	7	11.5 %	30.4 %	16	14.5 %	69.6 %		
Q58	D'accord	50	83.3 %	35.5 %	91	85.0 %	64.5 %	1	.086 ^a

Les items *	Option	Élèves volontaires			Élèves non volontaires			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% Élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves non volontaires	% des réponses identiques		
	Pas d'accord	10	16.7 %	38.5 %	16	15.0 %	61.5 %		
Q59	D'accord	41	70.7 %	34.7 %	77	70.6 %	65.3 %	1	.000 ^a
	Pas d'accord	17	29.3 %	34.7 %	32	29.4 %	65.3 %		
Q60	D'accord	11	18.3 %	24.4 %	34	31.8 %	75.6 %	1	3.529 ^a
	Pas d'accord	49	81.7 %	40.2 %	73	68.2 %	59.8 %		

Tableau 2.1.6 : Effet des résultats scolaires sur la découverte dans l'enseignement professionnel

* Q53. J'ai découvert de nouvelles matières.

Q54. J'ai découvert l'intérêt de la partie pratique.

Q55. J'ai eu le plaisir de travailler avec du matériel spécialisé ou professionnel.

Q65. J'ai eu le plaisir de découvrir le métier auquel prépare la spécialité.

Q57. J'ai appris à travailler en équipe.

Q58. J'ai découvert de nouvelles activités.

Q59. J'ai découvert d'autres méthodes pour apprendre.

Q60. Je regrette d'avoir suivi cette spécialité.

a) Relations non significatives

Le croisement de l'effet des résultats scolaires avec les items (Q53 ; Q54 ; Q55 ; Q56 ; Q57 ; Q58 ; Q59) n'a donné aucune relation significative.

Il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes d'élèves en ce qui concerne la découverte comme facteur de réussite. La grande majorité des élèves des deux groupes, selon le tableau 2.1.6, est d'accord avec les affirmations concernant la découverte.

b) Relations significatives

Q60. Je regrette d'avoir suivi cette spécialité

Cet item n'a pas de rapport avec la découverte de l'enseignement professionnel.

La valeur du khi carré éclaire une relation assez significative entre le fait que l'élève soit orienté volontairement ou par défaut et ses sentiments de regret d'avoir suivi sa spécialité ($\chi^2 = 3.529$; $P < .07$ à ddl = 1). Selon le tableau 2.1.6, ce sont les élèves qui n'ont pas choisi volontairement l'enseignement professionnel qui ont le plus tendance à regretter de suivre leur spécialité (31.8 % de ceux-ci versus 18.3 % des élèves qui ont choisi volontairement leur orientation).

Thème 7 : les caractéristiques personnelles de l'élève

Les items *	Option	Élèves volontaires			Élèves non volontaires			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% Élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves non volontaires	% des réponses identiques		
Q61	D'accord	35	83.3 %	38.9 %	55	74.3 %	61.1 %	1	1.250 ^a
	Pas d'accord	7	16.7 %	26.9 %	19	25.7 %	73.1 %		
Q62	D'accord	21	53.8 %	32.8 %	43	57.3 %	67.2 %	1	.127 ^a
	Pas d'accord	18	46.2 %	36.0 %	32	42.7 %	64.0 %		
Q63	D'accord	55	96.5 %	37.9 %	90	88.2 %	62.1 %	1	3.104 ^a
	Pas d'accord	2	3.5 %	14.3 %	12	11.8 %	85.7 %		
Q64	D'accord	58	92.1 %	36.7 %	100	91.7 %	63.3 %	1	.005 ^a
	Pas d'accord	5	7.9 %	35.7 %	9	8.3 %	64.3 %		
Q65	D'accord	23	46.9 %	33.8 %	45	44.1 %	66.2 %	1	.106 ^a
	Pas d'accord	26	53.1 %	31.3 %	57	55.9 %	68.7 %		
Q66	D'accord	16	30.2 %	28.6 %	40	39.6 %	71.4 %	1	1.332 ^a
	Pas d'accord	37	69.8 %	37.8 %	61	60.4 %	62.2 %		

Tableau 2.1.7 : Effet des résultats scolaires sur les caractéristiques personnelles de l'élève

* Q61. Dans mon travail scolaire, je suis très sérieux (se).

Q62. Je fais mon travail au jour le jour.

Q63. Je me sentais tout à fait capable de réussir mes études.

Q64. Je me suis fixé des buts et je veux les atteindre.

Q65. Un événement personnel m'a stimulé pour réussir cette filière.

Q66. La chance joue parfois sur ma réussite aux examens.

Le croisement de l'effet des résultats scolaires avec les items concernant les caractéristiques personnelles des élèves n'a montré aucune relation significative de dépendance. Autrement dit : le fait que l'élève soit orienté volontairement ou pas vers l'enseignement professionnel n'influence pas d'une façon significative les affirmations précédentes.

Thème 8 : l'effet des enseignants

Quant aux enseignants comme facteur de réussite scolaire, nous avons proposé les items de 67 à 76, un seul croisement avec l'effet des résultats scolaires a donné une relation significative.

Le tableau suivant regroupe tous les résultats de ce croisement.

Les items *	Option	Élèves volontaires			Élèves non volontaires			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% Élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves non volontaires	% des réponses identiques		
Q67	D'accord	27	69.2 %	37.0 %	46	50.0 %	63.0 %	1	4.106 ^a
	Pas d'accord	12	30.8 %	20.7 %	46	50.0 %	79.3 %		
Q68	D'accord	23	39.7 %	41.1 %	33	30.6 %	58.9 %	1	1.398 ^a
	Pas d'accord	35	60.3 %	31.8 %	75	69.4 %	68.2 %		
Q69	D'accord	33	73.3 %	44.6 %	41	56.2 %	55.4 %	1	3.509 ^a
	Pas d'accord	12	26.7 %	27.3 %	32	43.8 %	72.7 %		
Q70	D'accord	36	76.6 %	36.0 %	64	73.6 %	64.0 %	1	.148 ^a
	Pas d'accord	11	23.4 %	32.4 %	23	26.4 %	67.6 %		
Q71	D'accord	19	34.5 %	32.2 %	40	34.8 %	67.8 %	1	.001 ^a
	Pas d'accord	36	65.5 %	32.4 %	75	65.2 %	67.6 %		
Q72	D'accord	39	86.7 %	36.4 %	68	87.2 %	63.6 %	1	.007 ^a
	Pas d'accord	6	13.3 %	37.5 %	10	12.8 %	62.5 %		
Q73	D'accord	27	56.2 %	33.7 %	53	64.6 %	66.3 %	1	.899 ^a
	Pas d'accord	21	43.8 %	42.0 %	29	35.4 %	58.0 %		
Q74	D'accord	19	42.2 %	36.5 %	33	37.5 %	63.5 %	1	.279 ^a
	Pas d'accord	26	57.8 %	32.1 %	55	62.5 %	67.9 %		
Q75	D'accord	45	84.9 %	35.2 %	83	86.5 %	64.8 %	1	.068 ^a
	Pas d'accord	8	15.1 %	38.1 %	13	13.5 %	61.9 %		
Q76	D'accord	28	68.3 %	30.4 %	64	76.2 %	69.6 %	1	.884 ^a
	Pas d'accord	13	31.7 %	39.4 %	20	23.8 %	60.6 %		

Tableau 2.1.8 : Effet des résultats scolaires sur l'effet des enseignants

* Q67. J'ai eu des relations amicales avec les enseignants.

Q68. J'ai été en conflit avec certains enseignants.

Q69. Les enseignants étaient toujours patients avec nous.

Q70. Ils étaient toujours prêts à répondre à nos questions.

Q71. Ils nous traitaient comme des élèves moins intelligents que ceux de l'enseignement général.

Q72. Ils étaient capables de bien expliquer les matières.

Q73. Les enseignants de la partie pratique étaient plus exigeants que ceux de la partie théorique.

Q74. J'ai eu de meilleures relations avec les enseignants de la partie pratique qu'avec les autres.

Q75. Les enseignants étaient bien formés dans leurs spécialités.

Q76. Les enseignants variaient toujours leurs façons d'enseigner.

a) Relations non significatives

Tous les croisements entre l'effet des résultats scolaires et les items concernant les enseignants comme facteurs de réussite n'ont pas donné de relations significatives de dépendance, sauf avec l'item Q67.

b) Relations significatives

Q67. J'ai eu des relations amicales avec les enseignants.

La valeur du khi carré suggère une relation significative entre la façon dont l'élève est orienté et ses relations avec ses enseignants ($\chi^2 = 4.106$; $P < .05$ à $ddl = 1$). Selon le tableau 2.1.8, ce sont les élèves qui ont choisi volontairement leur orientation qui disent le plus avoir des relations amicales avec leurs enseignants (69.2 % de ceux-ci versus 50.0 % de ceux qui ne l'ont pas choisie volontairement).

Thème 9 : l'effet des parents

Les résultats du croisement de l'effet des résultats scolaires avec les items concernant les parents comme facteur de réussite nous les présentons dans le tableau suivant :

Les items *	Option	Élèves volontaires			Élèves non volontaires			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% Élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves non volontaires	% des réponses identiques		
Q77	D'accord	21	38.9 %	40.4 %	31	36.9 %	59.6 %	1	.055 ^a
	Pas d'accord	33	61.1 %	38.4 %	53	63.1 %	61.6 %		
Q78	D'accord	22	37.9 %	44.0 %	28	27.7 %	56.0 %	1	1.781 ^a
	Pas d'accord	36	62.1 %	33.0 %	73	72.3 %	67.0 %		
Q79	D'accord	36	65.5 %	43.4 %	47	52.8 %	56.6 %	1	2.226 ^a
	Pas d'accord	19	34.5 %	31.1 %	42	47.2 %	68.9 %		
Q80	D'accord	32	54.2 %	38.6 %	51	49.0 %	61.4 %	1	.407 ^a

Les items *	Option	Élèves volontaires			Élèves non volontaires			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% Élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves non volontaires	% des réponses identiques		
Q81	Pas d'accord	27	45.8 %	33.8 %	53	51.0 %	66.3 %	1	.047 ^a
	D'accord	42	73.7 %	36.5 %	73	75.3 %	63.5 %		
	Pas d'accord	15	26.3 %	38.5 %	24	24.7 %	61.5 %		

Tableau 2.1.9 : Effet des résultats scolaires avec l'effet des parents

* Q77. Mes parents étaient bien informés sur les filières des études.

Q78. Ils participaient aux réunions avec les enseignants.

Q79. Ils avaient une idée des matières que j'étudiais.

Q80. Mes parents auraient préféré que j'entre dans l'enseignement général.

Q81. Ils discutaient avec moi à propos de mes cours au lycée.

Le croisement de l'effet des résultats scolaires avec les items concernant les parents comme facteur de réussite scolaire n'a pas donné de relation significative de dépendance, ni selon la valeur du khi carré, ni selon le test Fisher. Autrement dit, il n'y a pas d'influence de la façon dont les élèves sont orientés vers l'enseignement professionnel et les affirmations précédentes concernant les pratiques éducatives des parents.

Thème 10 : les perspectives d'avenir professionnel

Nous avons proposé six items concernant les perspectives d'avenir professionnel des élèves, nous les avons croisés avec l'effet des résultats scolaires sur l'orientation. Le tableau suivant présente les résultats de ce croisement :

Les items *	Option	Élèves volontaires			Élèves non volontaires			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% Élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves non volontaires	% des réponses identiques		
Q82	D'accord	22	37.3 %	25.3 %	65	57.0 %	74.7 %	1	6.054 ^a
	Pas d'accord	37	62.7 %	43.0 %	49	43.0 %	57.0 %		
Q83	D'accord	15	31.3 %	22.7 %	51	50.0 %	77.3 %	1	4.657 ^a
	Pas d'accord	33	68.7 %	39.3 %	51	50.0 %	60.7 %		
Q84	D'accord	53	93.0 %	42.7 %	71	78.0 %	57.3 %	1	5.773 ^a
	Pas d'accord	4	7.0 %	16.7 %	20	22.0 %	83.3 %		
Q85	D'accord	30	58.8 %	42.9 %	40	41.7 %	57.1 %	1	3.930 ^a

Les items *	Option	Élèves volontaires			Élèves non volontaires			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% Élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves non volontaires	% des réponses identiques		
	Pas d'accord	21	41.2 %	27.3 %	56	58.3 %	72.7 %		
Q86	D'accord	19	41.3 %	40.4 %	28	32.2 %	59.6 %	1	1.095 ^a
	Pas d'accord	27	58.7 %	31.4 %	59	67.8 %	68.6 %		
Q87	D'accord	18	34.0 %	28.1 %	46	47.4 %	71.9 %	1	2.539 ^a
	Pas d'accord	35	66.0 %	40.7 %	51	52.6 %	59.3 %		

Tableau 2.1.10 : Effet des résultats scolaires sur les perspectives d'avenir professionnel

* Q82. Pour mon avenir, mes projets professionnels sont encore imprécis.

Q83. Je n'ai pas assez d'informations sur le marché du travail pour effectuer un choix professionnel clair.

Q84. Je suis capable de décrire assez bien la profession qui m'intéresse.

Q85. Je veux faire le métier auquel me conduisent les études que je suis en train de faire.

Q86. Je me suis intéressé à ce métier parce que j'ai réussi mes études.

Q87. Je veux exercer un travail qui n'a pas de rapport avec les études que je suis en train de faire.

Le tri croisé permet de savoir si le fait d'avoir des perspectives professionnelles claires pour l'avenir dépend du fait que l'élève soit orienté volontairement ou pas vers la filière professionnelle.

a) Relations non significatives

La valeur du khi carré n'a pas montré de relation significative entre l'effet des résultats scolaires et les items Q86 et Q87.

b) Relations significatives

Q82. Pour mon avenir, mes projets professionnels sont encore imprécis.

Le khi carré par sa significativité ($\chi^2 = 6.054$; $P < .01$ à $ddl = 1$) indique que les élèves qui n'ont pas choisi volontairement l'enseignement professionnel sont significativement les plus nombreux à dire que leurs projets professionnels sont encore imprécis (57.0% de ceux-ci versus 37.3 % de ceux qui ont choisi volontairement l'enseignement professionnel).

Q83. Je n'ai pas assez d'informations sur le marché du travail pour effectuer un choix professionnel clair.

La valeur du khi carré suggère une relation significative entre l'effet des résultats scolaires sur l'orientation et cet item ($\chi^2 = 4.657$; $P < .03$ à $ddl = 1$). Ainsi selon le tableau 2.1.10, nous remarquons que plus les élèves sont orientés par défaut, plus ils n'ont pas assez d'informations sur le marché du travail pour effectuer un choix professionnel clair (50.0 % de ceux qui n'ont pas choisi volontairement cet enseignement estiment ne pas avoir d'assez d'information versus 31.3 % des élèves de deuxième groupe).

Q84. Je suis capable de décrire assez bien la profession qui m'intéresse.

La valeur du khi carré par sa significativité ($\chi^2 = 5.773$; $P < .02$ à $ddl = 1$) confirme que les élèves qui ont choisi volontairement l'enseignement professionnel jugent plus significativement qu'ils sont capables de décrire assez bien la profession qui les intéresse (93.0 % des élèves orientés volontairement sont d'accord avec cette affirmation versus 78.0 % de ceux orientés par défaut).

Q85. Je veux faire le métier auquel me conduisent les études que je suis en train de faire.

Le tri croisé permet de savoir si l'envie de faire le métier auquel conduisent les études dans l'enseignement professionnel dépend du fait que l'élève soit orienté volontairement ou pas vers cet enseignement. La valeur de khi carré confirme une relation assez significative entre ces deux variables ($\chi^2 = 3.930$; $P < .05$ à $ddl = 1$). Selon le tableau 2.1.10, ce sont les élèves qui ont choisi volontairement l'enseignement professionnel qui ont le plus tendance à vouloir faire le métier vers lequel les conduisent les études qu'ils sont en train de faire (58.8 % de ceux-ci versus 41.7 % des élèves orientés par manque de résultats suffisants).

