

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTÉ DES SCIENCES
DE L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
« SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET ÉDUCATIVES »

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET
INGÉNIERIE ÉDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES
OF EDUCATION

POST COORDINATE SCHOOL
FOR SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH
AND TRAINING IN SCIENCE OF
EDUCATION AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

THÈSE DE DOCTORAT Ph. D

**PRATIQUES D'ORIENTATION-CONSEIL ET PROJET
PROFESSIONNEL DE L'ÉLÈVE AU CAMEROUN.
UNE ÉTUDE MENÉE DANS LES ÉTABLISSEMENTS
D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE PUBLIC DE LA VILLE
DE BERTOUA**

Thèse soutenue le 14 janvier 2022.

Par

MBWASSAK Rodrigue

Filère : Enseignements Fondamentaux en Éducation

Spécialité : Psychologie de l'éducation

Jury :

Président : **ZAMBO BELINGA Joseph-Marie**, Pr., Université de Yaoundé 1 ;

Rapporteur : **MAINGARI Daouda**, Pr., Université de Yaoundé 1 ;

Membres : **MESSANGA Gustave Adolphe**, MC., Université de Dschang ;

MGBWA Vandelin, MC., Université de Yaoundé 1 ;

EYENGA ONANA Pierre Suzanne, MC., Université de Yaoundé 1



À

Mes parents ASSANG Théophile et NKEDOUHO Marceline

REMERCIEMENTS

Au moment où s'achève ce travail, qu'il nous soit permis de témoigner notre sincère gratitude à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à sa réalisation. Nous exprimons notre gratitude aux :

Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'université de Yaoundé 1 le Professeur MOPOU Moïse pour la formation doctorale reçue sous sa coordination.

Directeur de thèse, le Professeur MAINGARI Daouda qui a su nous transmettre la rigueur scientifique et la passion du travail. Son suivi régulier et ses conseils toujours bienveillants ont permis à ce travail de mûrir.

Professeur ZAMBO Belinga Joseph-Marie chef de Département des Enseignements Fondamentaux en Education à la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'université de Yaoundé I qui nous a guidé dans le choix du directeur de Thèse.

Encadreurs (administration) et enseignants de l'unité doctorale en sciences humaines, sociales et éducatives, en particulier ceux de la Faculté des Sciences de l'Éducation pour leurs enseignements et leurs conseils ;

Membres du Jury pour avoir accepté examiner ce travail.

Ce travail n'aurait pu voir le jour sans l'implication des chefs d'établissements de la ville de Bertoua et leur personnel qui nous ont autorisé à accéder à leur environnement professionnel pendant les heures de cours pour mener les études empiriques qualitatives et quantitatives.

Conseillers d'orientation de la ville de Bertoua qui ont accepté de partager avec nous leurs pratiques quotidiennes de l'orientation-conseil.

Élèves de T^{les} des établissements d'enseignement secondaire public de la ville de Bertoua pour avoir répondu avec sincérité au questionnaire qui leur était proposé.

Conseillers d'orientation et aux élèves de 3^{ème} du Collège Adventiste de Yaoundé et du Lycée de Soa pour avoir participé aux tests de vérification de la fiabilité et de l'efficacité des deux modèles théoriques construits au terme de cette étude.

Nous sommes bien reconnaissant à toute ma famille et mon entourage qui ont fait preuve de patience et sans qui ce travail de recherche n'aurait pu se faire avec tant de sérénité.

SIGLES

| | |
|--------------------|--|
| A.D.V.P : | Activation du développement vocationnel et personnel |
| A.F.D : | Agence Française de Développement. |
| BIE : | Bureau International de l'Éducation |
| C.O: | Conseiller d'Orientation |
| C.R.T.V: | Cameroon Radio and Télévision. |
| D.S.C.E: | Document de Stratégies pour la Croissance et l'Emploi |
| E.A.O : | Enseignement Assisté par Ordinateur |
| ECHAN : | Échantillon |
| E.N.I.E.G : | École Normale des Instituteurs de l'Enseignement Général |
| E.N.S: | École Normale Supérieure. |
| F.O.A.D: | Formation Ouverte et à Distance |
| G.P.O.2 : | Guide Pour l'Orientation deuxième version |
| H.R: | Hypothèse de recherche |
| HS : | Hypothèse Spécifique |
| L.A.O : | Logiciel d'Aide à l'Orientation |
| L.M.D : | Licence Master Doctorat |
| MINDDEVEL : | Ministère de la Décentralisation et du Développement Local |
| MINEDUC : | Ministère de l'Éducation Nationale |
| MINEFOP : | Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle |
| MINESEC : | Ministère des Enseignements Secondaires |
| MINESUP : | Ministère de l'Enseignement Supérieur |
| O.C.D.E: | Organisation de la Coopération et du Développement Economique |
| ONISEP : | Office National de l'Information sur les Enseignements et les Professions |
| SECA : | Syndicat des Enseignants du Cameroun pour l'Afrique |
| SRAM : | Service Régional d'Admission du Montréal Métropolitain |
| STF : | Systems Theory Framework |
| TIC : | Technologies de l'Information et de la Communication |
| UNESCO : | Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture. |

LISTE DES FIGURES

| | |
|---|-----|
| Figure 1: Les sept phases du développement de carrière selon Tiedeman et O'Hara (1963) (d'après Newman & Newman, 2017 ; Canzittu, 2019)..... | 133 |
| Figure 2: Croisement des axes d'analyse de la construction du projet professionnel Cournoyer..... | 170 |
| Figure 3: L'axe de « Mouvement » et ses dimensions d'analyse..... | 321 |
| Figure 4: L'axe de « l'Objet » et ses dimensions d'analyse..... | 322 |
| Figure 5: Les différents niveaux d'intégration des activités d'orientation-conseil auprès des élèves..... | 323 |
| Figure 6: Quadrant (A) Exploration | 325 |
| Figure 7: Quadrant (B) Cristallisation..... | 325 |
| Figure 8: Quadrant (C) spécification | 326 |
| Figure 9: Quadrant (C) approfondissement | 328 |
| Figure 10: démarche pédagogique d'accompagnement de l'élève dans la construction de son projet professionnel..... | 333 |

LISTE DES GRAPHIQUES

| | |
|---|------------|
| Graphique 1 : Répartition des élèves par type d'enseignement et par filière | 239 |
| Graphique 2 : (%) de l'échantillon des élèves selon le taux d'accès aux informations et connaissances du Module 1 du cahier de charge du C.O | 242 |
| Graphique 3: Distribution de l'échantillon selon le niveau de sensibilisation et d'information sur le Module 2 du cahier de charge du C.O | 243 |
| Graphique 4: (%) de l'échantillon des élèves selon le taux d'initiation et d'informations aux activités du Module 3 du cahier de charge du C.O | 244 |
| Graphique 5 : (%) d'accès aux informations et connaissances du Module 4 du cahier de charge du C.O | 246 |
| Graphique 6 : Répartition du type de service adapté dont ont bénéficié les élèves | 249 |
| Graphique 7: Distribution de l'indice des activités de session de formation selon les ordres d'enseignement des élèves..... | 263 |
| Graphique 8: Distribution de l'indice des activités de service adapté selon les ordres d'enseignement des élèves..... | 264 |
| Graphique 9: Distribution de l'indice des activités de recherche appliquée selon les ordres d'enseignement choisis par les élèves | 266 |
| Graphique 10 : Distribution de l'indice de l'apport des activités de sessions de formation dans la préparation des jeunes à l'insertion professionnelle selon les ordres d'enseignement choisis par les élèves | 267 |
| Graphique 11 : Distribution de l'indice de l'apport des activités de counseling de tutoring professionnel selon les ordres d'enseignement choisis par les élèves..... | 268 |
| Graphique 12 : Distribution de l'indice de l'apport des activités de recherche appliquée selon les ordres d'enseignement choisis par les élèves | 269 |
| Graphique 13: Distribution de l'indice de l'apport des activités de testing psychométrique selon les ordres d'enseignement choisis par les élèves | 270 |
| Graphique 14: Distribution de l'indice de construction du projet professionnel de l'élève | 271 |
| Graphique 15: Distribution de l'indice de couverture des activités d'orientation-conseil | 272 |

| | |
|---|------------|
| Graphique 16: Nuage de Points entre l'indice des activités des sessions de formation et l'indice de la construction du Projet Professionnel..... | 294 |
| Graphique 17: Nuage de Points entre l'indice des activités de counseling et l'indice de la construction du Projet Professionnel..... | 297 |
| Graphique 18: Nuage de Points entre l'indice des activités de Recherches appliquées sur les formations et les métiers et l'indice de la construction du Projet Professionnel | 298 |
| Graphique 19 : Nuage de Points entre l'indice des activités de Testing et l'indice de la construction du Projet Professionnel..... | 301 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|--|-----|
| Tableau 1: synthèse de l'évolution historique de l'orientation à travers le monde..... | 13 |
| Tableau 2: Moments clés de l'évolution historique des pratiques d'orientation au Cameroun | 36 |
| Tableau 3: Principaux enjeux en matière d'orientation et de conseil selon notre étude..... | 63 |
| Tableau 4: tableau synoptique des hypothèses, des variables et des indicateurs..... | 202 |
| Tableau 5: Répartition des élèves et des CO par région (Année scolaire 2019/2020) | 209 |
| Tableau 6: répartition de la population accessible de l'enseignement secondaire général ... | 214 |
| Tableau 7: Répartition de la population accessible de l'enseignement secondaire technique | 214 |
| Tableau 8: répartition de l'échantillon des élèves et des C.O de l'enseignement général.... | 216 |
| Tableau 9: répartition de l'échantillon des élèves et des CO de l'enseignement technique et professionnel | 216 |
| Tableau 10: Synthèse de l'échantillon des élèves et des CO de l'enseignement général et de l'enseignement technique et professionnel | 217 |
| Tableau 11: Synthèse des catégories d'analyse de l'étude..... | 223 |
| Tableau 12: Répartition des élèves par type d'enseignement et par filière | 238 |
| Tableau 13: Distribution de l'échantillon selon le niveau d'accès aux informations et connaissances du Module 1 du cahier de charge du C.O | 241 |
| Tableau 14: Distribution de l'échantillon selon le niveau d'accès aux informations et connaissances du Module 2 du cahier de charge du C.O | 242 |
| Tableau 15: Distribution de l'échantillon selon le niveau de sensibilisation et d'initiation aux activités du Module 3 du cahier de charge du C.O | 243 |
| Tableau 16: Distribution de l'échantillon selon le niveau d'accès aux informations et connaissances du Module 4 du cahier de charge du C.O | 245 |
| Tableau 17: Distribution de l'échantillon selon le niveau d'accès aux informations et connaissances du Module 5 du cahier de charge du C.O | 246 |
| Tableau 18: Distribution de l'échantillon selon le type de service adapté dont ils ont bénéficié | 247 |
| Tableau 19: Distribution de l'échantillon selon la couverture des activités de recherche appliquée | 249 |
| Tableau 20: Distribution de l'échantillon selon leur perception de l'apport des sessions de formation sur la préparation à l'insertion professionnelle | 250 |

| | |
|---|-----|
| Tableau 21: Distribution de l'échantillon selon les services qu'ils ont bénéficié lors des entretiens de conseil | 252 |
| Tableau 22: Distribution de l'échantillon selon leur opinion sur l'intérêt qu'ils tirent des activités de recherche appliquée du C.O | 253 |
| Tableau 23: Distribution de l'échantillon selon leur perception de l'utilité des tests psychométriques d'orientation professionnelle..... | 254 |
| Tableau 24: effectif des élèves affirmant avoir un projet professionnel..... | 255 |
| Tableau 25: Distribution de l'échantillon selon leur position (stade de latence) en rapport avec le projet professionnel | 255 |
| Tableau 26: Distribution de l'échantillon selon leur position en rapport avec le (stade de l'exploration) projet professionnel | 256 |
| Tableau 27: Distribution de l'échantillon selon leur position en rapport avec le (stade de l'approfondissement) projet professionnel..... | 258 |
| Tableau 28: Distribution de l'échantillon selon leur position en rapport avec le (stade de fixation) projet professionnel | 259 |
| Tableau 29: Distribution de l'échantillon selon l'auteur de la décision du choix de leur série d'étude..... | 260 |
| Tableau 30: Distribution de l'échantillon selon le sentiment qu'ils ont de leur orientation depuis la seconde..... | 261 |
| Tableau 31: Distribution de l'échantillon selon la perception qu'ils ont des actions du C.O dans le domaine de l'orientation et de la préparation à l'insertion professionnelle | 261 |
| Tableau 32: distribution de l'Indice univariée de l'apport des activités d'orientation-conseil | 273 |
| Tableau 33: Distribution de l'indice univariée de l'appréciation de la dynamique de construction des projets professionnels..... | 274 |
| Tableau 34: récapitulatif des indicateurs de couverture des activités d'orientation-conseil, de l'apport de ces activités dans la dynamique de construction du PPE et de l'appréciation du PPE dans les 2 types d'enseignement. | 275 |
| Tableau 35: Distribution des C.O selon leur niveau de couverture des activités de formation. | 278 |
| Tableau 36: Distribution des C.O selon leur niveau d'accompagnement des élèves dans la dynamique de construction de leurs projets professionnels par les activités de counselling. | 280 |
| Tableau 37: Distribution des C.O selon leur niveau d'administration des tests psychotechniques d'orientation scolaire et professionnelle..... | 283 |

| | |
|--|-----|
| Tableau 38: Distribution des C.O selon leur niveau de couverture des activités de recherche | 286 |
| Tableau 39: Distribution des C.O selon leur avis sur les effets des pratiques d'orientation-conseil sur la préparation des jeunes à l'insertion professionnelle. | 288 |
| Tableau 40: Distribution des C.O selon les besoins exprimés pour renforcer leur efficacité dans la réussite scolaire et la préparation des jeunes à l'insertion professionnelle. | 290 |
| Tableau 41: Matrice des corrélations entre les variables du modèle | 292 |
| Tableau 42: Estimation du Modèle d'élaboration du Projet Professionnel | 293 |

SOMMAIRE

| | |
|---|-----|
| REMERCIEMENTS | ii |
| SIGLES | iii |
| LISTE DES FIGURES..... | iv |
| LISTE DES GRAPHIQUES..... | v |
| LISTE DES TABLEUX | vii |
| SOMMAIRE | x |
| RÉSUMÉ..... | xi |
| ABSTRACT | xii |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE | 1 |
| CHAPITRE I : MISE EN CONTEXTE DE L'ÉTUDE ET PROBLÉMATIQUE..... | 7 |
| CHAPITRE II : DÉFINITION DES CONCEPTS ET RÉVUE DE LA LITTÉRATURE..... | 69 |
| CHAPITRE III : THÉORIES DE L'ÉTUDE, THÈSE, OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE | 143 |
| CHAPITRE IV : MÉTHODOLOGIE ET PRÉSENTATION DES DONNÉES QUANTITATIVES DE L'ETUDE ... | 206 |
| CHAPITRE V : RÉSULTATS DE L'ETUDE, INTERPRÉTATION, DISCUSSION ET PERSPECTIVES | 276 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 343 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 353 |
| ANNEXES..... | 387 |
| TABLE DES MATIÈRES | 432 |

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur le thème : « **Pratiques d'orientation-conseil et projet professionnel de l'élève au Cameroun. Une étude menée dans les établissements d'enseignement secondaire public de la ville de Bertoua** ». De nos jours, au regard des multiples enjeux et des espoirs dont elle fait l'objet, l'orientation-conseil à travers le projet professionnel est cette interface de formation qui favorise la réussite scolaire et la préparation de l'élève à une carrière professionnelle future. Cette recherche pose le problème de l'accompagnement et du suivi des élèves ou des étudiants pas à pas dans la coélaboration, la consolidation et la réalisation de leurs projets professionnels préparant à une insertion professionnelle assurée, si l'on se réfère aux difficultés de choix de formation et d'insertion socioprofessionnelle que connaissent les diplômés de nos jours.