Thème 11 : les raisons de ne pas vouloir exercer le métier auquel conduisent les études que l'élève est en train de faire

Nous avons proposé quelques raisons pour ne pas vouloir exercer le métier auquel conduisent les études de l'élève. Nous avons croisé ces raisons avec l'effet des résultats scolaires sur l'orientation pour savoir si ces raisons dépendent de la façon dont l'élève est orienté. Le tableau suivant regroupe les résultats de ces croisements.

Les items *	Option	Élèves volontaires			Élèves non volontaires			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% Élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves non volontaires	% des réponses identiques		
Q88	D'accord	18	34.6 %	26.1 %	51	54.8 %	73.9 %	1	5.469 ^a
	Pas d'accord	34	65.4 %	44.7 %	42	45.2 %	55.3 %		
Q89	D'accord	8	15.4 %	28.6 %	20	22.2 %	71.4 %	1	.973 ^a
	Pas d'accord	44	84.6 %	38.6 %	70	77.8 %	61.4 %		
Q90	D'accord	11	25.6 %	28.2 %	28	34.1 %	71.8 %	1	.964 ^a
	Pas d'accord	32	74.4 %	37.2 %	54	65.9 %	62.8 %		
Q91	D'accord	8	18.2 %	22.9 %	27	34.2 %	77.1 %	1	3.552 ^a
	Pas d'accord	36	81.8 %	40.9 %	52	65.8 %	59.1 %		
Q92	D'accord	14	36.8 %	31.1 %	31	39.2 %	68.9 %	1	.062 ^a
	Pas d'accord	24	63.2 %	33.3 %	48	60.8 %	66.7 %		
Q93	D'accord	2	3.9 %	22.2 %	7	7.2 %	77.8 %	1	.635 ^a
	Pas d'accord	49	96.1 %	35.3 %	90	92.8 %	64.7 %		
Q94	D'accord	16	34.8 %	28.1 %	41	48.2 %	71.9 %	1	2.198 ^a
	Pas d'accord	30	65.2 %	40.5 %	44	51.8 %	59.5 %		

Tableau 2.1.11 : Effet des résultats scolaires sur les raisons de ne pas vouloir exercer le métier auquel conduisent les études que l'élève est en train de faire

* Q88. Je ne veux pas exercer le métier auquel me conduisent mes études parce que je n'ai pas choisi volontairement l'enseignement professionnel.

Q89. Parce qu'il n'y a pas d'emploi dans ma spécialité.

Q90. Parce que le travail dans ce métier n'assure pas un bon salaire.

Q91. Parce que le travail dans ce métier n'est pas très prestigieux.

Q92. Parce que c'est un travail pénible qui demande beaucoup d'efforts.

Q93. Parce que c'est un peu mal vu dans notre société que les personnes de mon sexe fassent ce métier.

Q94. Parce que le métier qui m'intéresse n'entre pas dans le domaine de ma spécialité.

Pour quelles raisons certains élèves ne souhaitent pas exercer le métier auquel leur conduisent les études qu'ils sont en train de faire ?

a) Relations non significatives

Quant aux raisons (Q89 ; Q90 ; Q92 ; Q93 ; Q94) de ne pas vouloir exercer le métier auquel conduisent les études que l'élève est en train de faire, le croisement entre ces raisons et l'effet des résultats scolaires n'a pas montré de relations significatives de dépendance.

b) Relations significatives

Q88. Je ne veux pas exercer le métier auquel me conduisent mes études parce que je n'ai pas choisi volontairement l'enseignement professionnel.

La valeur du khi carré confirme une relation significative entre les deux variables ($\chi^2 = 5.469$; $P < .02$ à ddl =1). Selon la distribution des effectifs dans le tableau 2.1.11, nous remarquons que ce sont les élèves qui sont orientés par manque de résultats suffisants qui ont le plus tendance à ne pas vouloir exercer le métier auquel les conduisent leurs études, parce qu'ils n'ont pas choisi volontairement l'enseignement professionnel (54.8 % de ceux-ci versus 34.6 % de ceux qui ne sont pas orientés par manque de bons résultats).

Q91. Parce que le travail dans ce métier n'est pas très prestigieux.

La valeur de khi carré explique une relation assez significative entre l'effet des résultats scolaires et cet item comme raison de ne pas vouloir continuer à exercer le métier auquel conduisent les études que l'élève est en train de faire ($\chi^2 = 3.552$; $P < .06$ à ddl =1). Ce sont les élèves qui n'ont pas choisi volontairement l'enseignement professionnel qui jugent significativement que le travail dans le métier auquel leur conduisent leurs études n'est pas prestigieux ; et qu'ils ne veulent pas exercer ce métier pour cette raison (34.2 % de ceux-ci versus 18.2 % de ceux qui ont choisi volontairement cet enseignement).

Thème 12 : les sentiments de justice du processus d'orientation

Le tri croisé permet de savoir s'il y a une relation entre les sentiments de justice quant à la procédure de l'orientation et le fait que l'élève soit orienté par manque de bons résultats ou pas.

Les items	Option	Élèves volontaires			Élèves non volontaires			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% Élèves volontaires	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% Élèves non volontaires	% des réponses identiques		
Q95	D'accord	29	30.2 %	67.4 %	14	25.9 %	32.6 %	1	.310 ^a
	Pas d'accord	67	69.8 %	62.6 %	40	74.1 %	37.4 %		

Tableau 2.1.12 : Effet des résultats scolaires sur les sentiments de justice du processus d'orientation

Q95. Pensez-vous que la procédure de l'orientation après le brevet est juste ?

La valeur du khi carré n'a pas confirmé de relation significative de dépendance entre les deux variables. Au vu du tableau 2.1.12, nous constatons que la majorité des élèves des deux groupes d'élèves ne pensent pas que cette procédure est juste.

9.2.2. Effet du sexe des élèves sur leurs postures et situations

Dans cette étape nous croisons le sexe de l'élève avec tous les items que nous avons posés dans notre questionnaire, pour voir s'il y a une relation de dépendance entre les réponses des élèves à ces items et leur sexe.

Nous présentons successivement les résultats du croisement du sexe de l'élève avec les thèmes de notre questionnaire

Thème 1 : le choix de la filière professionnelle

Le croisement du sexe de l'élève avec ses motifs d'accepter l'orientation vers la filière professionnelle permet de voir si le sexe de l'élève influence ses motifs. Le tableau suivant rassemble les résultats de ce croisement :

Les items *	Option	Garçons			Filles			Ddl	χ^2
		nombre de garçons	% des garçons	% des réponses identiques	nombre de filles	% des filles	% des réponses identiques		
Q20	D'accord	66	64.7 %	44.0 %	84	68.3 %	56.0 %	1	.181 ^a
	Pas d'accord	36	35.3 %	48.0 %	39	31.7 %	52.0 %		
Q21	D'accord	30	43.5 %	51.7 %	28	33.7 %	48.3 %	1	1.516 ^a
	Pas d'accord	39	56.5 %	41.5 %	55	66.3 %	58.5 %		
Q22	D'accord	35	50.0 %	44.9 %	43	54.4 %	55.1 %	1	.292 ^a
	Pas d'accord	35	50.0 %	49.3 %	36	45.6 %	50.7 %		
Q23	D'accord	40	61.5 %	44.9 %	49	71.0 %	55.1 %	1	1.347 ^a
	Pas d'accord	25	38.5 %	55.6 %	20	29.0 %	44.4 %		

Tableau 2.2.1. Croisement de l'effet du sexe avec les motifs du choix de la filière professionnelle

* Q20. Je n'avais pas d'assez bons résultats pour entrer en filière générale

Q21. J'ai accepté mon orientation vers la filière professionnelle parce que j'ai écouté les encouragements de mes amis ou de mon entourage.

Q22. J'ai accepté mon orientation vers cette filière parce que je voulais travailler et gagner de l'argent le plus vite possible.

Q23. J'ai accepté mon orientation vers la filière professionnelle parce qu'elle est plus facile.

Pour quelles raisons avez-vous finalement accepté cette orientation vers la filière professionnelle ?

Aucun croisement entre le sexe de l'élève et les motifs d'accepter l'orientation vers la filière professionnelle, a montré de relation significative selon la valeur du khi carré. Cela ne veut pas dire que ces motifs ne sont pas importants dans le choix de la filière professionnelle, mais que le fait d'accepter l'orientation vers cette filière pour les motifs précédents ne dépend pas du sexe de l'élève.

Thème 2 : le choix d'une spécialité dans l'enseignement professionnel

Un seul motif du choix de la spécialité dépend du sexe de l'élève. La valeur du khi carré et le tableau suivant nous présentent tous les résultats du croisement du sexe de l'élève avec ces motifs :

Les items *	Option	Garçons			Filles			Ddl	χ^2
		nombre de garçons	% des garçons	% des réponses identiques	nombre de filles	% des filles	% des réponses identiques		
Q24	D'accord	16	19.3 %	38.1 %	26	27.1 %	61.9 %	1	1.510 ^a
	Pas d'accord	67	80.7 %	48.9 %	70	72.9 %	51.1 %		
Q25	D'accord	11	17.5 %	28.9 %	27	32.1 %	71.1 %	1	4.049 ^a
	Pas d'accord	52	82.5 %	47.7 %	57	67.9 %	52.3 %		
Q26	D'accord	9	15.5 %	42.9 %	12	17.6 %	57.1 %	1	.102 ^a
	Pas d'accord	49	84.5 %	46.7 %	56	82.4 %	53.3 %		
Q27	D'accord	33	53.2 %	57.9 %	24	40.0 %	42.1 %	1	2.143 ^a
	Pas d'accord	29	46.8 %	44.6 %	36	60.0 %	55.4 %		
Q28	D'accord	35	53.0 %	43.2 %	46	62.2 %	56.8 %	1	1.193 ^a
	Pas d'accord	31	47.0 %	52.5 %	28	37.8 %	47.5 %		
Q29	D'accord	16	22.5 %	57.1 %	12	17.1 %	42.9 %	1	.644 ^a
	Pas d'accord	55	77.5 %	48.7 %	58	82.9 %	51.3 %		
Q30	D'accord	2	2.6 %	40.0 %	3	3.2 %	60.0 %	1	.041 ^a
	Pas d'accord	74	97.4 %	44.6 %	92	96.8 %	55.4 %		
Q31	D'accord	15	21.4 %	62.5 %	9	10.5 %	37.5 %	1	3.563 ^a
	Pas d'accord	55	78.6 %	41.7 %	77	89.5 %	58.3 %		

Les items *	Option	Garçons			Filles			Ddl	χ^2
		nombre de garçons	% des garçons	% des réponses identiques	nombre de filles	% des filles	% des réponses identiques		
Q32	D'accord	51	73.9 %	49.5 %	52	67.5 %	50.5 %	1	.713 ^a
	Pas d'accord	18	26.1 %	41.9 %	25	32.5 %	58.1 %		
Q33	D'accord	47	77.0 %	48.0 %	51	70.8 %	52.0 %	1	.658 ^a
	Pas d'accord	14	23.0 %	40.0 %	21	29.2 %	60.0 %		
Q34	D'accord	23	39.0 %	48.9 %	24	30.8 %	51.1 %	1	1.006 ^a
	Pas d'accord	36	61.0 %	40.0 %	54	69.2 %	60.0 %		
Q35	D'accord	12	15.2 %	54.5 %	10	11.1 %	45.5 %	1	.618 ^a
	Pas d'accord	67	84.8 %	45.6 %	80	88.9 %	54.4 %		
Q36	D'accord	37	43.5 %	51.4 %	35	42.2 %	48.6 %	1	.032 ^a
	Pas d'accord	48	56.5 %	50.0 %	48	57.8 %	50.0 %		

Tableau 2.2.2 : Effet du sexe sur les motifs du choix de la spécialité

* Q24. J'ai choisi ma spécialité parce que mes notes ne me permettaient pas d'entrer dans d'autres spécialités.

Q25. J'ai choisi ma spécialité parce que je voulais échapper aux matières difficiles dans d'autres spécialités.

Q26. J'ai choisi ma spécialité parce que c'est une spécialité nouvelle dans le système éducatif.

Q27. J'ai choisi ma spécialité parce que c'est une spécialité qui a du prestige.

Q28. J'ai choisi ma spécialité pour avoir rapidement un métier.

Q29. J'ai choisi ma spécialité parce que c'est une spécialité que choisissent beaucoup de jeunes de mon sexe.

Q30. J'ai choisi ma spécialité parce que la spécialité que je voulais ne m'est pas accessible en raison de mon sexe.

Q31. J'ai choisi ma spécialité parce que l'établissement enseignant cette spécialité se trouve près de chez moi.

Q32. J'ai choisi ma spécialité parce que je m'intéresse au métier auquel prépare cette spécialité.

Q33. J'ai choisi ma spécialité parce que je m'intéresse aux études dans cette spécialité.

Q34. J'ai choisi ma spécialité parce que mon entourage m'a influencé et encouragé.

Q35. J'ai choisi ma spécialité parce que mes amis s'y sont inscrits.

Q36. Je ne sais pas pourquoi j'ai choisi cette spécialité.

Pourquoi avez-vous choisi cette spécialité dans l'enseignement professionnel ?

a) Relations non significatives

Le croisement du sexe de l'élève avec tous les items précédents (sauf Q25) n'a pas montré de relation significative.

b) Relations significatives

Le sexe de l'élève n'influence qu'un seul motif du choix pour les élèves français :

Q25. Pour échapper aux matières difficiles dans d'autres spécialités.

Ce motif est le seul qui dépend du sexe de l'élève selon la valeur du khi carré ($\chi^2 = 4.049$; $P < .05$ à $ddl = 1$). Selon le tableau 2.2.2, ce sont les filles qui ont le plus tendance à choisir leur spécialité pour échapper aux matières difficiles dans d'autres spécialités (32.1 % des filles versus 17.5 % des garçons).

Thème 3 : les informations sur l'enseignement professionnel

Les items	Option	Garçons			Filles			Ddl	χ^2
		nombre de garçons	% des garçons	% des réponses identiques	nombre de filles	% des filles	% des réponses identiques		
Q37	D'accord	40	57,1 %	47,1 %	45	55,6 %	52,9 %	1	.038 ^a
	Pas d'accord	30	42,9 %	45,5 %	36	44,4 %	54,5 %		

Tableau 2.2.3 : Effet du sexe sur les informations concernant l'enseignement professionnel

Q37. J'ai eu assez d'informations sur les spécialités de l'enseignement professionnel avant d'y entrer.

Selon la valeur du khi carré, le fait d'avoir des informations sur les spécialités de l'enseignement professionnel ne dépend pas du sexe de l'élève. Les filles et les garçons avaient le même niveau d'information sur l'enseignement professionnel avant d'y entrer.

Thème 4 : les sources des informations sur la spécialité

Nous n'avons pas croisé ce thème avec le sexe de l'élève.