La question de recherche (Q.R) de cette étude descriptive de type corrélationnel est formulée comme suit : Quelle démarche pédagogique faut-il mettre en place pour rentabiliser les pratiques d'orientation-conseil dans l'accompagnement des jeunes à l'insertion professionnelle au Cameroun ? un questionnaire et un guide d'entretien ont été respectivement administrés à un échantillon composé de 628 élèves de terminales et de 10 conseillers d'orientation (C.O) des neuf établissements d'enseignement secondaire public de la ville de Bertoua. La mise à l'épreuve des quatre hypothèses par le test de régression logistique multiple a permis d'obtenir les résultats suivants :

HS1 : Les activités de Session de Formation (SF) sur l'aide à l'insertion professionnelle ($R^2=0,73$), **HS2** : les activités de counselling de tutoring professionnel ($R^2=0,62$), **HS3** : Les activités de recherche appliquée sur le monde du travail ($R^2=0,74$) et **HS4** : Les activités de testing psychotechniques d'orientation professionnelle ($R^2=0,60$) sont non seulement corrélées au projet professionnel, mais bien plus influencent de manière significative l'accompagnement des élèves dans la construction de leurs projets professionnels.

Nous appuyant sur la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle de Lent (2008), le modèle d'analyse de la construction du projet professionnel chez le collégien de Cournoyer (2008) et nos résultats de terrain, nous avons proposé au terme de cette recherche un modèle d'analyse du niveau d'intégration de l'orientation-conseil (MANIOC) telle qu'elle se pratique dans les établissements scolaires, mais aussi un modèle systémique d'accompagnement de l'élève dans la construction de son projet professionnel (MSAECPP).

ABSTRACT

The present research is entitled : « **Guidance counselling practius and the students' professional project in Cameroon. It was carried out in government secondary schools in Bertoua** ». Nowadays given the multiple stakes and expectations centred around guidance-counselling though the professional projet, it single itself out as the training interface that not only promotes success at school but also prepares the students (learners)for his or her future professional career. This study underscores the necessity of a step-by-step follow-up students in the co-elaboration, consolidation and implementation of their professional project with a view to ensuring a harmonous professional insertion of the former, hearing the many difficulties involved in choosing a professional training, not to talk of those related to socioprofessional insertion encountered by diploma holders nowadays.

For this correlational and descriptive study the following research question (RQ) was asked : which is the pedagogic strategy should be put in place so as to optimize guidance-counselling practices in a bid to assist successful socioprofessional insertion of youths in Cameroon ? for this purpose, a questionnaire was administered to a sample of 628 learners, all of them being Terminal learners and to 10 guiding counsellors, all are from nine government secondary and high schools in the Bertoua town. Four research assumptions (RA) were verified using the test of regression logit. And the following results were obtained.

RA1: Training sessions activities connected to assistance toward professional insertion ($R^2=0,73$), RA2: professional counselling and tutoring activities ($R^2=0,62$), RA3: applied research activities connected to professional field (job market) ($R^2=0,74$), RA4: professional orientation psychotechnical activities ($R^2=0,60$) all significantly influenced the follow-up of students in the initiation, conception and consolidation of their professional projects.

Basing ourselves on Lent's (2008) socio-cognitive theory of school and professional guidance, on Cournoyer's (2008) model of students' construction of the professional project, we got the aforementioned results on the field. We also came out with a descriptive model which included the various level of integration and practice of guiding counselling as experienced by learners in the various school milieu.

Besides, we also suggest a dynamic model of follow-up which can help the leaners to build up professional project which are feasible and efficient and therefore can successfully ensure harmonious socio-professional insertion.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'éducation est à la base de tout développement humain et du progrès des peuples. C'est pourquoi Kant (1803, p. 6) affirmait que « *l'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce qu'elle le fait* ». Dès lors éduquer une personne, c'est la socialiser, c'est-à-dire l'imprégner des coutumes de sa société d'appartenance, lui apprendre à vivre en harmonie avec ses semblables, la préparer à remplir son rôle de citoyen dans la société pour son épanouissement personnel et le développement social. Cette socialisation se fait par l'éducation à l'acquisition des savoirs, des savoirs être, des savoir-faire, des savoirs devenir et des savoirs écologiques (Paquette, 2013, p. 30). Il s'agit d'une éducation globale. L'acquisition de tous ces savoirs ne peut se faire sans une éducation à l'orientation efficace, car l'orientation-conseil est un mécanisme de régulation des attentes politiques et sociales en matière d'éducation, de formation et d'emploi (Okéné, 2009). Ainsi, l'éducation pour être holistique, ne devrait pas se limiter à la transmission des seuls savoirs-savant mais bien plus, elle doit intégrer la formation de l'apprenant à la prise de décision ; au choix d'études, de carrière à la vie en générale (Savickas, 2010) ; au développement des compétences recherchées dans le monde du travail et de la production (République du Cameroun, 2020, p. 84) ; et à l'accompagnement de l'élève à l'élaboration ou à la consolidation de projets professionnels réalistes susceptibles de garantir son insertion socioprofessionnelle. Ces missions de formation ont été confiées à l'orientation-conseil.

Le conseiller d'orientation, membre à part entière de l'équipe éducative (MINESEC, 2009), se positionne désormais comme le phare qui accompagne l'élève ou l'étudiant à la réussite scolaire et sur le chemin obscur de l'insertion professionnelle. En cette qualité le conseiller d'orientation, troisième pilier du système éducatif au côté du pédagogue et de l'administrateur scolaire met un point d'honneur non pas sur la pédagogie chassée gardée des enseignants, mais sur le conseil en orientation scolaire et professionnelle dans l'optique de faciliter l'adaptation de l'élève à l'école mais davantage son insertion harmonieuse dans la société et le système de production. L'orientation-conseil peut ainsi être assimilée à ce code de la route qui définit l'ensemble des règles que les usagers doivent respecter pour arriver à leurs destinations sans incidents majeurs. L'enjeu de l'orientation-conseil est donc de permettre qu'il y ait mobilité sociale croissante (Okéné, 2009), en aidant chaque apprenant tout au long de son cheminement scolaire à développer et à exprimer la plénitude de ses potentialités dans des activités, des actions et des décisions que lui imposent ses besoins et la société ou son environnement. À cette fin « *le conseiller d'orientation est cet expert chez qui*

le jeune apprend à bien se connaître, à connaître les réalités sur le monde du travail et celui de l'emploi, à s'informer sur les filières d'étude et leurs débouchés, à assimiler les techniques de recherche d'un emploi », (Mbwassak, 2017, p. 4), à prendre des décisions éclairées, à développer l'esprit entrepreneurial, à concevoir, à murir et à réaliser son projet professionnel. Il est semblable à ce moniteur qui enseigne le code de la route, les principes et les règles de bonne conduite à tout individu désirant devenir bon chauffeur. Très simplement le C.O est le moniteur de la vie d'un individu, par le fait qu'il aide et accompagne celui-ci à se capaciter d'un ensemble de connaissances et de compétences lui permettant de s'orienter ou de se réorienter tant dans ses études que dans toutes les circonstances de sa vie.

Le conseiller d'orientation se présente ainsi comme « *une forme miniaturisée de trois experts en un seul individu (...) Psychologue scolaire ; Spécialiste de la réussite scolaire, universitaire et professionnelle ; Orienteur des usages efficients des aptitudes, aspirations des élèves en fonction du marché de l'emploi* » (Bomda 2008b ; Okene 2009) dont l'une des missions principales est de faciliter l'insertion socioprofessionnelles des jeunes. « *Dans le milieu scolaire, cela se traduit par l'accompagnement du jeune dans sa connaissance de soi, l'exploration concrète et active de l'information scolaire et professionnelle, la confirmation de son projet professionnel et sa réalisation* » (Simard, 2012).

Le C.O est la cheville-ouvrière de préparation des ressources humaines de qualité et de la réussite scolaire. C'est à ce titre que la circulaire N° 06/B1/1464/MINEDUC/CAB du 19 février 2001 lui attribue les missions suivantes au sein d'un établissement scolaire :

- L'information des élèves, des parents, des enseignants et de la communauté éducative sur les filières d'étude et de formation et leurs débouchés professionnels ;

Pour se faire, le C.O collecte les informations, auprès des structures de formation, des entreprises, des professionnels, des missions diplomatiques, des ONG...les traite, les stocke et les diffuse à l'attention des intéressés.

- La préparation des jeunes à l'insertion économique et socioprofessionnelle et à la vie ;

Cette tâche consiste à aider les apprenants à développer les compétences recherchées sur le marché de l'emploi, à construire des projets de carrière professionnelle réaliste et à les prévenir des formations aux débouchés flous ou incertains. En effet, le C.O sert de trait

d'union entre les demandeurs et les offreurs d'emplois ou d'opportunités de formation. Le C.O initie les apprenants à l'auto emploi et aux techniques de recherche d'un emploi. Il promeut les contacts entre milieux éducatifs et milieux de formation et de travail.

- La participation à l'autodétermination et à l'auto emploi des apprenants en fin de cycle ;
- L'aide des apprenants à la résolution de leurs problèmes comportementaux, relationnels, personnels, psychologiques et sociaux ;
- La formation des apprenants aux techniques d'apprentissage des matières enseignées ;
- La recherche appliquée sur les problèmes éducatifs et en communique les résultats au chef d'établissement en vue de leur exploitation

Pour remplir ses missions le C.O a trois principales activités qu'il mène au quotidien. Il s'agit des activités de session de Formation (SF) ; des activités de service adapté qui comprennent le counselling, le testing, l'assistance aux parents d'élèves et l'appui aux équipes pédagogiques ; et des activités administratives et de recherche (MINESEC, 2009 p.33).

Les missions et les activités du C.O sont si nombreuses que nous avons décidé nous intéresser dans cette recherche aux activités de session de formation, aux activités de counselling, aux activités de testing et aux activités de la recherche appliquée. Nous voudrions entre autres vérifier si en imbriquant ces quatre activités à la préparation des jeunes à l'insertion professionnelle cela favoriserait une immersion des élèves aux activités professionnelles et permettrait par ricochet à chaque apprenant de construire de façon raisonnée son projet professionnel. En effet malgré l'existence des services d'orientation au Cameroun depuis 1945 (Okéné, 2009 ; Bomda, 2008a ; Sovet & Bomda, 2016 ; Mbwassak, 2017 ; Mezo'o, 2019), le chômage des jeunes ne cesse de croître, passant d'un chômage à un chiffre pour un chômage à deux chiffres (INS, 2012 ; MINEFOP, 2015). Les statistiques sur l'emploi au Cameroun font état d'un taux de chômage élevé, surtout chez les jeunes diplômés. Le MINEFOP (2015) fait ressortir un chômage touchant principalement les jeunes de 15-24 ans (10,3%), de 15-34 ans (8,9%) et « *un chômage des jeunes évoluant avec le niveau d'instruction et notamment plus élevé chez les diplômés de l'enseignement supérieur (27,1%)* » avec un taux de sous-emploi global plus élevé chez les jeunes de 15-24 ans (84,8%) et 15-34 ans (73,1%) MINEFOP (2015 : viii) que celui de l'ensemble de la population (77%) et une prédominance du secteur informel dans lequel la grande majorité des jeunes (90%) exercent leur emploi, la part de l'emploi des jeunes dans le secteur formel restant faible (10%)

(République du Cameroun 2020, p. 97). L'aggravation constante du taux de chômage dans la tranche d'âges jeunes au Cameroun fait penser à la faiblesse d'un maillon de la chaîne de l'éducation. L'inconsistance voire l'absence d'accompagnement des jeunes par les services de l'orientation dans le développement des aptitudes, des compétences et des intérêts professionnels de ceux-ci, dans l'élaboration et la consolidation des projets professionnels pertinents et réalistes peut être mis en cause.

C'est pour mieux comprendre cet état des faits que nous nous sommes intéressés au thème : « Pratiques d'orientation-conseil et projet professionnel de l'élève au Cameroun. Une étude menée dans les établissements d'enseignement secondaire public de la ville de Bertoua ». L'objectif ici étant de décrire les niveaux de couverture et de pratiques des activités d'orientation-conseil telles qu'elles se vivent dans les établissements d'enseignement secondaire, et d'examiner la manière dont ces pratiques influencent l'accompagnement des apprenants dans l'élaboration, la consolidation et la réalisation de leurs projets professionnels.

Pour féconder cette étude, nous nous sommes appuyés sur la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP) de Lent, Brown et Hacquet (2008) et le modèle d'analyse de la construction du projet professionnel chez le collégien de Cournoyer (2008). Pour les tenants de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP), le C.O doit à travers ses activités et sa pratique professionnelle d'orientation scolaire et professionnelle, comprendre et expliquer les processus grâce auxquels les élèves développent leurs intérêts professionnels, effectuent leurs choix de métier et les modifient et parviennent à des niveaux différents de réussite scolaire tout en consolidant ou en balbutiant dans la construction de leur projet professionnelle. D'après Lent et al. (2008), pour mieux aider les élèves dans leur orientation scolaire et professionnelle, les pratiques en orientation doivent mettre un accent sur la capacité des personnes à diriger leur propre orientation scolaire et professionnelle, tout en reconnaissant aussi l'importance des nombreuses influences personnelles, familiales et environnementales. A cet effet le C.O doit promouvoir chez l'élève le développement de l'estime de soi, le renforcement des sentiments d'efficacité personnelle. Le C.O doit faire recours à « *l'informations professionnelles* ». Celle-ci remplit un rôle clé en favorisant l'élaboration d'attentes réalistes à l'égard, par exemple, des croyances relatives aux conditions de travail et des aspects considérés comme attrayants pour la personne dans diverses professions. Selon Cournoyer (2008) le projet professionnel est une construction dynamique et traverse quatre étapes : la latence, l'exploration, l'approfondissement et la fixation. Pour aider un apprenant dans la construction de son projet

professionnel il est nécessaire de le situer où il se trouve avant de le prendre où il s'est rendu pour l'accompagner pas à pas vers sa réalisation.

Pour atteindre notre objectif, c'est-à-dire décrire les pratiques d'orientation-conseil telles qu'elle se vivent et mesurer l'impact des activités professionnelles du C.O sur l'accompagnement de l'élève dans la dynamique de construction de son projet professionnel, nous avons opté pour une recherche mixte avec un devis quantitatif. Pour se faire une enquête a été réalisée auprès de 628 élèves de terminale (questionnaire) et de 10 C.O (entretiens semi-dirigés) des établissements d'enseignement secondaire public de la ville de Bertoua. Nous avons fait recours au test de corrélation pour établir le lien qui existe entre les variables de l'étude. Et étant donné le caractère qualitatif de nos variables, nous avons construit des indicateurs qui ont facilités la compréhension, la mesure et l'analyse des données issues de l'enquête de terrain. Les corrélations entre les variables des hypothèses ont été établies sur la base du test de corrélation de Pearson et les hypothèses de recherche testées grâce à la régression logistique multiples.

Dans le souci de mener à bien cette étude, la question principale, fil conducteur de cette étude est la suivante : Quelle démarche pédagogique faut-il mettre en place pour rentabiliser les pratiques d'orientation-conseil dans l'accompagnement des jeunes à l'insertion socioprofessionnelle au Cameroun ? de cette question de départ, les hypothèses de recherche générées comme solutions provisoires, sont ainsi formulées: les activités de Session de Formation (SF) sur l'aide à l'insertion professionnelle (HS1), les activités de counselling sur le tutoring professionnel (HS2), Les activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation (HS3), et le recours aux tests psychotechniques d'orientation professionnelle (HS4), influencent l'accompagnement de l'élève dans la dynamique de construction de son projet professionnel.

Outre cette introduction et la conclusion générale, cette thèse s'articule autour de cinq chapitres. Le premier chapitre traite du contexte et de la problématique de cette étude avec quatre sous-parties : évolution historique de l'orientation dans le monde ; problème de recherche ; questions ; et intérêts de l'étude. Le deuxième chapitre s'intéresse au cadre conceptuel de cette recherche et aborde les questions relatives à la définition des concepts clés du sujet et à la revue de la littérature. Le troisième chapitre aborde les questions relatives aux théories de référence de l'étude, à la thèse, aux objectifs et aux hypothèses de la recherche. Le quatrième chapitre s'intéresse quant à lui à la méthodologie et à la présentation des données

quantitatives de cette recherche. Et enfin le cinquième chapitre se consacre à l'interprétation des résultats pour aboutir aux perspectives.