Thème 5 : le niveau de difficulté de la spécialité

Nous avons croisé le sexe de l'élève avec les items concernant le niveau de difficulté de la spécialité, pour savoir s'il y a une différence significative entre les filles et les garçons quant à leurs jugements sur le niveau de difficulté ou de facilité de leurs spécialités. Le tableau suivant regroupe les résultats de ces croisements :

Les items *	Option	Garçons			Filles			Ddl	χ^2
		nombre de garçons	% des garçons	% des réponses identiques	nombre de filles	% des filles	% des réponses identiques		
Q49	D'accord	48	65.8 %	39.3 %	74	79.6 %	60.7 %	1	4.008 ^a
	Pas d'accord	25	34.2 %	56.8 %	19	20.4 %	43.2 %		
Q50	D'accord	43	63.2 %	41.7 %	60	73.2 %	58.3 %	1	1.706 ^a
	Pas d'accord	25	36.8 %	53.2 %	22	26.8 %	46.8 %		
Q51	D'accord	5	5.7 %	45.5 %	6	6.1 %	54.5 %	1	.012 ^a
	Pas d'accord	82	94.3 %	47.1 %	92	93.9 %	52.9 %		
Q52	D'accord	76	96.2 %	45.5 %	91	91.0 %	54.5 %	1	1.910 ^a
	Pas d'accord	3	3.8 %	25.0 %	9	9.0 %	75.0 %		

Tableau 2.2.5 : Effet du sexe sur le niveau de difficulté de la spécialité

* Q49. Avant d'y entrer, je pensais qu'elle était plus facile que les spécialités de l'enseignement général.

Q50. J'ai eu cependant des difficultés dans certaines matières.

Q51. J'ai eu besoin de cours privés.

Q52. Je pense que tous les élèves peuvent bien réussir cette spécialité avec un peu d'effort.

a) Relations non significatives

Il n'y a pas de relation de dépendance entre le sexe de l'élève et les affirmations suivantes concernant le niveau de difficulté de la spécialité : Q50 ; Q51 ; Q52.

b) Relations significatives

Q49. Avant d'y entrer, je pensais qu'elle était plus facile que les spécialités de l'enseignement général.

Selon la valeur du khi carré, nous avons trouvé une seule relation significative de dépendance entre le sexe de l'élève et ce qu'il pense par rapport au niveau de difficulté de sa spécialité. Cette relation vient du croisement du sexe avec l'item ci-dessus ($\chi^2 = 4.008$; $P < .05$ à $ddl = 1$).

On voit sur le tableau 2.2.5, que les filles ont plus tendance que les garçons à penser que leur spécialité est plus facile (79.6 % des filles versus 65.8 % des garçons).

Thème 6 : la découverte dans l'enseignement professionnel

Le croisement du sexe de l'élève avec les items concernant la découverte comme facteur de réussite permet de voir s'il y a des relations de dépendance entre ce que les élèves ont découvert dans l'enseignement professionnel et leur sexe.

Les items *	Option	Garçons			Filles			Ddl	χ^2
		nombre de garçons	% des garçons	% des réponses identiques	nombre de filles	% des filles	% des réponses identiques		
Q53	D'accord	72	83.7 %	40.9 %	104	94.5 %	59.1 %	1	6.172 ^a
	Pas d'accord	14	16.3 %	70.0 %	6	5.5 %	30.0 %		
Q54	D'accord	68	85.0 %	42.0 %	94	91.3 %	58.0 %	1	1.738 ^a
	Pas d'accord	12	15.0 %	57.1 %	9	8.7 %	42.9 %		
Q55	D'accord	65	83.3 %	45.1 %	79	87.8 %	54.9 %	1	.674 ^a
	Pas d'accord	13	16.7 %	54.2 %	11	12.2 %	45.8 %		
Q56	D'accord	64	86.5 %	42.1 %	88	91.7 %	57.9 %	1	1.184 ^a
	Pas d'accord	10	13.5 %	55.6 %	88	8.3 %	44.4 %		
Q57	D'accord	61	81.3 %	40.9 %	88	90.7 %	59.1 %	1	3.218 ^a
	Pas d'accord	14	18.7 %	60.9 %	9	9.3 %	39.1 %		
Q58	D'accord	60	85.7 %	42.3 %	82	83.7 %	57.7 %	1	.130 ^a
	Pas d'accord	10	14.3 %	38.5 %	16	16.3 %	61.5 %		
Q59	D'accord	46	62.2 %	39.0 %	72	76.6 %	61.0 %	1	4.126 ^a
	Pas d'accord	28	37.8 %	56.0 %	22	23.4 %	44.0 %		
Q60	D'accord	27	34.2 %	60.0 %	18	20.0 %	40.0 %	1	4.328 ^a
	Pas d'accord	52	65.8 %	41.9 %	72	80.0 %	58.1 %		

Tableau 2.2.6 : Effet des du sexe sur la découverte dans l'enseignement professionnel

* Q53. J'ai découvert de nouvelles matières.

Q54. J'ai découvert l'intérêt de la partie pratique.

Q55. J'ai eu le plaisir de travailler avec du matériel spécialisé ou professionnel.

Q65. J'ai eu le plaisir de découvrir le métier auquel prépare la spécialité.

Q57. J'ai appris à travailler en équipe.

Q58. J'ai découvert de nouvelles activités.

Q59. J'ai découvert d'autres méthodes pour apprendre.

Q60. Je regrette d'avoir suivi cette spécialité.

a) Relations non significatives

Quant au croisement du sexe avec les autres items (Q54 ; Q55 ; Q56 ; Q57 ; Q58) nous n'avons pas obtenu de relation significative selon la valeur du khi carré.

b) Relations significatives

Selon la distribution des affectifs dans le tableau 2.2.6, la grande majorité des filles et des garçons sont d'accord avec les affirmations que nous avons proposées concernant la découverte comme facteur de réussite scolaire.

Q53. J'ai découvert de nouvelles matières.

Selon le tableau 2.2.6 et la valeur du khi carré qui égale à ($\chi^2 = 6.172$; $P < .01$ à ddl =1), il y a une relation significative entre le sexe de l'élève et cet item. Ce sont les filles qui sont significativement les plus nombreuses que les garçons à dire avoir découvert de nouvelles matières (94.5 % des filles versus 83.7 % des garçons).

Q59. J'ai découvert d'autres méthodes pour apprendre.

La valeur du khi carré par sa significativité ($\chi^2 = 4.126$; $P < .06$ à ddl =1) indique une relation assez significative entre le sexe de l'élève et la découverte d'autres méthodes pour apprendre. Ce sont également les filles qui ont le plus tendance à dire avoir découvert d'autres méthodes pour apprendre (76.6 % des filles versus 62.2 % des garçons).

Q60. Je regrette d'avoir suivi cette spécialité.

La distribution des affectifs dans le tableau 2.2.6 et la valeur du khi carré ($\chi^2 = 4.328$; $P < .05$ à ddl =1) expliquent une relation assez significative entre le sexe de l'élève et ses sentiments de regret d'avoir suivi sa spécialité. Ce sont les garçons qui ont tendance plus élevée que celle des filles à regretter d'avoir suivi leur spécialité (34.2 % des garçons versus 20.0 % des filles).

Thème 7 : les caractéristiques personnelles de l'élève

Le croisement entre le sexe de l'élève et les caractéristiques personnelles nous permet de voir s'il y a une différence significative entre les filles et les garçons concernant ces caractéristiques.

Les items *	Option	Garçons			Filles			Ddl	χ^2
		nombre de garçons	% des garçons	% des réponses identiques	nombre de filles	% des filles	% des réponses identiques		
Q61	D'accord	38	69.1 %	41.3 %	54	85.7 %	58.7 %	1	4.723 ^a
	Pas d'accord	17	30.9 %	65.4 %	9	14.3 %	34.6 %		
Q62	D'accord	29	60.4 %	44.6 %	36	53.7 %	55.4 %	1	.509 ^a
	Pas d'accord	19	39.6 %	38.0 %	31	46.3 %	62.0 %		
Q63	D'accord	71	91.0 %	48.6 %	75	91.5 %	51.4 %	1	.010 ^a
	Pas d'accord	7	9.0 %	50.0 %	7	8.5 %	50.0 %		
Q64	D'accord	69	89.6 %	43.1 %	91	93.8 %	56.9 %	1	1.025 ^a
	Pas d'accord	8	10.4 %	57.1 %	6	6.2 %	42.9 %		
Q65	D'accord	31	47.7 %	45.6 %	37	42.5 %	54.4 %	1	.401 ^a
	Pas d'accord	34	52.3 %	40.5 %	50	57.5 %	59.5 %		
Q66	D'accord	26	36.1 %	46.4 %	30	35.7 %	53.6 %	1	.003 ^a
	Pas d'accord	46	63.9 %	46.0 %	54	64.3 %	54.0 %		

Tableau 2.2.7 : Effet du sexe sur les caractéristiques personnelles de l'élève

* Q61. Dans mon travail scolaire, je suis très sérieux (se).

Q62. Je fais mon travail au jour le jour.

Q63. Je me sentais tout à fait capable de réussir mes études.

Q64. Je me suis fixé des buts et je veux les atteindre.

Q65. Un événement personnel m'a stimulé pour réussir cette filière.

Q66. La chance joue parfois sur ma réussite aux examens.

a) Relations non significatives

Les croisements entre le sexe de l'élève et les caractéristiques personnelles mentionnées dans les items (Q62 ; Q63 ; Q64 ; Q65) n'ont pas donné de relation significative selon la valeur du khi carré.

b) Relations significatives

Le croisement entre le sexe de l'élève et les items concernant les caractéristiques personnelles des élèves, n'a montré qu'une seule relation significative de dépendance :

Q61. Dans mon travail scolaire, je suis très sérieux (se).

La valeur du khi carré ($\chi^2 = 4.723$; $P < .04$ à $ddl = 1$) confirme cette relation. Selon le tableau 2.2.7, ce sont les filles qui ont plus tendance que les garçons à se juger très sérieuses dans leur travail scolaire (85.7 % des filles versus 69.1 % des garçons).

Thème 8 : l'effet des enseignants

Le croisement entre le sexe de l'élève et l'effet des enseignants permet de savoir si les filles et les garçons perçoivent cet effet différemment ou pas.

Les items *	Option	Garçons			Filles			Ddl	χ^2
		nombre de garçons	% des garçons	% des réponses identiques	nombre de filles	% des filles	% des réponses identiques		
Q67	D'accord	42	64.6 %	56.8 %	32	47.8 %	43.2 %	1	3.805 ^a
	Pas d'accord	23	35.4 %	39.7 %	35	52.2 %	60.3 %		
Q68	D'accord	31	43.7 %	55.4 %	25	26.0 %	44.6 %	1	5.685 ^a
	Pas d'accord	40	56.3 %	36.0 %	71	74.0 %	64.0 %		
Q69	D'accord	31	55.4 %	41.9 %	43	69.4 %	58.1 %	1	2.465 ^a
	Pas d'accord	25	44.6 %	56.8 %	19	30.6 %	43.2 %		
Q70	D'accord	41	65.1 %	41.0 %	59	81.9 %	59.0 %	1	4.976 ^a
	Pas d'accord	22	34.9 %	62.9 %	13	18.1 %	37.1 %		
Q71	D'accord	29	36.7 %	49.2 %	30	32.6 %	50.8 %	1	.316 ^a
	Pas d'accord	50	63.3 %	44.6 %	62	67.4 %	55.4 %		
Q72	D'accord	45	83.3 %	42.1 %	62	89.9 %	57.9 %	1	1.139 ^a
	Pas d'accord	9	16.7 %	56.3 %	7	10.1 %	43.8 %		
Q73	D'accord	38	63.3 %	46.9 %	43	59.7 %	53.1 %	1	.180 ^a
	Pas d'accord	22	36.7 %	43.1 %	29	40.3 %	56.9 %		
Q74	D'accord	23	38.3 %	44.2 %	29	39.2 %	55.8 %	1	.010 ^a
	Pas d'accord	37	61.7 %	45.1 %	45	60.8 %	54.9 %		
Q75	D'accord	53	84.1 %	41.4 %	75	87.2 %	58.6 %	1	.285 ^a
	Pas d'accord	10	15.9 %	47.6 %	11	12.8 %	52.4 %		
Q76	D'accord	35	71.4 %	38.0 %	57	75.0 %	62.0 %	1	.196 ^a
	Pas d'accord	14	28.6 %	42.4 %	19	25.0 %	57.6 %		

Tableau 2.2.8 : Effet du sexe sur l'effet des enseignants

* Q67. J'ai eu des relations amicales avec les enseignants.

Q68. J'ai été en conflit avec certains enseignants.

Q69. Les enseignants étaient toujours patients avec nous.

Q70. Ils étaient toujours prêts à répondre à nos questions.

Q71. Ils nous traitaient comme des élèves moins intelligents que ceux de l'enseignement général.

Q72. Ils étaient capables de bien expliquer les matières.

Q73. Les enseignants de la partie pratique étaient plus exigeants que ceux de la partie théorique.

Q74. J'ai eu de meilleures relations avec les enseignants de la partie pratique qu'avec les autres.

Q75. Les enseignants étaient bien formés dans leurs spécialités.

Q76. Les enseignants variaient toujours leurs façons d'enseigner.

a) Relations non significatives

Il n'y a pas de différence significative entre les filles et les garçons quant aux affirmations suivantes concernant les enseignants : Q69 ; Q71 ; Q72 ; Q73 ; Q74 ; Q75 ; Q76.

b) Relations significatives

En croisant le sexe de l'élève avec les items concernant l'enseignant comme facteur de la réussite scolaire, nous avons obtenu une relation assez significative et deux relations significatives selon la valeur du khi carré.

Q67. J'ai eu des relations amicales avec les enseignants.

La valeur du khi carré indique une relation assez significative entre le sexe de l'élève et cet item ($\chi^2 = 3.805$; $P < .05$ à ddl =1). On voit sur le tableau 2.2.8, que ce sont les garçons qui jugent significativement avoir des relations amicales avec les enseignants (64.6 % des garçons versus 47.8 % des filles).

Q68. J'ai été en conflit avec certains enseignants,

En croisant le sexe de l'élève avec cet item, au vu du tableau 2.2.8 et la valeur du khi carré ($\chi^2 = 5.685$; $P < .02$ à ddl =1), nous remarquons que ce sont encore les garçons qui jugent significativement être en conflit avec certains enseignants (43.7 % des garçons versus 26.0 % des filles). Cela veut dire, même si les filles sont moins nombreuses à dire de ne pas avoir de relations amicales avec les enseignants, mais elles sont également moins nombreuses à avoir de conflit avec certains enseignants.

Q70. Les enseignants étaient toujours prêts à répondre à nos questions.

Selon la valeur du khi carré ($\chi^2 = 4.976$; $P < .03$ à ddl =1) et la distribution des affectifs dans le tableau 2.2.8, les filles perçoivent plus significativement que les garçons, que les enseignants sont prêts à répondre à leurs questions (81.9 % des filles versus 65.1 % des garçons).

Thème 9 : l'effet des parents

Les items *	Option	Garçons			Filles			Ddl	χ^2
		nombre de garçons	% des garçons	% des réponses identiques	nombre de filles	% des filles	% des réponses identiques		
Q77	D'accord	25	41.7 %	47.2 %	28	35.0 %	52.8 %	1	.648 ^a
	Pas d'accord	35	58.3 %	40.2 %	52	65.0 %	59.8 %		
Q78	D'accord	25	34.7 %	50.0 %	25	28.1 %	50.0 %	1	.818 ^a
	Pas d'accord	47	65.3 %	42.3 %	64	71.9 %	57.7 %		
Q79	D'accord	35	57.4 %	41.7 %	49	57.6 %	58.3 %	1	.001 ^a
	Pas d'accord	26	42.6 %	41.9 %	36	42.4 %	58.1 %		
Q80	D'accord	33	51.6 %	39.8 %	50	49.5 %	60.2 %	1	.066 ^a
	Pas d'accord	31	48.4 %	37.8 %	51	50.5 %	62.2 %		
Q81	D'accord	46	78.0 %	39.7 %	70	72.2 %	60.3 %	1	.648 ^a
	Pas d'accord	13	22.0 %	32.5 %	27	27.8 %	67.5 %		

Tableau 2.2.9 : Effet du sexe sur l'effet des parents

* Q77. Mes parents étaient bien informés sur les filières des études.

Q78. Ils participaient aux réunions avec les enseignants.