CHAPITRE I :

MISE EN CONTEXTE DE L'ÉTUDE ET PROBLÉMATIQUE

L'orientation scolaire et professionnelle est une question cruciale au cœur des préoccupations humaines, en ce sens qu'elle favorise la réussite scolaire, prépare le devenir socioprofessionnel des jeunes et accroît les chances d'une insertion ou d'une réinsertion professionnelle réussie sur le marché du travail.

De nos jours, chaque citoyen actif quel que soit le lieu où il se trouve, son âge ou son statut, de l'école de base, au secondaire ou à l'université en passant même par ceux qui travaillent depuis des années est désormais concerné par les questions d'orientation ou de réorientation. Et pour cause, alors qu'à une certaine époque les choix professionnels s'effectuaient de façon durable et stable, aujourd'hui tel n'est plus le cas avec les mutations qui sont intervenues dans le monde du travail (Mérieux, 1999), de l'éducation et dans tous les secteurs d'activité en général. Selon Canzittu « *les contextes sociaux et économiques actuels entraînent des parcours professionnels moins fixes qu'auparavant et dont la trajectoire n'est plus linéaire* » (2019, p. 132), et moins facilement appréhendable (Boutinet, 2007 ; Guichard, 2019a). Cet environnement mouvant, voire imprévisible (Fromage, 2013) est à l'origine du chômage, du sous-emploi et du mal emploi chez une frange importante de la jeunesse (Mbwassak, 2017).

Les familles l'ont d'ailleurs bien compris, c'est pourquoi elles s'intéressent souvent avec inquiétude, à l'orientation de leurs enfants. « *Aujourd'hui, la situation semble à cet égard préoccupante puisque le système de l'orientation, fortement contesté sur la place publique, révèle un certain nombre d'inégalités et de dysfonctionnements* » (Pugin, 2008, p. 1). On parle de plus en plus de l'orientation tout au long de la vie (Savickas & al, 2009 ; Guichard, 2013 ; Canzittu, 2019). Comment en est-on arrivé là ? Un bref tour d'horizon de l'évolution de la question de l'orientation dans le monde nous conduira à nous intéresser à l'une des préoccupations majeures de cette discipline dans notre système éducatif à savoir, l'apport de l'orientation-conseil à l'insertion socioprofessionnelle des apprenants. A cet effet dans ce chapitre, nous allons d'abord mettre en exergue l'évolution historique de l'orientation scolaire et professionnelle à travers le monde avant d'élucider le problème de cette étude, les questions et les intérêts de cette recherche.

I-1. ÉVOLUTION HISTORIQUE DE L'ORIENTATION-CONSEIL ET PROBLÈMES DE L'EMPLOI À TRAVERS LE MONDE.

Cette partie consiste à présenter la question de l'insertion professionnelle des jeunes comme une préoccupation mondiale en entonnoir au niveau de l'occident, de l'Afrique et du Cameroun.

A- La question de l'orientation en occident

L'évolution de la question de l'orientation est tributaire de l'histoire de nos sociétés. En effet comme le fait remarquer Canzittu (2019) les réalités couvertes par le champ de l'orientation sont complexes et ont évolué au cours du temps. « *Les pratiques de conseil préexistaient bien antérieurement à leur institutionnalisation au XX^{ème} siècle. Chamans, oracles (l'oracle de Delphes en Grèce est resté le plus célèbre) et devins remplissaient dans l'antiquité une fonction prédictive qui a été progressivement captée par les religions sous la forme de la prophétie et de l'eschatologie* » (Danvers, 2007). Le destin professionnel de l'homme était « *déterminé par sa naissance, son origine sociale et familiale* » (Baudouin, 2007, p. 13) et « *la division du travail est relativement peu poussée* » au cours de cette période (Guichard & Huteau, 2005, p. 7). L'orientation n'est donc pas à cette époque un problème, puisque les emplois sont durables (à vie) et assurés aux individus en fonction de leurs origines et de leur classe sociale. Cependant, « *avec l'avènement de l'industrialisation, de l'urbanisation et de la division du travail, les jeunes vont être confrontés à de nouvelles réflexions quant à leur choix professionnel* » (Canzittu, 2019, p. 27).

L'histoire des services et des pratiques d'orientation commence donc véritablement au début du XX^e siècle pour répondre aux problèmes économiques de manque de main d'œuvre qualifiée, aux politiques de démocratisation de l'enseignement instaurées dans certains pays occidentaux, et aux problèmes d'insertion sociale et professionnelle. Comme le relève Huteau (1999), c'est une histoire complexe, qui relève à la fois de l'histoire économique et sociale, l'histoire de la scolarisation et de l'appareil scolaire, l'histoire des structures administratives, l'histoire de la psychologie, l'histoire des idées et celle des pratiques.

L'orientation se traduit véritablement dans les préoccupations politiques à l'issue de la première guerre mondiale et elle est essentiellement professionnelle : il s'agit alors d'organiser une utilisation aussi rationnelle que possible de la main d'œuvre disponible, dont une grande partie a été décimée par les combats, en facilitant l'enseignement technique et l'apprentissage afin de mettre en concordance les aptitudes disponibles chez les jeunes et les besoins en compétences des entreprises (Pugin, 2008, p. 4).

Selon Prost (1996) :

L'idée d'orientation répond au souci de donner aux jeunes, et notamment à ceux qui deviendront ouvriers, les postes qui correspondent le mieux à leurs aptitudes et à leurs capacités. Cette idée (...) naît d'une volonté de réforme éducative et sociale, à la jonction de la formation professionnelle et d'une nouvelle science en cours d'élaboration : la psychologie.

Pour donner corps à cette idée d'orientation dont l'un des objectifs principaux est de « *favoriser la transition de l'école à l'emploi en préparant collégiens, lycéens et étudiants à effectuer des choix de carrière professionnelle et personnelle appropriés* » (Njiale, 2006, p. 131), en France par exemple plusieurs structures et actions en charge des questions d'orientation ont vu le jour. On peut citer entre autres :

- Un « Office d'orientation professionnelle », créé en 1921 à Strasbourg par Fontègne, un professeur qui cherche à « *appliquer en France les méthodes d'examens propres à étayer d'utiles conseils pour le choix des métiers* », méthodes auxquelles il s'est initié au cabinet de consultation de l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève où Claparède poursuivait des recherches sur les aptitudes des écoliers (Latreille, 1984, p. 4) ;
- Une action systématique d'orientation en liaison avec les écoles primaires et supérieures de la ville de Bordeaux, en 1920, mise en place sous la responsabilité de l'ingénieur Mauvezin, qui publie « *La Rose des Métiers. Traité d'orientation professionnelle. Qualités et aptitudes nécessaires à l'exercice de 250 métiers différents, et défauts rédhibitoires* » (Caroff, 1987, p. 52). C'est le décret du 26 septembre 1922 qui définit officiellement l'orientation professionnelle 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.* » ;
- La mise en place d'un examen d'Orientation Professionnelle fondé sur une évaluation psychométrique. Cet examen est né à la suite des travaux de Toulouse et de Piéron sur les tests d'aptitudes humaines. En effet comme Toulouse, Piéron pense qu'une orientation fondée sur les résultats à des tests serait plus fiable et socialement plus équitable que celle fondée sur les notes scolaires. Il affirme à cet effet que « *chacun est capable d'exceller en quelque chose, dans quelque domaine particulier. Piéron défend en effet l'idée d'une hétérogénéité intra individuelle des aptitudes,* (Blanchard & Sontag, 2004, p. 8). C'est au conseiller d'orientation qu'il revient d'établir, à l'aide

de tests à la validité contrôlée, un profil des aptitudes des jeunes qui sortent de l'école primaire pour apprendre ou exercer un métier. Les premières techniques d'aide à l'orientation nées au début du XX^{ème} siècle consiste pour les C.O en « (...) *un appariement sujet-profession qui se fondait essentiellement sur les aptitudes des jeunes* » (Guichard & Huteau, 2006, p. 3), ce que Guichard et Huteau (2005, p. 21) nomment « *le système professionnel du travail* ». Chaque personne est alors destinée à un seul métier qu'elle exercera toute sa vie. Il est donc nécessaire qu'elle acquière des aptitudes particulières, mais uniquement en lien avec son travail. Comme le souligne Canzittu (2019, p. 27) à cette époque « *l'orientation qui s'opère, dès que le jeune commence sa formation, consiste à mettre en relation un individu et un métier avec comme objectif que cette paire soit la plus durable possible et la plus performante. Ce sont les caractéristiques de la personne qui détermineront sa future activité* ».

Dès la fin des années 1950, les pratiques d'orientation qui jusqu'ici s'appuyaient presque essentiellement sur les résultats aux tests d'aptitudes (pour sélectionner, discriminer les gens, définir leur métier et prédire leur chance de réussite ou leur probabilité d'échec à un choix professionnel ou scolaire) adoptent une conception éducative de l'orientation présentée pour la première fois par Antoine Léon. Ce dernier souligne le fait que la démarche de diagnostic-pronostic utilisée en France, aux États-Unis et au Canada et un peu partout dans le monde sous-estime l'activité du jeune au cours de son choix d'orientation et qu'elle sous-estime aussi le fait que les aptitudes peuvent changer au cours de la vie et que les professions changent également. Pour Léon, il s'agit de « *faire participer activement les adolescents à l'élaboration de leurs projets, de les informer pour qu'ils puissent élargir leur horizon professionnel et choisir leur métier d'une manière plus réfléchie, plus motivée* », (Léon, 1957, p. 55). La mission des services d'orientation consiste à cet effet à organiser l'information et l'orientation des élèves dans un processus éducatif d'observation continue, de façon à favoriser leur adaptation à la vie scolaire, de les guider vers l'enseignement le plus conforme à leurs aptitudes, de contribuer à l'épanouissement de leur personnalité et de les aider à concevoir et à consolider leur projet professionnel en vue de faciliter leur insertion dans la vie active en harmonie avec les besoins du pays et les perspectives du progrès économique et social.

Léon (1957) montrait déjà ici comme on peut aisément constater que la réussite du devenir d'un apprenant doit être pensée en termes de projet professionnel (Mbwassak, 2017),

lequel nécessite dans sa dynamique un accompagnement progressif et constant pour sa consolidation et sa réalisation. Pour se faire, de par ses missions et son expertise, le conseiller d'orientation apparaît comme l'accompagnateur idéal de l'apprenant dans l'initiation, la consolidation et la réalisation de son projet personnel et professionnel.

A la fin des années 1970, des échanges se développent entre praticiens français et québécois sous l'égide de l'Office franco-québécois pour la jeunesse. Les praticiens français peuvent ainsi se familiariser avec les démarches d'orientation éducative canadiennes qui reposent largement sur les courants américains, et notamment sur les idées de Super dont on trouve une présentation synthétique dans les manuels de Bujold et Gingras (2000) et de Guichard et Huteau (2001).

Deux des idées centrales de Super vont marquer les pratiques du conseil en orientation :

- ✓ Le choix professionnel n'est pas ponctuel. Il se dégage d'une évolution, d'une suite de choix, d'expériences vécues dans le monde de l'école et du travail. Les étapes successives, les séries de décisions, font du choix professionnel un processus de développement qui se poursuit pendant la vie active, sans omettre les périodes pré et post professionnelles ;
- ✓ Le choix professionnel doit être décrit comme un processus d'actualisation du moi, engagé dans une décision personnelle. En exprimant un choix professionnel, une personne traduite en termes de profession l'idée qu'elle se fait d'elle-même. En y entrant, elle cherche à réaliser une image d'elle-même ; en y restant, elle accomplit une certaine actualisation de son moi, etc. (...) Si on souhaite aider l'individu dans sa trajectoire, des tâches développementales peuvent alors être un support efficace... La fonction du conseiller est de fournir concrètement « *une aide au client pour développer une image vraie, précise de soi et de la réalité et une aide au contrôle de ces images par le client lui-même* », (Angeville & Bellenger, 1989, p. 120).

À notre sens Super pose ici le postulat selon lequel l'apprenant est un projet en devenir, en construction, dont le développement ou la réalisation passe par des stades ponctués par des tâches successives qu'il doit accomplir pour actualiser son moi. Le rôle du conseiller d'orientation consiste à cet effet à coacher et à accompagner l'apprenant dans le processus de réalisation ou d'actualisation progressive de son moi.

À partir des années 1980, « à l'exemple du Québec, les activités d'information tendent à se transformer en un processus d'éducation des choix qui associe connaissance de soi et connaissance du monde extérieur et qui débouche sur un apprentissage de la décision. » (Caroff, 1987, p. 254). Ce processus éducatif se faisait à travers les séances d'information et de sensibilisation sur les métiers, l'administration des questionnaires d'intérêts et les tests d'aptitudes professionnelles par les conseillers d'orientation. La pratique en cours était celle de l'aide au développement vocationnel et personnel (ADVP) de l'élève. L'orientation-conseil devient un droit consacré et reconnu pour tous les élèves et étudiants. Par exemple en France selon Pugin (2008, p. 5) avec la loi d'orientation de juillet 1989, « le droit au conseil en orientation et à l'information sur les enseignements et les professions fait partie du droit à l'éducation » (article 8). Ainsi, l'orientation scolaire et professionnelle sera intégrée progressivement dans les systèmes d'éducation avec pour objectif d'aider de manière raisonnée l'élève, puis l'étudiant, à prendre les décisions les plus favorables à son adaptation scolaire et à la réussite de son intégration professionnelle.

Récemment, au Québec notamment, à partir des années 2000, la méthode d'aide au développement vocationnel et personnel (ADVP) qui s'appuyait majoritairement sur des séances d'information et des exercices peu intégrés à l'ensemble des programmes scolaires, proposée par Pelletier et ses collègues (1988) a été abandonnée au profit d'une nouvelle conception de l'orientation désignée par le terme "d'école orientante" (Pelletier, 2001). Cette conception d'école orientante vise à mieux intégrer l'information professionnelle dans le cadre des enseignements et à mieux coordonner le rôle des conseillers d'orientation, des enseignants et des parents. Cette approche orientante qui est de plus en plus répandue dans le monde est définie par le Ministère de l'Éducation du Québec (2002) comme :

Une démarche concertée entre une équipe-école et ses partenaires, dans le cadre de laquelle on fixe des objectifs et met en place des services (individuels et collectifs), des outils et des activités pédagogiques visant à accompagner l'élève dans le développement de son identité et dans son cheminement vocationnel. Il s'agit donc d'activités et de services intégrés au plan de réussite et au projet éducatif d'un établissement et non d'un simple cumul d'actions isolées engageant peu l'équipe- école.

Tableau 1: synthèse de l'évolution historique de l'orientation à travers le monde.

| Périodes | Besoins ou problèmes | Solutions proposés | Fondements des solutions proposées |
|---------------------|---|--|--|
| Antiquité | Prédiction de l'avenir | Destin prédit par chamans, oracles et devins | Naissance, origine sociale et familiale |
| Début du XXe siècle | Main d'œuvre, insertion sociale et professionnelle | Tests d'aptitudes, appariement sujet-profession | Fiabilité des résultats, équité dans l'affectation des jeunes, hétérogénéité intra individuelle des aptitudes |
| Fin des années 1950 | Insertion sociale et professionnelle | Coaching et accompagnement de l'apprenant, informer et faire participer les jeunes à l'élaboration de leurs projets | Conception éducative de l'orientation, mise en place des démarches d'orientation éducative canadiennes |
| A partir de 1980 | Prise de décision, Faire des choix d'études et de professions | Aide au développement vocationnel et personnel (ADVP) (information et sensibilisation sur les métiers, administration des questionnaires d'intérêts et les tests d'aptitudes professionnelles) | Nécessité d'aider de manière raisonnée l'élève, puis l'étudiant, à prendre les décisions les plus favorables à son adaptation scolaire et à la réussite de son intégration professionnelle |
| A partir de 2000 | Accompagnement de l'élève dans le développement de son identité et dans son cheminement vocationnel | L'approche orientante | Nécessité de mieux intégrer l'information professionnelle dans le cadre des enseignements et mieux coordonner le rôle des C.O, des enseignants et des parents |

Source : notre étude

Sur le plan épistémologique, deux paradigmes ont sous-tendu l'évolution des pratiques des interventions d'accompagnement en orientation, il s'agit du modèle de l'appariement individu/travail qui a cours à partir de la fin du 19^{ème} siècle (1880) et du modèle de la construction par les individus de leur parcours de vie personnel et professionnel (life designing) né à la fin du 20^{ème} siècle. Une synthèse de Guichard (2013) nous permettra de mettre en exergue l'évolution historique de ces paradigmes qui constituent les cadres explicatifs généraux des interventions d'accompagnement en orientation jusqu'à nos jours.