Q79. Ils avaient une idée des matières que j'étudiais.

Q80. Mes parents auraient préféré que j'entre dans l'enseignement général.

Q81. Ils discutaient avec moi à propos de mes cours au lycée.

Le croisement du sexe de l'élève avec les items concernant les parents comme facteur de réussite scolaire n'a donné aucune relation significative selon la valeur du khi carré. Autrement dit, il n'y a pas d'influence du sexe de l'élève sur les affirmations précédentes concernant les parents :

Thème 10 : les perspectives d'avenir professionnel

Les items *	Option	Garçons			Filles			Ddl	χ^2
		nombre de garçons	% des garçons	% des réponses identiques	nombre de filles	% des filles	% des réponses identiques		
Q82	D'accord	43	55.1 %	49.4 %	44	45.4 %	50.6 %	1	1.650 ^a
	Pas d'accord	35	44.9 %	39.8 %	53	54.6 %	60.2 %		
Q83	D'accord	38	55.9 %	57.6 %	28	33.3 %	42.4 %	1	7.778 ^a
	Pas d'accord	30	44.1 %	34.9 %	56	66.7 %	65.1 %		

Les items *	Option	Garçons			Filles			Ddl	χ^2
		nombre de garçons	% des garçons	% des réponses identiques	nombre de filles	% des filles	% des réponses identiques		
Q84	D'accord	60	85.7 %	48.0 %	65	82.3 %	52.0 %	1	.324 ^a
	Pas d'accord	10	14.3 %	41.7 %	14	17.7 %	58.3 %		
Q85	D'accord	29	45.3 %	40.8 %	42	50.0 %	59.2 %	1	.320 ^a
	Pas d'accord	35	54.7 %	45.5 %	42	50.0 %	54.5 %		
Q86	D'accord	25	40.3 %	52.1 %	23	31.5 %	47.9 %	1	1.137 ^a
	Pas d'accord	37	59.7 %	42.5 %	50	68.5 %	57.5 %		
Q87	D'accord	31	47.7 %	48.4 %	33	37.9 %	51.6 %	1	1.454 ^a
	Pas d'accord	34	52.3 %	38.6 %	54	62.1 %	61.4 %		

Tableau 2.2.10 : Effet du sexe sur les perspectives d'avenir professionnel

* Q82. Pour mon avenir, mes projets professionnels sont encore imprécis.

Q83. Je n'ai pas assez d'informations sur le marché du travail pour effectuer un choix professionnel clair.

Q84. Je suis capable de décrire assez bien la profession qui m'intéresse.

Q85. Je veux faire le métier auquel me conduisent les études que je suis en train de faire.

Q86. Je me suis intéressé à ce métier parce que j'ai réussi mes études.

Q87. Je veux exercer un travail qui n'a pas de rapport avec les études que je suis en train de faire.

a) Relations non significatives

Le croisement entre le sexe de l'élève et les items suivant concernant ses perspectives d'avenir professionnel, n'a pas montré de relations significatives de dépendance : Q82. Q84 ; Q85 ; Q86 ; Q87.

b) Relations significatives

Quant aux perspectives professionnelles d'avenir, la valeur du khi carré a montré une seule différence significative entre les filles et les garçons.

Q83. Je n'ai pas assez d'informations sur le marché du travail pour effectuer un choix.

La valeur du khi carré indique une relation très significative entre cet item et le sexe de l'élève ($\chi^2 = 7.778$; $P < .00$ à $ddl = 1$). Selon le tableau 2.2.10, ce sont les garçons qui sont significativement les plus nombreux à dire ne pas avoir d'assez d'information sur le marché de travail pour effectuer un choix (55.9 % des garçons contre 33.3 % des filles).

Thème 11 : les raisons de ne pas vouloir exercer le métier auquel conduisent les études que l'élève est en train de faire

Les items *	Option	Garçons			Filles			Ddl	χ^2
		nombre de garçons	% des garçons	% des réponses identiques	nombre de filles	% des filles	% des réponses identiques		
Q88	D'accord	33	50.0 %	47.8 %	36	45.0 %	52.2 %	1	.363 ^a
	Pas d'accord	33	50.0 %	42.9 %	44	55.0 %	57.1 %		
Q89	D'accord	17	28.3 %	60.7 %	11	13.1 %	39.3 %	1	5.188 ^a
	Pas d'accord	43	71.7 %	37.1 %	73	86.9 %	62.9 %		
Q90	D'accord	17	28.8 %	43.6 %	22	32.4 %	56.4 %	1	.186 ^a
	Pas d'accord	42	71.2 %	47.7 %	46	67.6 %	52.3 %		
Q91	D'accord	20	33.9 %	57.1 %	15	22.7 %	42.9 %	1	1.928 ^a
	Pas d'accord	39	66.1 %	43.3 %	51	77.3 %	56.7 %		
Q92	D'accord	22	40.0 %	48.9 %	23	35.9 %	51.1 %	1	.208 ^a
	Pas d'accord	33	60.0 %	44.6 %	41	64.1 %	55.4 %		
Q93	D'accord	4	5.9 %	44.4 %	5	6.1 %	55.6 %	1	.003 ^a
	Pas d'accord	64	94.1 %	45.4 %	77	93.9 %	54.6 %		
Q94	D'accord	25	44.6 %	43.9 %	32	42.1 %	56.1 %	1	.085 ^a
	Pas d'accord	32	55.4 %	41.3 %	44	57.9 %	58.7 %		

Tableau 2.2.11 : Effet du sexe sur les raisons de ne pas vouloir exercer le métier auquel conduisent les études que l'élève est en train de faire

* Q88. Je ne veux pas exercer le métier auquel me conduisent mes études parce que je n'ai pas choisi volontairement l'enseignement professionnel.

Q89. Parce qu'il n'y a pas d'emploi dans ma spécialité.

Q90. Parce que le travail dans ce métier n'assure pas un bon salaire.

Q91. Parce que le travail dans ce métier n'est pas très prestigieux.

Q92. Parce que c'est un travail pénible qui demande beaucoup d'efforts.

Q93. Parce que c'est un peu mal vu dans notre société que les personnes de mon sexe fassent ce métier.

Q94. Parce que le métier qui m'intéresse n'entre pas dans le domaine de ma spécialité.

a) Relations non significatives

En ce qui concerne les raisons de ne pas ne vouloir exercer le métier auquel conduisent les études que l'élève est en train de faire, ne dépendent pas (sauf une) du sexe de l'élève.

b) Relations significatives

La seule raison qui a donné une relation significative de dépendance en la croisant avec le sexe de l'élève est :

Q89. Je ne veux pas exercer le métier auquel me conduisent mes études parce qu'il n'y a pas d'emploi dans ma spécialité.

La valeur du khi carré ($\chi^2 = 5.188$; $P < .03$ à $ddl = 1$) et le tableau 2.2.11, éclairent que ce sont significativement les garçons qui n'envisagent pas de continuer à exercer un travail dans le domaine de leurs études parce qu'ils pensent qu'il n'y a pas d'emploi dans leur spécialité.

Thème 12 : les sentiments de justice du processus d'orientation

Les items	Option	Garçons			Filles			Ddl	χ^2
		nombre de garçons	% des garçons	% des réponses identiques	nombre de filles	% des filles	% des réponses identiques		
Q95	D'accord	21	30.0 %	48.8 %	22	26.8 %	51.2 %	1	.187 ^a
	Pas d'accord	49	70.0 %	45.0 %	60	73.2 %	55.0 %		

Tableau 2.2.11 : Effet du sexe sur les sentiments de justice du processus d'orientation

Q95. Pensez-vous que la procédure de l'orientation après le brevet est juste ?

Le jugement de la justice ou de l'injustice de la procédure de l'orientation ne dépend pas du sexe de l'élève selon la valeur du khi carré. Ainsi nous constatons que la majorité des filles et des garçons ne pensent pas que la procédure de l'orientation après le brevet soit juste.

9.2.3. Effet de la spécialité des élèves sur leurs postures et situations

Dans cette étape nous croisons la spécialité de l'élève avec tous les items que nous avons posés pour voir s'il y a une relation de dépendance entre leurs réponses à ces items et la spécialité dans laquelle ils se sont inscrits.

Nous présentons successivement les résultats du croisement de la spécialité avec les thèmes de notre questionnaire.

Thème 1 : le choix de la filière professionnelle

Pour quelles raisons avez-vous finalement accepté cette orientation vers la filière professionnelle ?

Le khi carré ici nous permet de savoir s'il y a des relations de dépendance entre les items suivants comme facteur d'acceptation de l'orientation vers la filière professionnelle et la spécialité dans laquelle l'élève est inscrit.

Les items *	Option	Industrie			Commerce			Hôtellerie			Dd l	χ^2
		nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques		
Q 20	D'accord	32	72,7 %	21,3 %	101	68,7 %	67,3 %	17	50,0 %	11,3 %	2	5.25 ^a
	Pas d'accord	12	27,3 %	16,0 %	46	31,3 %	61,3 %	17	50,0 %	22,7 %		
Q 21	D'accord	8	26,7 %	13,8 %	32	33,0 %	55,2 %	18	72,0 %	31,0 %	2	14.910 ^a
	Pas d'accord	22	73,3 %	23,4 %	65	67,0 %	69,1 %	7	28,0 %	7,4 %		
Q 22	D'accord	15	57,7 %	19,2 %	55	52,4 %	70,5 %	10	55,6 %	14,1 %	2	.748 ^a
	Pas d'accord	11	42,3 %	15,5 %	50	47,6 %	70,4 %	8	44,4 %	10,3 %		
Q 23	D'accord	17	56,7 %	19,1 %	60	74,1 %	67,4 %	12	52,2 %	13,5 %	2	5.500 ^a
	Pas d'accord	13	43,3 %	28,9 %	21	25,9 %	46,7 %	11	47,8 %	24,4 %		

Tableau 2.3.1 : Effet de la spécialité sur les motifs du choix de la filière professionnelle

* Q20. Je n'avais pas d'assez bons résultats pour entrer en filière générale

Q21. J'ai accepté mon orientation vers la filière professionnelle parce que j'ai écouté les encouragements de mes amis ou de mon entourage.

Q22. J'ai accepté mon orientation vers cette filière parce que je voulais travailler et gagner de l'argent le plus vite possible.

Q23. J'ai accepté mon orientation vers la filière professionnelle parce qu'elle est plus facile.

a) Relations non significatives

Q22. Pour travailler et gagner de l'argent le plus vite possible.

La valeur du khi carré n'a pas montré de relation significative entre la spécialité de l'élève et cet item. C'est-à-dire, le fait de choisir cette filière pour travailler et gagner de l'argent le plus vite possible, ne dépend pas de la spécialité qu'a choisie l'élève.

b) Relations significatives

Q20. J'ai accepté mon orientation vers la filière professionnelle parce je n'avais pas d'assez bons résultats pour entrer en filière générale.

Avec une valeur du khi deux égale à ($\chi^2 = 5.25$; $P < .07$ à ddl =2), nous remarquons une relation assez significative de dépendance entre la spécialité de l'élève et l'orientation vers la filière professionnelle par manque de bons résultats pour entrer en filière générale. Ainsi, le tableau 2.3.1, indique que sont les élèves inscrits en hôtellerie (50.0 % des élèves de cette spécialité) qui ont le moins tendance à choisir la filière professionnelle pour cette raison.

Q21. J'ai accepté mon orientation vers la filière professionnelle parce que j'ai écouté les encouragements de mes amis ou de mon entourage.

La valeur du khi carré par sa significativité ($\chi^2 = 14.910$; $P < .00$ à ddl =2) confirme la relation entre la spécialité qu'a choisie l'élève et l'encouragement des amis et de l'entourage comme facteur du choix de la filière professionnelle. Selon le tableau 2.3.1, c'est en hôtellerie où se trouvent les élèves qui ont le plus tendance à choisir leur spécialité par l'encouragement des amis et de l'entourage (72,0 % des élèves de l'hôtellerie). Ensuite, en commerce (33,0 % des élèves du commerce). Enfin, en industrie (26,7 % des élèves inscrits en industrie).

Q23. Parce que c'est une filière facile.

La valeur du khi carré suggère une relation assez significative entre la spécialité de l'élève et le fait d'avoir choisi la filière professionnelle parce qu'elle est facile ($\chi^2 = 5.500$; $P < .05$ à ddl =2). On voit sur le tableau 2.3.1, que c'est en commerce que la grande majorité des élèves ont choisi la filière professionnelle parce qu'ils pensent qu'elle est facile (74,1 % des élèves du commerce). Alors qu'en hôtellerie se trouvent les élèves qui ont le moins tendance à prendre ce facteur en compte quant à leur choix de la filière professionnelle (52,2 % des élèves de l'hôtellerie).

Thème 2 : le choix d'une spécialité dans l'enseignement professionnel

Pourquoi avez-vous choisi cette spécialité dans l'enseignement professionnel ?

Nous avons croisé la spécialité de l'élève avec les facteurs du choix de la spécialité pour savoir s'il y a une relation de dépendance entre ces variables.

Les items *	Option	Industrie			Commerce			Hôtellerie			Dd l	χ^2
		nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques		
Q 24	D'accord	10	27,8 %	23,8 %	29	25,7 %	69,0 %	3	10,0 %	7,1 %	2	3.706 ^a
	Pas d'accord	26	72,2 %	19,0 %	84	74,3 %	61,3 %	27	90,0 %	19,7 %		
Q 25	D'accord	4	16,0 %	10,5 %	32	31,7 %	84,2 %	2	9,5 %	5,3 %	2	.979 ^a
	Pas d'accord	21	84,0 %	19,3 %	69	68,3 %	63,3 %	19	90,5 %	17,4 %		
Q 26	D'accord	3	12,5 %	14,3 %	15	17,9 %	71,4 %	3	16,7 %	14,3 %	2	.386 ^a
	Pas d'accord	21	87,5 %	20,0 %	69	82,1 %	65,7 %	15	83,3 %	14,3 %		
Q 27	D'accord	10	40,0 %	17,5 %	21	30,9 %	36,8 %	26	89,7 %	45,6 %	2	28.78 2 ^a
	Pas d'accord	15	60,0 %	23,1 %	47	69,1 %	72,3 %	3	10,3 %	4,6 %		
Q 28	D'accord	13	50,0 %	16,0 %	58	62,4 %	71,6 %	10	47,6 %	12,3 %	2	2.336 ^a
	Pas d'accord	13	50,0 %	22,0 %	35	37,6 %	59,3 %	11	52,4 %	18,6 %		
Q 29	D'accord	9	25,7 %	32,1 %	17	20,2 %	60,7 %	2	9,1 %	7,1 %	2	2.364 ^a
	Pas d'accord	26	74,3 %	23,0 %	67	79,8 %	59,3 %	20	90,9 %	17,7 %		
Q 30	D'accord	0	0	0	4	3,5 %	80,0 %	1	3,7 %	20,0 %	2	1.099 ^a
	Pas d'accord	30	100,0 %	18,1 %	110	96,5 %	66,3 %	26	96,3 %	15,7 %		
Q 31	D'accord	7	23,3 %	29,2 %	15	15,2 %	62,5 %	2	7,4 %	8,3 %	2	2.780 ^a
	Pas d'accord	23	76,7 %	17,4 %	84	84,8 %	63,6 %	25	92,6 %	18,9 %		
Q 32	D'accord	15	53,6 %	14,6 %	60	67,4 %	58,3 %	28	96,6 %	27,2 %	2	13.74 2 ^a
	Pas d'accord	13	46,4 %	30,2 %	29	32,6 %	67,4 %	1	3,4 %	2,3 %		
Q 33	D'accord	4	18,2 %	8,5 %	32	34,8 %	68,1 %	11	47,8 %	23,4 %	2	4.413 ^a
	Pas d'accord	18	81,8 %	20,0 %	60	65,2 %	66,7 %	12	52,2 %	13,3 %		
Q 34	D'accord	4	18,2 %	8,5 %	32	34,8 %	68,1 %	11	47,8 %	23,4 %	2	4.413 ^a
	Pas d'accord	18	81,8 %	20,0 %	60	65,2 %	66,7 %	12	52,2 %	13,3 %		
Q 35	D'accord	2	6,1 %	9,1 %	18	16,8 %	81,8 %	2	6,9 %	9,1 %	2	3.738 ^a
	Pas d'accord	31	93,9 %	21,1 %	89	83,2 %	60,5 %	27	93,1 %	18,4 %		
Q 36	D'accord	23	59,0 %	31,9 %	46	45,5 %	63,9 %	3	10,7 %	4,2 %	2	16.24 7 ^a
	Pas d'accord	16	41,0 %	16,7 %	55	54,5 %	57,3 %	25	89,3 %	26,0 %		

Tableau 2.3.2 : Effet de la spécialité sur les motifs du choix de la spécialité

* Q24. J'ai choisi ma spécialité parce que mes notes ne me permettaient pas d'entrer dans d'autres spécialités.