– Construction et évolution du modèle de l'appariement

Conçu comme un appariement entre des individus, vus comme ayant des caractéristiques stables, et des métiers ou des professions, le modèle de l'appariement né dans les sociétés occidentales fut le produit de la conjonction de trois catégories de facteurs. Selon Guichard (2013) le premier facteur fut la formulation, dans les sociétés occidentales de la fin du 19^e siècle, d'un nouveau problème auquel les personnes devaient faire face : comment trouver un travail dans lequel elles réussiraient ? Et par conséquent : comment les aider à répondre à cette question difficile ? Le deuxième facteur fut une querelle idéologique (politique, philosophique) au sujet de la finalité de l'accompagnement des individus : s'agissait-il seulement de fournir la main d'œuvre dont l'industrie avait besoin ? Ou bien : la finalité ultime était-elle de permettre à chacun de développer ses potentialités humaines ? Ce débat était au final relatif à la question « pourquoi ? » : pourquoi aider les personnes dans leur orientation professionnelle ? Le troisième facteur ayant joué un rôle dans la définition du premier paradigme fut enfin une controverse au sujet de la question « comment ? » : comment aider les personnes à « choisir leur orientation » ? Les conseillers d'orientation doivent-ils seulement se fonder sur des observations du bon sens ? Ou bien, ont-ils besoin de fonder leurs interventions sur des connaissances scientifiques et, dans ce cas, sur lesquelles ?

Les sociétés industrielles du 19^{ème} siècle étaient des « sociétés d'individus », (Elias, 1991) ou le choix d'orientation professionnelle y a, par conséquent, été conçu comme relevant de la décision de chaque individu. Dans ces sociétés, l'activité de travail était aussi conçue comme une occasion majeure de faire quelque chose de sa vie (Schlanger, 2010). Dans un tel contexte, le problème d'orientation a donc été conçu comme celui du choix d'un métier ou d'une profession par un individu qui réaliserait ainsi sa « vocation » (Parsons, 1909). Pour faire face à ce problème il fallait mettre sur pied des mécanismes pour accompagner l'individu dans son choix de profession, mais pour quelle finalité ? Un important débat au sujet des finalités ultimes des interventions d'accompagnement en orientation eut lieu au cours des premières décennies du 20^{ème} siècle. Cette querelle trouve son origine dans une opposition majeure relative à la priorité à accorder à l'un ou l'autre des deux pôles de la relation « individu – travail » : fallait-il que ce soit le monde de travail ou bien la personne individuelle ?

Les avocats de ce qu'on pourrait appeler le « monde des affaires » considéraient que le but ultime du conseil en orientation était de fournir aux entreprises la main-d'œuvre dont elles avaient besoin (Guichard, 2013). Vu de cette perspective, le conseil en orientation était considéré comme une préparation à la sélection professionnelle. Les partisans de la vue du «

monde des affaires » étaient des conservateurs sociaux. Ils affirmaient que le but ultime de l'orientation était de reproduire la société telle qu'elle était : les filles et les garçons devant avoir des positions homologues, dans la structure sociale, à celles de leurs mères et de leurs pères.

La vue opposée peut être définie comme étant celle du « Mouvement du Progrès », pour reprendre le nom d'un groupe américain du début du 20^{ème} siècle (Gysbers, 2010). Ces personnes considéraient que le but majeur de l'accompagnement en orientation professionnelle était de permettre à chacun de développer ses capacités personnelles fondamentales. Ces progressistes considéraient qu'un tel but ne pouvait être atteint que si des réformes majeures de l'école et de l'organisation du travail étaient conduites en vue de favoriser un développement personnel optimal de chacun (Guichard & Huteau, 2005). A leur tour, ces réformes devaient produire une restructuration de la société qui deviendrait plus riche (parce que chacun aurait un travail correspondant à ses capacités) et plus juste (parce que les activités professionnelles ne seraient plus distribuées en fonction des origines sociales ou ethniques et du genre des individus, mais des aptitudes de chacun). Cette conception « progressiste » était celle, tant en Europe qu'aux Etats-Unis, de scientifiques tels que Alfred Binet et Simon (1907), Edouard Toulouse (1904) etc.

Dans ce contexte où le travail était organisé sous forme de métiers et professions bien différenciés et relativement stables et où les modèles scientifiques dominants insistaient sur des caractéristiques stables et objectives de la personnalité construites sous les concepts tels que « aptitudes », « traits de la personnalité », « âge mental », et s'appuyant sur les origines biologiques de ces caractéristiques (Huteau, 2002), les scientifiques construisirent la question de recherche centrale suivante : « Quelles relations objectives existent-ils entre les individus et leurs activités du travail ? » (Une question scientifique différente, soulignons-le à nouveau, du problème d'orientation auquel les personnes étaient confrontées : Quel métier choisir ?). Ils décrivirent cette relation entre les individus et le travail comme un appariement entre des personnalités individuelles et des métiers ou professions, en termes d'aptitudes, de valeurs de travail, d'intérêts, etc (Guichard, 2013).

Cette formulation donna naissance à des interventions de conseil en orientation que l'on peut qualifier de « directives » (Guichard, 2013) ou de « prescriptive » (Okéné, 2009, Bomda, 2008a, Mbwassak, 2017) (dans la mesure où les conseillers étaient supposés connaître « objectivement » les métiers ou professions qui correspondaient aux caractéristiques stables des individus).

– **Du modèle de l'appariement au modèle de la construction du parcours de vie personnel et professionnel**

Le paradigme de l'appariement a évolué au cours du 20^{ème} siècle en relation avec les changements dans l'organisation du travail (automatisation puis informatisation de la production, équipes de travail, réseaux de fonctions etc) et avec les transformations des modèles scientifiques, Lewin (1935, 1936) avait insisté sur les aspects dynamiques de la personnalité et sur le rôle du « champ psychologique », Rogers (1951) avait montré l'importance de la perception subjective d'une situation dans la conduite humaine, Havighurst (1952) avait décrit les « tâches de développement » que les individus doivent accomplir en fonction de leur âge, etc) . Prenant en compte ces développements, Super « *se détachera rapidement des théories “ traits-facteurs ” qu'il juge trop figées* » (Canzittu, 2019, p. 55) et introduisit trois changements majeurs dans le modèle de l'appariement (Guichard, 2013). Il souligna que, dans celui-ci, premièrement, les vues subjectives des personnes (notamment : leur concept de soi professionnel) étaient au moins aussi importantes que les considérations « objectives » (à savoir : les résultats à des tests), que, deuxièmement, le concept de soi professionnel ne trouvait son sens pour une personne qu'en relation avec ses autres concepts de soi et que, troisièmement, il convenait de substituer la notion de carrière (définie comme le sens pour la personne de son parcours professionnel dans le cours de sa vie) à celles de métiers ou de professions.

En fait, les travaux de Super s'articulent dans une conception du développement de la carrière basée sur l'espace et le cours de la vie (Gingras, 2005), c'est-à-dire comme un processus développemental continu (Betz, 2008) de mise en œuvre du concept de soi, démarrant à l'enfance et se terminant à la vieillesse (Leung, 2008 ; Canzittu, 2019).