Q25. J'ai choisi ma spécialité parce que je voulais échapper aux matières difficiles dans d'autres spécialités.

Q26. J'ai choisi ma spécialité parce que c'est une spécialité nouvelle dans le système éducatif.

Q27. J'ai choisi ma spécialité parce que c'est une spécialité qui a du prestige.

Q28. J'ai choisi ma spécialité pour avoir rapidement un métier.

Q29. J'ai choisi ma spécialité parce que c'est une spécialité que choisissent beaucoup de jeunes de mon sexe.

Q30. J'ai choisi ma spécialité parce que la spécialité que je voulais ne m'est pas accessible en raison de mon sexe.

Q31. J'ai choisi ma spécialité parce que l'établissement enseignant cette spécialité se trouve près de chez moi.

Q32. J'ai choisi ma spécialité parce que je m'intéresse au métier auquel prépare cette spécialité.

Q33. J'ai choisi ma spécialité parce que je m'intéresse aux études dans cette spécialité.

Q34. J'ai choisi ma spécialité parce que mon entourage m'a influencé et encouragé.

Q35. J'ai choisi ma spécialité parce que mes amis s'y sont inscrits.

Q36. Je ne sais pas pourquoi j'ai choisi cette spécialité.

a) Relations non significatives

Selon la valeur du khi carré, il n'y a pas de relation significative de dépendance entre la spécialité que l'élève a choisie et les motifs suivants quant au choix de la spécialité : Q24 ; Q26 ; Q28 ; Q29 ; Q30 ; Q31 ; Q34 ; Q35.

b) Relations significatives

Q25. J'ai choisi ma spécialité pour échapper aux matières difficiles dans d'autres spécialités.

La valeur du khi carré suggère une relation assez significative entre les deux variables ($\chi^2 = 5.979$; $P < .05$ à ddl =2). Selon le tableau 2.3.2, ce sont les élèves en commerce qui ont le plus tendance à choisir leur spécialité pour cette raison (31,7 % des élèves du commerce). Alors qu'en hôtellerie se trouvent les élèves qui ont le moins tendance à prendre ce facteur en compte quant à leur choix de la spécialité (9,5 % des élèves de l'hôtellerie).

Q27. Parce que c'est une spécialité qui a du prestige.

La valeur du khi-carré explique d'une façon très significative, la différence des motifs des élèves interrogés par rapport au fait qu'ils prennent le prestige comme facteur de leur choix de la spécialité ($\chi^2 = 28.782$; $P < .00$ à ddl =2). Le tableau 2.3.2, indique que ce sont les élèves inscrits en hôtellerie qui ont le plus tendance à choisir leur spécialité parce qu'ils la jugent prestigieuse (89,7 % des élèves de l'hôtellerie). Alors que ce sont les élèves inscrits en commerce qui ont le moins tendance à prendre le prestige comme facteur de choix de la spécialité (30,9 % des élèves du commerce).

En ce qui concerne les deux facteurs :

Q32. Parce que je m'intéresse au métier auquel prépare cette spécialité.

Q33. Parce que je m'intéresse aux études dans cette spécialité.

La valeur du khi carré permet de savoir si l'intérêt au métier auquel elle prépare et aux études dans cette spécialité, dépend de la spécialité elle-même dans laquelle l'élève est inscrit. La valeur du khi carré confirme une relation très significative en croisant la spécialité avec le premier motif ($\chi^2 = 13.742$; $P < .00$ à ddl =2), et une relation significative en la croisant avec le deuxième ($\chi^2 = 8.465$; $P < .01$ à ddl =2). On voit sur le tableau 2.3.2, que ce sont les élèves inscrits en hôtellerie qui ont tendance à choisir leur spécialité par intérêt aux études (92,6 % de l'hôtellerie) et par intérêt au métier auquel elle prépare (96,6 % de ces élèves). Alors que ce sont les élèves inscrits en industrie qui ont le moins tendance à prendre l'intérêt aux études dans la spécialité et au métier auquel elle prépare comme facteurs de leur choix de la spécialité (tableau 2.3.2).

Q36. Honnêtement, je ne sais pas pourquoi j'ai choisi cette spécialité.

La valeur du khi carré explique une relation très significative entre la spécialité que l'élève a choisie et le fait de ne pas savoir la raison de son choix ($\chi^2 = 16.247$; $P < .00$ à ddl =2). Ainsi selon le tableau 2.3.2, ce sont les élèves de l'industrie qui disent significativement ne pas savoir la raison de leur choix de la spécialité (59,0 % de ces élèves). Alors qu'en hôtellerie, se

trouvent le moins d'élèves qui ne savent pas la raison de leur choix de la spécialité (10,7 % des élèves de l'hôtellerie).

Thème 3 : les informations sur l'enseignement professionnel

Les items	Option	Industrie			Commerce			Hôtellerie			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques		
Q37	D'accord	16	48,5 %	18,8 %	48	51,6 %	56,5 %	21	84,0 %	24,7 %	2	9.446 ^a
	Pas d'accord	17	51,5 %	25,8 %	45	48,4 %	68,2 %	4	16,0 %	6,1 %		

Tableau 2.3.3 : Effet de la spécialité sur les informations concernant l'enseignement professionnel

Q37. *J'ai eu assez d'informations sur les spécialités de l'enseignement professionnel avant d'y entrer.*

Le khi carré indique une grande différence entre les élèves dans différentes spécialités en ce qui concerne leur niveau d'information sur l'enseignement professionnel. La valeur du khi carré égale à ($\chi^2 = 9.446$; $P < .00$ à $ddl = 2$) confirme une relation très significative de dépendance entre les deux variables. 84,0 % des élèves de l'hôtellerie disent avoir assez d'informations sur les spécialités de l'enseignement professionnel, tandis que 48,5 % seulement des élèves de l'industrie sont d'accord avec cette affirmation (tableau 2.3.3).

Thème 4 : les sources des informations sur la spécialité

Nous n'avons pas croisé ce thème avec la spécialité de l'élève.

Thème 5 : le niveau de difficulté de la spécialité

Les résultats du croisement de la spécialité avec les items concernant le niveau de () difficulté se trouvent dans le tableau suivant :

Les items *	Option	Industrie			Commerce			Hôtellerie			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques		
Q49	D'accord	19	61,3 %	15,6 %	84	77,1 %	68,9 %	19	73,1 %	15,6 %	2	3.086 ^a
	Pas	12	38,7 %	27,3 %	25	22,9 %	56,8 %	7	26,9 %	15,9 %		

Les items *	Option	Industrie			Commerce			Hôtellerie			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques		
	d'accord											
Q 50	D'accord	19	67,9 %	18,4 %	61	63,5 %	59,2 %	23	88,5 %	22,3 %	2	5.916 ^a
	Pas d'accord	9	32,1 %	19,1 %	35	36,5 %	74,5 %	3	11,5 %	6,4 %		
Q 51	D'accord	1	2,5 %	9,1 %	9	7,8 %	81,8 %	1	3,4 %	9,1 %	2	1.854 ^a
	Pas d'accord	39	97,5 %	22,4 %	107	92,2 %	61,5 %	28	96,6 %	16,1 %		
Q 52	D'accord	30	100,0 %	18,0 %	108	92,3 %	64,7 %	29	90,6 %	17,4 %	2	2.703 ^a
	Pas d'accord	0	0	0	9	7,7 %	75,0 %	3	9,4 %	25,0 %		

Tableau 2.3.5 : Effet de la spécialité avec le niveau de difficulté de la spécialité

* Q49. Avant d'y entrer, je pensais qu'elle était plus facile que les spécialités de l'enseignement général.

Q50. J'ai eu cependant des difficultés dans certaines matières.

Q51. J'ai eu besoin de cours privés.

Q52. Je pense que tous les élèves peuvent bien réussir cette spécialité avec un peu d'effort.

b) Relations non significatives

Le croisement de la spécialité avec les items qui mesurent son niveau de difficulté n'a donné qu'une seule relation significative.

a) Relations significatives

La seule relation trouvée est due au croisement de la spécialité avec l'item suivant :

Q50. J'ai eu cependant des difficultés dans certaines matières.

Avoir des difficultés dans certaines matières dépend selon la valeur du khi carré ($\chi^2 = 5.916$; $P < .05$ à $ddl = 2$) de la spécialité de l'élève. Selon le tableau 2.3. 5, ce sont les élèves de l'hôtellerie qui disent significativement avoir des difficultés dans certaines matières (88,5 % de ces élèves), alors que ce sont les élèves du commerce qui sont les moins nombreux à avoir ce besoin (63,5 % des élèves du commerce).

Thème 6 : la découverte dans l'enseignement professionnel

Nous avons croisé la spécialité de l'élève avec les items concernant la découverte comme facteur de réussite, pour voir si ce que découvre l'élève dans l'enseignement professionnel dépend de la spécialité dans laquelle il est inscrit. La valeur du khi carré et le test Fisher ont montré que certaines découvertes dans l'enseignement professionnel dépendent de la spécialité dans laquelle l'élève est inscrit. Le tableau suivant rassemble tous les résultats de ces croisements :

Les items *	Option	Industrie			Commerce			Hôtellerie			Dd l	χ^2
		nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques		
Q 53	D'accord	25	75,8 %	14,2 %	119	90,8 %	67,6 %	32	100,0 %	18,2 %	2	10.107
	Pas d'accord	8	24,2 %	40,0 %	12	9,2 %	60,0 %	0	0	0		
Q 54	D'accord	28	80,0 %	17,3 %	101	87,8 %	62,3 %	33	100,0 %	20,4 %	2	7.693
	Pas d'accord	7	20,0 %	33,3 %	14	12,2 %	66,7 %	0	0 %	0 %		
Q 55	D'accord	28	84,8 %	19,4 %	83	81,4 %	57,6 %	33	100,0 %	22,9 %	2	8.713
	Pas d'accord	5	15,2 %	20,8 %	19	18,6 %	79,2 %	0	0	0		
Q 56	D'accord	25	80,6 %	16,4 %	96	88,9 %	63,2 %	31	100,0 %	20,4 %	2	6.710
	Pas d'accord	6	19,4 %	33,3 %	12	11,1 %	66,7 %	0	0 %	0 %		
Q 57	D'accord	24	70,6 %	16,1 %	96	88,9 %	64,4 %	29	96,7 %	19,5 %	2	9.351
	Pas d'accord	10	29,4 %	43,5 %	12	11,1 %	52,2 %	1	3,3 %	4,3 %		
Q 58	D'accord	25	83,3 %	17,6 %	92	82,9 %	64,8 %	25	92,6 %	17,6 %	2	1.605 ^a
	Pas d'accord	5	16,7 %	19,2 %	19	17,1 %	73,1 %	2	7,4 %	7,7 %		
Q 59	D'accord	17	54,8 %	14,4 %	79	71,2 %	66,9 %	22	84,6 %	18,6 %	2	6.134 ^a
	Pas d'accord	14	45,2 %	28,0 %	32	28,8 %	64,0 %	4	15,4 %	8,0 %		
Q 60	D'accord	15	45,5 %	33,3 %	27	25,7 %	60,0 %	3	9,7 %	6,7 %	2	10.591 ^a
	Pas d'accord	18	54,5 %	14,5 %	78	74,3 %	62,9 %	28	90,3 %	22,6 %		

Tableau 2.3.6 : Effet de la spécialité sur la découverte dans l'enseignement professionnel

* Q53. J'ai découvert de nouvelles matières.

Q54. J'ai découvert l'intérêt de la partie pratique.

Q55. J'ai eu le plaisir de travailler avec du matériel spécialisé ou professionnel.

Q65. J'ai eu le plaisir de découvrir le métier auquel prépare la spécialité.

Q57. J'ai appris à travailler en équipe.

Q58. J'ai découvert de nouvelles activités.

Q59. J'ai découvert d'autres méthodes pour apprendre.

Q60. Je regrette d'avoir suivi cette spécialité.

a) Relations non significatives

Q58. J'ai découvert de nouvelles activités.

Cet item est le seul qui n'a pas donné de relation significative en le croisant avec la spécialité de l'élève, ni selon la valeur du khi carré, ni selon le teste Fisher. Autrement dit, la découverte de nouvelle activité ne dépend pas de la spécialité que l'élève a choisie.

b) Relations significatives

Q53. J'ai découvert de nouvelles matières.

Le test Fisher confirme une différence très significative entre les élèves de différentes spécialités par rapport à leur découverte de nouvelles matières ($F = 10.107$; $P < .00$ à $ddl = 2$). Selon le tableau 2.3.6, tous les élèves de l'hôtellerie ont découvert de nouvelles matières. Ensuite 90,8 % des élèves du commerce. Enfin, ce sont les élèves de l'industrie qui disent le moins avoir découvert de nouvelles matières (75,8 % des élèves inscrits en industrie).

Q54. J'ai découvert l'intérêt de la partie pratique.

Le test Fisher affirme la relation entre la spécialité de l'élève et la découverte de l'intérêt de la partie pratique ($F = 7.693$; $P < .01$ à $ddl = 2$). Le tableau 2.3.6, indique encore cette fois que tous les élèves de l'hôtellerie disent avoir découvert l'intérêt de la partie pratique. La découverte de cette partie pour les élèves de l'hôtellerie paraît plus importante que pour les élèves du commerce (87,8 % des élèves du commerce), et de l'industrie (80,0 % des élèves de l'industrie).

Q55. J'ai eu le plaisir de travailler avec du matériel spécialisé ou professionnel.

Selon le teste Fisher ($F = 8.713$; $P < .01$ à $ddl = 2$), les élèves de l'hôtellerie jugent significativement plus que les autres, avoir du plaisir à travailler avec du matériel spécialisé ou professionnel (100 % des élèves de l'hôtellerie versus 84,8 % des élèves de l'industrie et 81,4 % des élèves du commerce) (tableau 2.3.6).

Q56. J'ai eu le plaisir de découvrir le métier auquel prépare la spécialité.

Plus de 80 % des élèves dans toutes les spécialités ont eu le plaisir de découvrir le métier auquel elles préparent. Mais selon le teste Fisher ($F = 6.710$; $P < .03$ à $ddl = 2$) et le tableau 2.3.6, ce sont les élèves de l'hôtellerie qui disent significativement avoir ce plaisir (tous les élèves de l'hôtellerie versus 88,9 % des élèves du commerce et 80,6 % des élèves de l'industrie (tableau 2.3.6).

Q57. J'ai appris à travailler en équipe.

Le teste Fisher éclaire une relation très significative entre la spécialité que l'élève a choisie et l'apprentissage du travail en équipe ($F = 9.351$; $P < .00$ à $ddl = 2$). Selon la distribution des effectifs dans le tableau 2.3.6, nous constatons que ce sont encore cette fois, les élèves de l'hôtellerie qui ont appris significativement à travailler en équipe versus 88,9 % des élèves du commerce et 70,6 % des élèves de l'industrie.

Q59. J'ai découvert d'autres méthodes pour apprendre.

La valeur du khi carré suggère une relation significative entre la spécialité de l'élève et sa découverte d'autres méthodes pour apprendre ($\chi^2 = 6.134$; $P < .05$ à $ddl = 2$). Au vu du tableau 2.3.6, ce sont les élèves de l'hôtellerie qui affirment significativement avoir découvert d'autres méthodes pour apprendre (84,6 % des élèves de l'hôtellerie contre seulement 54,8 % des élèves de l'industrie.

Q60. Je regrette d'avoir suivi cette spécialité.

La valeur du khi carré montre une relation très significative entre la spécialité de l'élève et ses sentiments de regret d'avoir suivi la spécialité ($\chi^2 = 10.591$; $P < .00$ à $ddl = 2$). Ainsi ce sont les élèves de l'industrie qui ont significativement des sentiments de regret d'avoir suivi leur spécialité (45,5 % des élèves de l'industrie), alors que 9,7 % seulement des élèves de l'hôtellerie disent avoir ces sentiments.

Thème 7 : les caractéristiques personnelles de l'élève

Les items *	Option	Industrie			Commerce			Hôtellerie			Ddl	χ^2
		nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques		
Q 61	D'accord	23	76,7 %	25,0 %	57	79,2 %	62,0 %	12	75,0 %	13,0 %	2	.172 ^a
	Pas d'accord	7	23,3 %	26,9 %	15	20,8 %	57,7 %	4	25,0 %	15,4 %		
Q	D'accord	15	71,4 %	23,1 %	42	52,5 %	64,6 %	8	57,1 %	12,3 %	2	2.428

Les items *	Option	Industrie			Commerce			Hôtellerie			Ddl	χ^2 a
		nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques		
62	Pas d'accord	6	28,6 %	12,0 %	38	47,5 %	76,0 %	6	42,9 %	12,0 %		
Q 63	D'accord	32	91,4 %	21,9 %	87	89,7 %	59,6 %	27	96,4 %	18,5 %	2	1.237 ^a
	Pas d'accord	3	8,6 %	21,4 %	10	10,3 %	71,4 %	1	3,6 %	7,1 %		
Q 64	D'accord	30	90,9 %	18,8 %	105	92,9 %	65,6 %	25	89,3 %	15,6 %	2	.461 ^a
	Pas d'accord	3	9,1 %	21,4 %	8	7,1 %	57,1 %	3	10,7 %	21,4 %		
Q 65	D'accord	11	42,3 %	16,2 %	42	42,0 %	61,8 %	15	57,7 %	22,1 %	2	2.130 ^a
	Pas d'accord	15	57,7 %	17,9 %	58	58,0 %	69,0 %	11	42,3 %	13,1 %		
Q 66	D'accord	11	39,3 %	19,6 %	37	37,0 %	66,1 %	8	28,6 %	14,3 %	2	.846 ^a
	Pas d'accord	17	60,7 %	17,0 %	63	63,0 %	63,0 %	20	71,4 %	20,0 %		

Tableau 2.3.7 : Effet de la spécialité sur les caractéristiques personnelles de l'élève

* Q61. Dans mon travail scolaire, je suis très sérieux (se).

Q62. Je fais mon travail au jour le jour.

Q63. Je me sentais tout à fait capable de réussir mes études.

Q64. Je me suis fixé des buts et je veux les atteindre.

Q65. Un événement personnel m'a stimulé pour réussir cette filière.

Q66. La chance joue parfois sur ma réussite aux examens.

En croisant la spécialité de l'élève avec les items concernant ses caractéristiques personnelles, nous n'avons trouvé aucune relation significative de dépendance ni selon le khi carré, ni selon le teste Fisher. Autrement dit, la différence des caractéristiques personnelles précédentes, des élèves ne dépend pas de leur spécialité.

Thème 8 : l'effet des enseignants

Les items *	Option	Industrie			Commerce			Hôtellerie			Dd l	χ^2
		nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques		
Q 67	D'accord	18	66,7 %	24,3 %	43	51,8 %	58,1 %	18	66,7 %	24,3 %	2	1.925 ^a
	Pas d'accord	9	33,3 %	15,5 %	40	48,2 %	69,0 %	9	33,3 %	15,5 %		
Q 68	D'accord	12	37,5 %	21,4 %	33	30,8 %	58,9 %	11	39,3 %	19,6 %	2	.990 ^a
	Pas d'accord	20	62,5 %	18,0 %	74	69,2 %	66,7 %	17	60,7 %	15,3 %		
Q 69	D'accord	17	63,0 %	23,0 %	44	60,3 %	59,5 %	13	72,2 %	17,6 %	2	.882 ^a
	Pas d'accord	10	37,0 %	22,7 %	29	39,7 %	65,9 %	5	27,8 %	11,4 %		
Q 70	D'accord	17	58,6 %	17,0 %	64	77,1 %	64,0 %	19	82,6 %	19,0 %	2	4.876 ^a
	Pas d'accord	12	41,4 %	34,3 %	19	22,9 %	54,3 %	4	17,4 %	11,4 %		
Q 71	D'accord	14	41,2 %	23,7 %	42	39,3 %	71,2 %	3	10,0 %	5,1 %	2	9.708 ^a
	Pas d'accord	20	58,8 %	17,9 %	65	60,7 %	58,0 %	27	90,0 %	24,1 %		
Q 72	D'accord	24	88,9 %	22,4 %	63	85,1 %	58,9 %	20	90,9 %	18,7 %	2	.610 ^a
	Pas d'accord	3	11,1 %	18,8 %	11	14,9 %	68,8 %	2	9,1 %	12,5 %		
Q 73	D'accord	13	54,2 %	16,0 %	52	63,4 %	64,2 %	16	61,5 %	19,8 %	2	.670 ^a
	Pas d'accord	11	45,8 %	21,6 %	30	36,6 %	58,8 %	10	38,5 %	19,6 %		
Q 74	D'accord	6	21,4 %	11,5 %	27	33,8 %	51,9 %	19	73,1 %	36,5 %	2	17.28 1 ^a
	Pas d'accord	22	78,6 %	26,8 %	53	66,3 %	64,6 %	7	26,9 %	8,5 %		
Q 75	D'accord	24	85,7 %	18,8 %	73	82,0 %	57,0 %	31	96,9 %	24,2 %	2	4.289 ^a
	Pas d'accord	4	14,3 %	19,0 %	16	18,0 %	76,2 %	1	3,1 %	4,8 %		
Q 76	D'accord	14	66,7 %	15,2 %	61	75,3 %	66,3 %	17	73,9 %	18,5 %	2	.642 ^a
	Pas d'accord	7	33,3 %	21,2 %	20	24,7 %	60,6 %	6	26,1 %	18,2 %		

Tableau 2.3.8 : Effet de la spécialité sur l'effet des enseignants

* Q67. J'ai eu des relations amicales avec les enseignants.

Q68. J'ai été en conflit avec certains enseignants.

Q69. Les enseignants étaient toujours patients avec nous.

Q70. Ils étaient toujours prêts à répondre à nos questions.

Q71. Ils nous traitaient comme des élèves moins intelligents que ceux de l'enseignement général.

Q72. Ils étaient capables de bien expliquer les matières.

Q73. Les enseignants de la partie pratique étaient plus exigeants que ceux de la partie théorique.

Q74. J'ai eu de meilleures relations avec les enseignants de la partie pratique qu'avec les autres.

Q75. Les enseignants étaient bien formés dans leurs spécialités.

Q76. Les enseignants variaient toujours leurs façons d'enseigner.

a) Relations non significatives

Ni la valeur du khi carré, ni le test Fisher n'ont pu montrer de relations significatives de dépendance en croisant la spécialité de l'élève avec les items suivants concernant les enseignants : Q67 ; Q68 ; Q69 ; Q70 ; Q72 ; Q73 ; Q75 ; Q76.

b) Relations significatives

La valeur du khi carré a montré deux relations significatives de dépendance entre la spécialité de l'élève et les items concernant les enseignants comme facteur de la réussite scolaire :

Q71. Ils nous traitaient comme des élèves moins intelligents que ceux de l'enseignement général.

Selon la valeur du khi carré, il y a une relation très forte et très significative entre la spécialité de l'élève et ses sentiments que les enseignants le traitent comme moins intelligent qu'un élève de l'enseignement générale ($\chi^2 = 9.708$; $P < .00$ à ddl =2). Ce sont les élèves de l'industrie (41,2 % des élèves de l'industrie) et du commerce (39,3 % des élèves du commerce) qui ont significativement tendance à avoir ces sentiments plus que les élèves de l'hôtellerie (10,0 % des élèves de l'hôtellerie) (tableau 2.3.8).

Q74. J'ai eu de meilleures relations avec les enseignants de la partie pratique qu'avec les autres.

La relation entre la spécialité de l'élève et le fait d'avoir de meilleures relations avec les enseignants de la partie pratique est également très forte et très significative selon la valeur du khi carré ($\chi^2 = 17.281$; $P < .00$ à ddl =2). Ce sont les élèves de l'hôtellerie qui disent significativement avoir de meilleures relations avec ces enseignants par rapport aux élèves dans d'autre spécialité (73,1 % des élèves de l'hôtellerie versus seulement 21,4 % des élèves de l'industrie et 33,8 % des élèves du commerce).

Thème 9 : l'effet des parents

Le croisement de la spécialité de l'élève avec les items concernant ses parents comme facteur de réussite a suggéré deux relations significatives voire très significatives selon la valeur du khi carré. Le tableau suivant regroupe tous les résultats de ce croisement :

Les items *	Option	Industrie			Commerce			Hôtellerie			Dd l	χ^2
		nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques		
Q 77	D'accord	9	37,5 %	17,0 %	27	28,7 %	50,9 %	17	77,3 %	32,1 %	2	17.86 3 ^a
	Pas d'accord	15	62,5 %	17,2 %	67	71,3 %	77,0 %	5	22,7 %	5,7 %		
Q 78	D'accord	15	45,5 %	30,0 %	24	22,4 %	48,0 %	11	52,4 %	22,0 %	2	11.37 4 ^a
	Pas d'accord	18	54,5 %	16,2 %	83	77,6 %	74,8 %	10	47,6 %	9,0 %		
Q 79	D'accord	10	43,5 %	11,9 %	55	56,7 %	65,5 %	19	73,1 %	22,6 %	2	4.458 ^a
	Pas d'accord	13	56,5 %	21,0 %	42	43,3 %	67,7 %	7	26,9 %	11,3 %		
Q 80	D'accord	11	39,3 %	13,3 %	62	56,4 %	74,7 %	10	37,0 %	12,0 %	2	4.876 ^a
	Pas d'accord	17	60,7 %	20,7 %	48	43,6 %	58,5 %	17	63,0 %	20,7 %		
Q 81	D'accord	23	85,2 %	19,8 %	72	69,2 %	62,1 %	21	84,0 %	18,1 %	2	4.313 ^a
	Pas d'accord	4	14,8 %	10,0 %	32	30,8 %	80,0 %	4	16,0 %	10,0 %		

Tableau 2.3.9 : Effet de la spécialité sur l'effet des parents

* Q77. Mes parents étaient bien informés sur les filières des études.

Q78. Ils participaient aux réunions avec les enseignants.

Q79. Ils avaient une idée des matières que j'étudiais.

Q80. Mes parents auraient préféré que j'entre dans l'enseignement général.

Q81. Ils discutaient avec moi à propos de mes cours au lycée.

a) Relations non significatives

Les affirmations suivantes concernant les parents comme facteur de réussite, ne dépendent pas de la spécialité de leur enfant, ni selon la valeur du khi carré, ni selon le test Fisher : Q79 ; Q80 ; Q81.

b) Relations significatives

Q77. *Mes parents étaient bien informés sur les filières des études.*

La valeur du khi carré confirme une relation très significative entre la spécialité de l'élève et la possession par ses parents à d'informations sur les filières d'études ($\chi^2 = 17.863$; $P < .00$ à $ddl = 2$). Selon le tableau 2.3.9, ce sont les élèves de l'hôtellerie qui jugent significativement que leurs parents ont des informations sur les filières d'études (77,3 % des élèves de l'hôtellerie versus 28,7 % des élèves du commerce et 37,5 % des élèves de l'industrie).

Q78. *Ils participaient aux réunions avec les enseignants.*

Le croisement de la spécialité avec cet item permet de savoir si le fait que les parents participent aux réunions avec les enseignants dépend de la spécialité de leurs enfants ou pas. La valeur du khi carré confirme cette relation qui est très significative ($\chi^2 = 11.374$; $P < .00$ à $ddl = 2$). On voit sur le tableau précédent que ce sont également les parents des élèves inscrits en hôtellerie qui ont le plus tendance à participer à ces réunions (52,4 % des élèves de l'hôtellerie versus seulement 22,4 % des élèves du commerce et 45,5 % des élèves de l'industrie).

Thème 10 : les perspectives d'avenir professionnel

Le croisement de la spécialité de l'élève avec ses perspectives d'avenir professionnel, nous permet de voir si le fait d'avoir des perspectives claires d'avenir dépend de sa spécialité.

Les items *	Option	Industrie			Commerce			Hôtellerie			Dd l	χ^2
		nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques		
Q 82	D'accord	20	57,1 %	23,0 %	55	47,8 %	63,2 %	12	48,0 %	13,8 %	2	.966 ^a
	Pas d'accord	15	42,9 %	17,0 %	60	52,2 %	68,2 %	13	52,0 %	14,8 %		
Q 83	D'accord	21	70,0 %	31,8 %	41	40,2 %	62,1 %	4	20,0 %	6,1 %	2	13.52 4 ^a
	Pas d'accord	9	30,0 %	10,5 %	61	59,8 %	70,9 %	16	80,0 %	18,6 %		
Q 84	D'accord	26	83,9 %	20,8 %	75	79,8 %	60,0 %	24	100,0 %	19,2 %	2	5.780 ^a
	Pas d'accord	5	16,1 %	20,8 %	19	20,2 %	79,2 %	0	0	0		
Q 85	D'accord	12	44,4 %	16,9 %	39	40,6 %	54,9 %	20	80,0 %	28,2 %	2	12.48 6 ^a
	Pas d'accord	15	55,6 %	19,5 %	57	59,4 %	74,0 %	5	20,0 %	6,5 %		
Q	D'accord	10	32,3 %	20,8 %	31	34,8 %	64,6 %	7	46,7 %	14,6 %	2	.976 ^a

Les items *	Option	Industrie			Commerce			Hôtellerie			Dd l	χ^2
		nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques		
86	Pas d'accord	21	67,7 %	24,1 %	58	65,2 %	66,7 %	8	53,3 %	9,2 %	2	6.154 ^a
Q 87	D'accord	17	63,0 %	26,6 %	37	38,9 %	57,8 %	10	33,3 %	15,6 %		
	Pas d'accord	10	37,0 %	11,4 %	58	61,1 %	65,9 %	20	66,7 %	22,7 %		

Tableau 2.3.10 : Effet de la spécialité sur les perspectives d'avenir professionnel

* Q82. Pour mon avenir, mes projets professionnels sont encore imprécis.

Q83. Je n'ai pas assez d'informations sur le marché du travail pour effectuer un choix professionnel clair.

Q84. Je suis capable de décrire assez bien la profession qui m'intéresse.

Q85. Je veux faire le métier auquel me conduisent les études que je suis en train de faire.

Q86. Je me suis intéressé à ce métier parce que j'ai réussi mes études.

Q87. Je veux exercer un travail qui n'a pas de rapport avec les études que je suis en train de faire.

a) Relations non significatives

En croisant la spécialité de l'élève avec les items Q82 et Q86, la valeur du khi carré n'a pas montré de relation significative.

b) Relations significatives

Q83. Je n'ai pas assez d'informations sur le marché du travail pour effectuer un choix professionnel clair.

La valeur du khi carré confirme une relation très significative entre la spécialité de l'élève et le manque d'informations pour effectuer un choix professionnel ($\chi^2 = 13.524$; $P < .00$ à ddl =2). Selon le tableau 2.3.10, ce sont les élèves de l'industrie qui jugent significativement avoir ce manque d'informations (70,0 % des élèves de l'industrie, versus 40,2 % des élèves du commerce et seulement 20,0 % des élèves de l'hôtellerie).

Q84. Je suis capable de décrire assez bien la profession qui m'intéresse.

Le test Fisher éclaire une relation significative de dépendance entre la spécialité de l'élève et sa capacité de décrire assez bien la profession qui l'intéresse ($\chi^2 = 5.780$; $P < .03$ à ddl =2). Selon la distribution des effectifs dans le tableau 2.3.10, ce sont les élèves de l'hôtellerie qui

jugent significativement avoir la capacité de décrire assez bien la profession qui les intéressent (100,0 % des élèves de l'hôtellerie).

Q85. Je veux faire le métier auquel me conduisent les études que je suis en train de faire.

Le tri croisé permet de savoir si la spécialité de l'élève influence son désir de faire le métier auquel les conduisent ses études. La valeur du khi carré confirme une relation très significative entre ces deux variables ($\chi^2 = 12.486$; $P < .00$ à $ddl = 2$). Ce sont les élèves de l'hôtellerie qui ont le plus tendance à vouloir faire le métier auquel les conduisent leurs études (80,0 % des élèves de l'hôtellerie versus 40,6 % des élèves du commerce et 44,4 % des élèves de l'industrie).

Q87. Je veux exercer un travail qui n'a pas de rapport avec les études que je suis en train de faire.

Le croisement entre la spécialité de l'élève et cet item a donné une relation significative selon la valeur du khi carré ($\chi^2 = 6.154$; $P < .04$ à $ddl = 2$). En consultant le tableau 2.3.10, nous remarquons que ce sont les élèves de l'industrie qui ont le plus tendance à vouloir exercer un travail qui n'a pas de rapport avec leurs études (63,0 % des élèves de l'industrie versus 38,9 % des élèves du commerce et 33,3 % des élèves de l'hôtellerie).

Thème 11 : les raisons de ne pas vouloir exercer le métier auquel conduisent les études que l'élève est en train de faire

Nous avons croisé la spécialité de l'élève avec les raisons de ne pas ne vouloir exercer le métier auquel conduisent ses études, pour savoir si ces raisons dépendent de la spécialité elle-même. Le tableau suivant présente tous les résultats de ce croisement :

Les items *	Option	Industrie			Commerce			Hôtellerie			Dd l	χ^2
		nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques		
Q 88.	D'accord	19	63,3 %	27,5 %	46	48,4 %	66,7 %	4	19,0 %	5,8 %	2	9.867 ^a
	Pas d'accord	11	36,7 %	14,3 %	49	51,6 %	63,6 %	17	81,0 %	22,1 %		
Q 89	D'accord	8	34,8 %	28,6 %	18	18,8 %	64,3 %	2	8,0 %	7,1 %	2	5.574 ^a
	Pas d'accord	15	65,2 %	12,9 %	78	81,3 %	67,2 %	23	92,0 %	19,8 %		
Q 90	D'accord	9	36,0 %	23,1 %	27	31,4 %	69,2 %	3	18,8 %	7,7 %	2	1.423
	Pas	16	64,0 %	18,2 %	59	68,6 %	67,0 %	13	81,3 %	14,8 %		

Les items *	Option	Industrie			Commerce			Hôtellerie			Dd l	χ^2
		nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques		
Q 91	D'accord	12	50,0 %	34,3 %	22	27,2 %	62,9 %	1	5,0 %	2,9 %	2	11.038 ^a
	Pas d'accord	12	50,0 %	13,3 %	59	72,8 %	65,6 %	19	95,0 %	21,1 %		
Q 92	D'accord	8	40,0 %	17,8 %	26	31,7 %	57,8 %	11	64,7 %	24,4 %	2	6.569 ^a
	Pas d'accord	12	60,0 %	16,2 %	56	68,3 %	75,7 %	6	35,3 %	8,1 %		
Q 93	D'accord	1	3,7	11,1	7	7	77,8	1	4,3	11,1	2	.541 ^a
	Pas d'accord	26	96,3	18,4	93	93	66	22	95,7	15,6		
Q 94	D'accord	12	54,5 %	21,1 %	38	43,2 %	66,7 %	7	31,8 %	12,3 %	2	2.316 ^a
	Pas d'accord	10	45,5 %	13,3 %	50	56,8 %	66,7 %	15	68,2 %	20,0 %		

Tableau 2.3.11 : Effet de la spécialité sur les raisons de ne pas vouloir exercer le métier auquel conduisent les études que l'élève est en train de faire

* Q88. Je ne veux pas exercer le métier auquel me conduisent mes études parce que je n'ai pas choisi volontairement l'enseignement professionnel.

Q89. Parce qu'il n'y a pas d'emploi dans ma spécialité.

Q90. Parce que le travail dans ce métier n'assure pas un bon salaire.

Q91. Parce que le travail dans ce métier n'est pas très prestigieux.

Q92. Parce que c'est un travail pénible qui demande beaucoup d'efforts.

Q93. Parce que c'est un peu mal vu dans notre société que les personnes de mon sexe fassent ce métier.

Q94. Parce que le métier qui m'intéresse n'entre pas dans le domaine de ma spécialité.

a) Relations non significatives

Les raisons qui se trouvent dans les items Q90 ; Q93 ; Q94, ne dépendent pas de la spécialité de l'élève.

b) Relations significatives

Q88. Parce que je n'ai pas choisi volontairement l'enseignement professionnel.

Cette raison dépend fortement de la spécialité dans laquelle l'élève est inscrit selon la valeur du khi carré ($\chi^2 = 9.867$; $P < .00$ à ddl =2). La relation est très significative entre les deux variables. Comme le montre le tableau 2.3.11, c'est en industrie où se trouvent les élèves qui

refusent significativement vouloir exercer un métier dans le domaine de leurs études pour cette raison (63,3 % des élèves de l'industrie versus 48,4 % des élèves du commerce et 19,0 % des élèves de l'hôtellerie).

Q89. Parce qu'il n'y a pas d'emploi dans ma spécialité.

Le teste Fisher a montré une relation assez significative entre la spécialité de l'élève et cette raison ($\chi^2 = 5.574$; $P < .07$ à $ddl = 2$). Ce sont les élèves de l'industrie qui ont le plus tendance à ne pas vouloir exercer un métier dans le domaine de leurs études parce qu'ils estiment qu'il n'y a pas d'emploi dans leur spécialité (34,8 %, des élèves de l'industrie versus 18,8 % des élèves du commerce et seulement 8,0 % des élèves de l'hôtellerie).

Q91. Parce que le travail dans ce métier n'est pas très prestigieux.

Le fait de ne pas vouloir exercer le métier auquel conduisent les études de l'élève en pensant que ce n'est pas un travail prestigieux, dépend de la spécialité dans laquelle il est inscrit. Cette relation est très significative selon la valeur du khi carré ($\chi^2 = 11.038$; $P < .00$ à $ddl = 2$). Selon le tableau 2.3.11, ce sont encore les élèves inscrits en industrie qui sont d'accord significativement avec cette raison (50,0 % des élèves de l'industrie versus 27,2 % des élèves du commerce et seulement 5,0 % des élèves de l'hôtellerie).

Q92. Parce que c'est un travail pénible qui demande beaucoup d'efforts.

La valeur du khi carré explique une relation significative entre la spécialité de l'élève et cette raison ($\chi^2 = 6.569$; $P < .03$ à $ddl = 2$). Le tableau 2.3.11 montre que ce sont les élèves de l'hôtellerie qui jugent significativement que le travail dans leur spécialité est pénible et qu'il demande beaucoup d'effort (64,7 % des élèves de l'hôtellerie versus 40,0 % des élèves de l'industrie et 31,7 % des élèves du commerce).

Thème 12 : les sentiments de justice du processus d'orientation

Q95. Pensez-vous que la procédure de l'orientation après le brevet est juste ?

Les items	Option	Industrie			Commerce			Hôtellerie			Dd l	χ^2
		nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques	nombre d'élèves	% élèves	% des réponses identiques		
Q95	D'accord	6	20,0 %	14,0 %	21	22,1 %	48,8 %	16	59,3 %	37,2 %	2	15.57 2 ^a
	Pas d'accord	24	80,0 %	22,0 %	74	77,9 %	67,9 %	11	40,7 %	10,1 %		

Tableau 2.3.12 : Effet de la spécialité sur les sentiments de justice du processus d'orientation

Le tri croisé permet de savoir s'il y a une relation entre la spécialité de l'élève et ses sentiments de la justice de la procédure de l'orientation.

La valeur du khi carré confirme une relation très significative entre ces deux variables ($\chi^2 = 15.572$; $P < .00$ à $ddl = 2$). Le tableau précédent indique que ce sont les élèves de l'hôtellerie qui jugent significativement que cette orientation est juste (59,3 % des élèves de l'hôtellerie versus 22,1 % des élèves du commerce et 20,0 % des élèves de l'industrie).

Des tableaux bruts extraits du logiciel XPSS

Nous avons obtenu environ 1030 pages de tableaux bruts, que nous les avons organisés et recodés dans les tableaux présentés dans ce volume.

Nous présentons dans cette partie, des exemples de tableaux bruts obtenus, lors des croisements des variables indépendantes avec les variables dépendantes dans les deux pays.

Nous présentons successivement les tableaux des croisements de l'effet des résultats scolaires, du sexe et de la spécialité avec l'item 21, d'abord en Syrie, puis en France.

1. En Syrie

1.1. Croisement de l'effet des résultats scolaires (Q20) avec l'item :

Q21 : j'ai accepté mon orientation vers la filière professionnelle : *parce que j'ai écouté les encouragements de mes amis ou de mon entourage.*

Q 20 * AQ21

Crosstab

			AQ21		Total
			1.00	2.00	
Q 20	1	Count	76	86	162
		Expected Count	75.0	87.0	162.0
		% within Q 20	46.9%	53.1%	100.0%
		% within AQ21	80.9%	78.9%	79.8%
		% of Total	37.4%	42.4%	79.8%
2		Count	18	23	41
		Expected Count	19.0	22.0	41.0
		% within Q 20	43.9%	56.1%	100.0%
		% within AQ21	19.1%	21.1%	20.2%
		% of Total	8.9%	11.3%	20.2%
Total	Count	94	109	203	

Expected Count	94.0	109.0	203.0
% within Q 20	46.3%	53.7%	100.0%
% within AQ21	100.0%	100.0%	100.0%
% of Total	46.3%	53.7%	100.0%

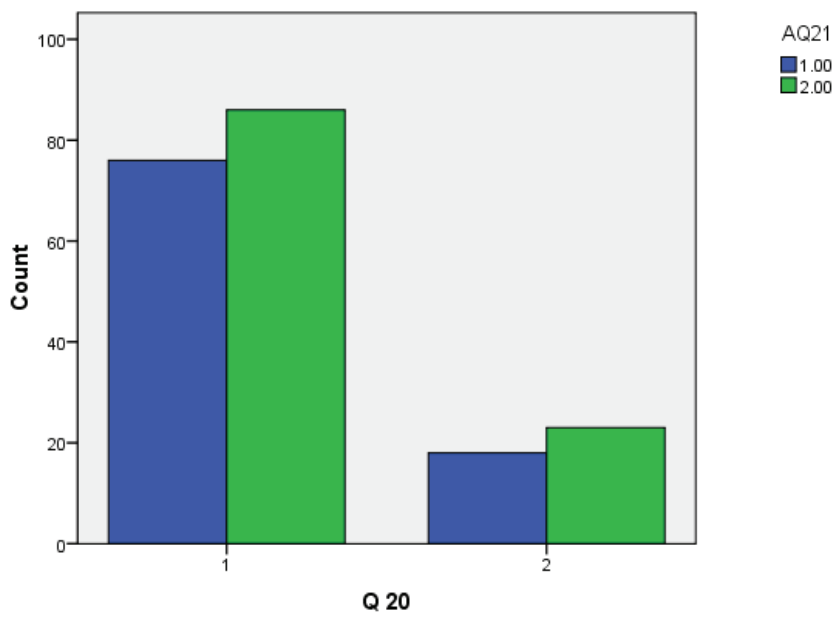
Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-	Exact Sig. (2-	Exact Sig. (1-
Pearson Chi-Square	.119 ^a	1	.730		
Continuity Correction ^b	.029	1	.865		
Likelihood Ratio	.120	1	.730		
Fisher's Exact Test				.861	.434
Linear-by-Linear Association	.119	1	.730		
N of Valid Cases	203				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18.99.

b. Computed only for a 2x2 table

Bar Chart



1.2. Croisement de l'effet du sexe avec l'item :

Q21 : j'ai accepté mon orientation vers la filière professionnelle : *parce que j'ai écouté les encouragements de mes amis ou de mon entourage.*

sexe * AQ21

Crosstab

			AQ21		Total
			1.00 PAS	2.00	
sexe	Home	Count	52	59	111
		Expected Count	51.1	59.9	111.0
		% within sexe	46.8%	53.2%	100.0%
		% within AQ21	55.3%	53.6%	54.4%
		% of Total	25.5%	28.9%	54.4%
Femme		Count	42	51	93
		Expected Count	42.9	50.1	93.0
		% within sexe	45.2%	54.8%	100.0%
		% within AQ21	44.7%	46.4%	45.6%
		% of Total	20.6%	25.0%	45.6%
Total		Count	94	110	204
		Expected Count	94.0	110.0	204.0
		% within sexe	46.1%	53.9%	100.0%
		% within AQ21	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	46.1%	53.9%	100.0%

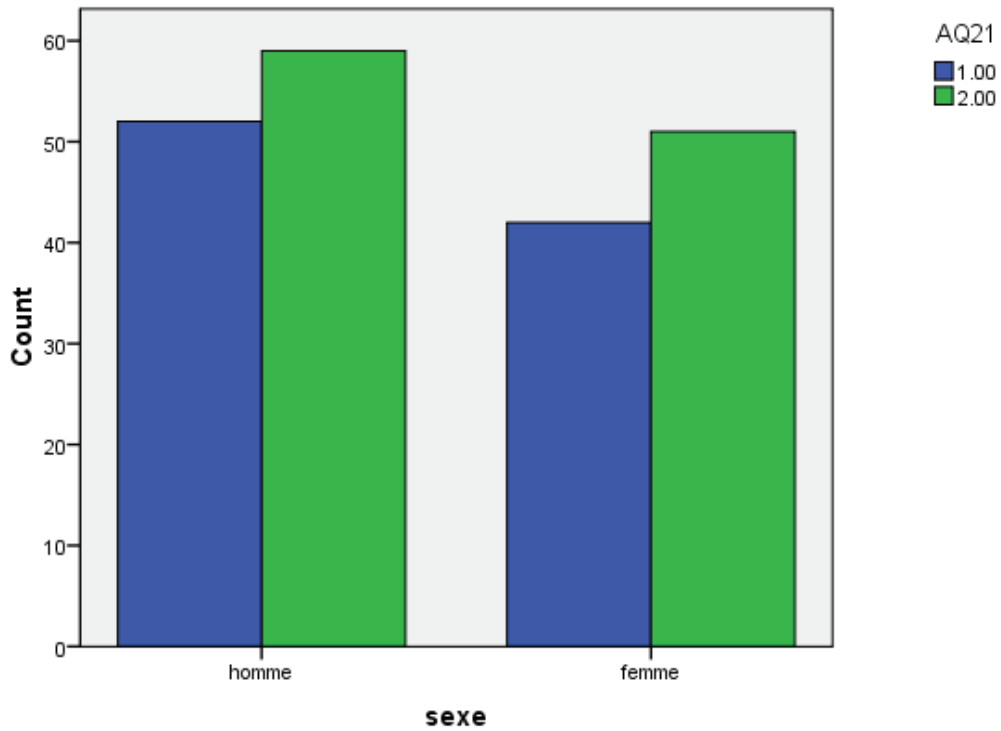
Chi-Square Tests

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-	Exact Sig. (2-	Exact Sig. (1-
Pearson Chi-Square	.058 ^a	1	.810		
Continuity Correction ^b	.010	1	.921		
Likelihood Ratio	.058	1	.810		
Fisher's Exact Test				.888	.461
Linear-by-Linear Association	.058	1	.810		
N of Valid Cases	204				

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 42.85.

b. Computed only for a 2x2 table

Bar Chart



1.3. Croisement de l'effet du sexe (Q20) avec l'item :

Q21 : j'ai accepté mon orientation vers la filière professionnelle : *parce que j'ai écouté les encouragements de mes amis ou de mon entourage.*

Spécialité * AQ21

Crosstab

			AQ21		Total
			1.00	2.00	
Spécialité	Industrie	Count	50	44	94
		Expected Count	43.3	50.7	94.0
		% within Spécialité	53.2%	46.8%	100.0%
		% within AQ21	53.2%	40.0%	46.1%
		% of Total	24.5%	21.6%	46.1%
	Commerce	Count	5	13	18
		Expected Count	8.3	9.7	18.0
		% within Spécialité	27.8%	72.2%	100.0%
		% within AQ21	5.3%	11.8%	8.8%
		% of Total	2.5%	6.4%	8.8%
	Artisanat	Count	30	28	58
		Expected Count	26.7	31.3	58.0
		% within Spécialité	51.7%	48.3%	100.0%
		% within AQ21	31.9%	25.5%	28.4%
		% of Total	14.7%	13.7%	28.4%
	Hôtellerie	Count	9	25	34
		Expected Count	15.7	18.3	34.0
		% within Spécialité	26.5%	73.5%	100.0%
		% within AQ21	9.6%	22.7%	16.7%
		% of Total	4.4%	12.3%	16.7%
Total		Count	94	110	204
		Expected Count	94.0	110.0	204.0

% within Spécialité	46.1%	53.9%	100.0%
% within AQ21	100.0%	100.0%	100.0%
% of Total	46.1%	53.9%	100.0%

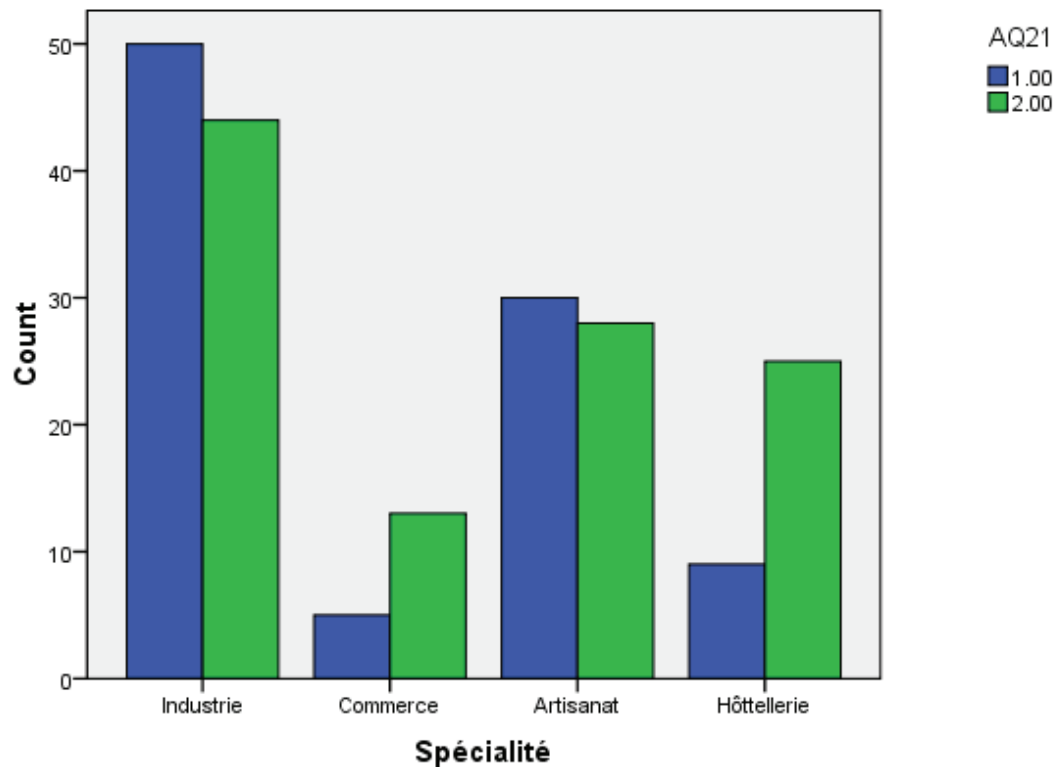
Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig.	Exact Sig.	Exact Sig.	Point
Pearson Chi-Square	10.346 ^a	3	.016	.016		
Likelihood Ratio	10.714	3	.013	.015		
Fisher's Exact Test	10.332			.016		
Linear-by-Linear	3.968 ^b	1	.046	.049	.026	.007
N of Valid Cases	204					

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8.29.

b. The standardized statistic is 1.992.

Bar Chart



2. En France

2.1. Croisement de l'effet des résultats scolaires (Q20) avec l'item :

Q21 : j'ai accepté mon orientation vers la filière professionnelle : *parce que j'ai écouté les encouragements de mes amis ou de mon entourage.*

Q 20 * CNQ21

Crosstab

			CNQ21		Total
			1.00	2.00	
Q 20	1	Count	59	38	97
		Expected Count	59.7	37.3	97.0
		% within Q 20	60.8%	39.2%	100.0%
		% within CNQ21	63.4%	65.5%	64.2%
		% of Total	39.1%	25.2%	64.2%
	2	Count	34	20	54
		Expected Count	33.3	20.7	54.0
		% within Q 20	63.0%	37.0%	100.0%
		% within CNQ21	36.6%	34.5%	35.8%
		% of Total	22.5%	13.2%	35.8%
Total		Count	93	58	151
		Expected Count	93.0	58.0	151.0
		% within Q 20	61.6%	38.4%	100.0%
		% within CNQ21	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	61.6%	38.4%	100.0%

Chi-Square Tests

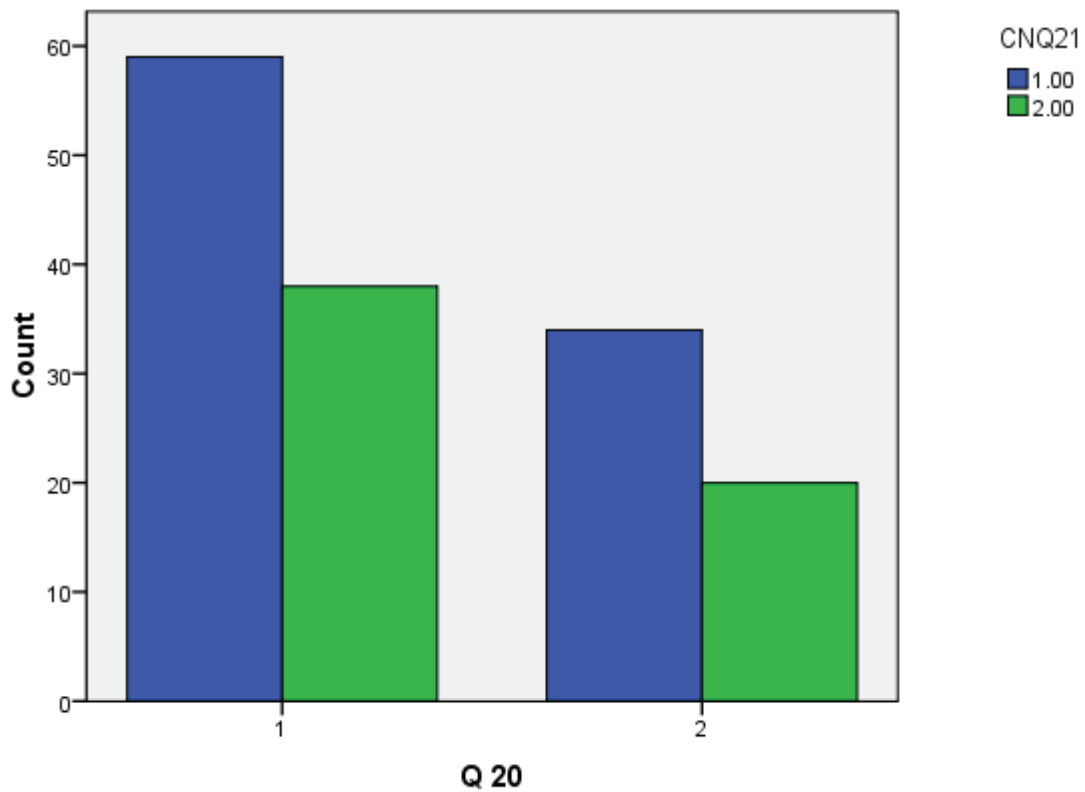
	Value	df	Asymp. Sig.	Exact Sig.	Exact Sig.	Point
Pearson Chi-Square	.067 ^a	1	.796	.862	.468	
Continuity	.007	1	.933			
Likelihood Ratio	.067	1	.795	.862	.468	
Fisher's Exact Test				.862	.468	
Linear-by-Linear	.067 ^c	1	.796	.862	.468	.134
N of Valid Cases	151					

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 20.74.

b. Computed only for a 2x2 table

c. The standardized statistic is -.258.

Bar Chart



2.2. Croisement de l'effet du sexe avec l'item :

Q21 : j'ai accepté mon orientation vers la filière professionnelle : *parce que j'ai écouté les encouragements de mes amis ou de mon entourage.*

sexe * CNQ21

Crosstab

			CNQ21		Total
			1.00	2.00	
sexe	homme	Count	39	30	69
		Expected Count	42.7	26.3	69.0
		% within sexe	56.5%	43.5%	100.0%
		% within CNQ21	41.5%	51.7%	45.4%
		% of Total	25.7%	19.7%	45.4%
Femme	Femme	Count	55	28	83
		Expected Count	51.3	31.7	83.0
		% within sexe	66.3%	33.7%	100.0%
		% within CNQ21	58.5%	48.3%	54.6%
		% of Total	36.2%	18.4%	54.6%
Total	Total	Count	94	58	152
		Expected Count	94.0	58.0	152.0
		% within sexe	61.8%	38.2%	100.0%
		% within CNQ21	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	61.8%	38.2%	100.0%

Chi-Square Tests

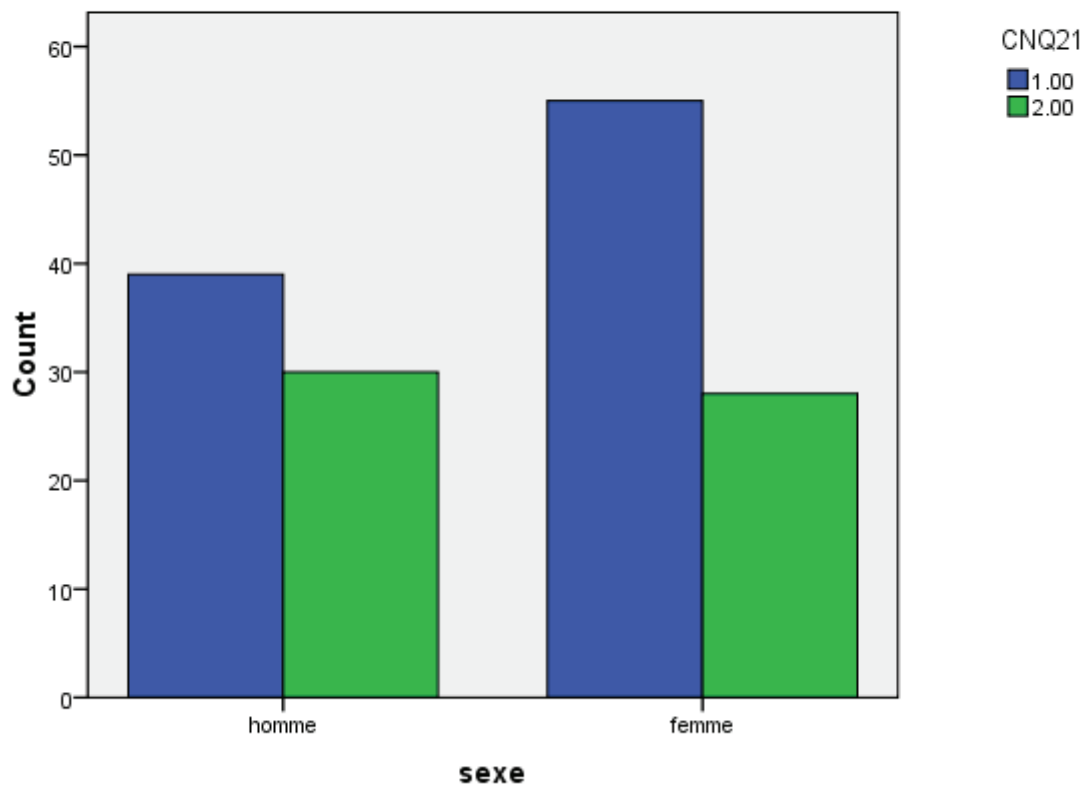
	Value	df	Asymp. Sig.	Exact Sig.	Exact Sig.	Point
Pearson Chi-Square	1.516 ^a	1	.218	.243	.144	
Continuity	1.131	1	.288			
Likelihood Ratio	1.514	1	.218	.243	.144	
Fisher's Exact Test				.243	.144	
Linear-by-Linear	1.506 ^c	1	.220	.243	.144	.063
N of Valid Cases	152					

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 26.33.

b. Computed only for a 2x2 table

c. The standardized statistic is -1.227.

Bar Chart



2.3. Croisement de l'effet de la spécialité avec l'item :

Spécialité * CNQ21

Crosstab

			CNQ21		Total
			1.00	2.00	
Spécialité	Industrie	Count	22	8	30
		Expected Count	18.6	11.4	30.0
		% within Spécialité	73.3%	26.7%	100.0%
		% within CNQ21	23.4%	13.8%	19.7%
		% of Total	14.5%	5.3%	19.7%
	Commerce	Count	65	32	97
		Expected Count	60.0	37.0	97.0
		% within Spécialité	67.0%	33.0%	100.0%
		% within CNQ21	69.1%	55.2%	63.8%
		% of Total	42.8%	21.1%	63.8%
	Hôtellerie	Count	7	18	25
		Expected Count	15.5	9.5	25.0
		% within Spécialité	28.0%	72.0%	100.0%
		% within CNQ21	7.4%	31.0%	16.4%
		% of Total	4.6%	11.8%	16.4%
Total	Count	94	58	152	
	Expected Count	94.0	58.0	152.0	
	% within Spécialité	61.8%	38.2%	100.0%	
	% within CNQ21	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	61.8%	38.2%	100.0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig.	Exact Sig.	Exact Sig.	Point
Pearson Chi-Square	14.910 ^a	2	.001	.001		
Likelihood Ratio	14.650	2	.001	.001		
Fisher's Exact Test	14.291			.001		
Linear-by-Linear	13.713 ^b	1	.000	.000	.000	.000
N of Valid Cases	152					

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9.54.

b. The standardized statistic is 3.703.