Ces avancées scientifiques ont permis de mettre sur pied le concept de « *développement de la carrière dans l'espace et le cours de la vie* » (Super, 1980). L'orientation professionnelle devint l'orientation du cours de la vie personnelle et professionnelle. L'éducation à l'orientation se développa : le but fondamental de ces interventions étant d'aider les personnes à faire face par elles-mêmes à toutes les décisions qu'elles devaient prendre pour orienter leur carrière de l'école à retraite.

En guise de synthèse, on peut dire que de ses débuts jusqu'à la première moitié du 20^{ème} siècle, l'orientation est professionnelle et prescriptive, et concerne essentiellement les jeunes qui sortent de l'école élémentaire. A partir du milieu des années 1970, elle devient

éducative c'est-à-dire scolaire et professionnelle avec la forte croissance du chômage qui atteint son pic au courant de la décennie 1990 dans la plupart des Etats dans le monde (Guichard, 2013). Il devient nécessaire d'aider les jeunes avant leur sortie du système scolaire sans qualification et les adultes au chômage à se préparer à s'insérer dans le monde du travail. Les conseillers d'orientation dans leurs pratiques se détachent du model prescriptif pour intégrer l'aspect conseil qui tient compte de l'individu (aptitudes, goûts, intérêts, personnalité, projet etc.) au prise avec son environnement (Huteau, 1999). Il est question pour les conseillers d'orientation d'accompagner les individus vers l'acquisition et le développement des compétences nécessaires à la réalisation de leur projet de vie et de carrière. Selon Blanchard et Sontag (2004, p. 4) en France, C'est « *Au début des années 1980, (qu') on assiste à un fort développement de l'orientation professionnelle au service des jeunes âgés de 16 à 25 ans et des adultes* ». Au début des années 2000 la méthode d'aide au développement vocationnel et personnel de l'apprenant qui dominait les pratiques jusque-là a été abandonnée au profit d'une nouvelle conception de l'orientation désignée par le terme "d'école orientante". Cette approche vise à accompagner l'apprenant dans l'élaboration et la consolidation de son projet professionnel et personnel par la connaissance de soi et le développement de ses compétences pratiques au travers des enseignements divers, des séances d'information sur les réalités et les exigences du monde du travail et des expériences professionnelles issus des carrefours métiers, des visites d'entreprise et des stages pratiques. C'est l'ère de "l'école orientante" ou de " la construction du parcours de vie personnel et professionnel " qui domine encore les pratiques même de nos jours.

B- La question de l'emploi dans le monde

Selon BIT (2019, p. 4) les statistiques sur l'emploi et le taux d'activité font état de ce qu'en 2018, la population mondiale en âge de travailler, composée de femmes et d'hommes âgés de 15 ans ou plus, était de 5,7 milliards. Parmi eux, 3,3 milliards, soit 58,4%, occupaient un emploi et 172 millions étaient au chômage. Ensemble, ces deux groupes constituent la population active mondiale, qui s'élevait donc à 3,5 milliards de personnes en 2018, soit un taux d'activité de 61,4 %. Les 2,2 milliards de personnes restantes (38,6 %) en âge de travailler ne faisaient pas partie de la population active, notamment celles qui sont engagées dans le domaine de l'éducation et des soins non rémunérés et celles qui sont en retraite. Au total, pas moins de 2 milliards de travailleurs occupent un emploi informel, soit trois membres sur cinq (61 %) de la main-d'œuvre mondiale. De plus, de nombreux travailleurs informels font partie des 55 % de la population mondiale qui ne bénéficient d'aucune protection sociale

(BIT, 2017a). La mauvaise qualité de nombreux emplois se manifeste également par le fait que plus d'un quart des travailleurs des pays à revenu faible ou intermédiaire vivaient dans une pauvreté extrême ou modérée en 2018 (c'est-à-dire avec moins de 3,20 dollars É.-U. par jour à parité de pouvoir d'achat (PPA) (BIT, 2019, p. 7).

Les problèmes du marché du travail lié à la qualité de l'emploi, au chômage et à l'inégalité des genres sont universels. En « *fin 2018, environ 7,6 milliards de personnes vivaient sur notre planète* » (Nations Unies, 2017). Au sein de cette population immense, à travers le monde, de nombreux travailleurs se voient contraints d'accepter des emplois vulnérables, (en particulier dans l'économie informelle) qui sont généralement associés à de faibles salaires et à un accès limité, voire inexistant, à la protection sociale et aux droits au travail. « *On estime qu'environ 42 pour cent des travailleurs dans le monde (soit 1,4 milliard) occupent des emplois vulnérables en 2017, et cette proportion devrait rester particulièrement élevée dans les pays en développement et les pays émergents, dépassant 76 pour cent et 46 pour cent, respectivement* » (BIT, 2018, p. 1). Selon BIT (2018) Quelque 360 millions de personnes, soit 11% de celles qui sont en emploi, sont des travailleurs familiaux collaborant à l'entreprise familiale qui n'ont pas d'accès effectif à la protection sociale et à la sécurité du revenu, et dont le statut dans l'emploi est classé comme informel par définition. En outre, 1,1 milliard de personnes, soit 34% de la population mondiale en âge de travailler, travaillent pour leur propre compte. Bien que le travail à compte propre puisse servir de tremplin vers l'entrepreneuriat, il relève pour une large part d'activités de subsistance menées en raison d'un manque de possibilités d'emploi dans le secteur formel ou de l'absence de système de protection sociale ; en réalité, 85% des travailleurs à compte propre exercent dans l'économie informelle.

Par ailleurs, un peu plus de la moitié (52%) des travailleurs mondiaux sont salariés. Ce type d'emploi est souvent associé à de meilleures conditions de travail et à une plus grande sécurité du revenu, cependant, cela n'est pas nécessairement le cas dans de nombreuses régions du monde, comme en témoigne le fait que 40% de ces emplois sont informels (BIT, 2019, p. 6).

Pour faire face à la crise ambiante de l'emploi que traverse la population mondiale l'OIT place les marchés du travail inclusifs et performants au cœur de son mandat en faveur du travail décent et de la justice sociale. Le travail rémunéré est en effet la principale source de revenu de la grande majorité des ménages dans le monde, et l'organisation du travail veut consolider les principes fondamentaux d'égalité, de démocratie, de durabilité et de cohésion

sociale. En 2019, année du centenaire de l'OIT, cette notion est renforcée par la forte vision portée par le rapport de la Commission mondiale sur l'avenir du travail (intitulé Travailler pour bâtir un avenir meilleur et publié par le BIT en 2019) afin de mettre en œuvre un programme d'action centré sur l'être humain pour l'avenir du travail. Le rapport préconise de mettre davantage l'accent sur le vaste potentiel humain ainsi que sur celui des institutions du marché du travail et souligne l'urgence d'investir dans les secteurs négligés de l'économie dans les pays développés et dans les pays en développement. Pour suivre cette nouvelle vision, il est nécessaire de se concentrer sur les questions d'égalité, de durabilité et d'inclusivité dans la présentation et l'analyse des tendances du marché du travail (BIT, 2019, p. 1), et c'est à ce niveau que des actions fortes doivent être entreprises au sein des états et plus particulièrement en Afrique.

C- Les problèmes de l'emploi des jeunes en Afrique et leurs conséquences

Lorsque René Dumont affirme au lendemain de l'euphorie des indépendances de la plupart des pays africains que « *l'Afrique noire est mal partie* » (Dumont, 2012), beaucoup l'ont traité de pessimiste, pourtant comme l'écrit Ziegler « *depuis la première édition de l'ouvrage dérangeant de Dumont, les spoliations de la misère des paysans n'ont cessé de s'accroître* » (2012, p. XIV). En effet dans la plupart des Etats africains, face au système d'exploitation actuelle que René Dumont appelait le « *colonialisme de classe* », de prévarication de la fortune publique par les classes dirigeantes, d'absence de réformes profondes du modèle d'« *une école servilement copiée* » et surtout de la dépendance financière, économique, militaire et diplomatique, la jeunesse africaine ne peut que continuer à subir le martyr du chômage, et cela pour plusieurs années encore si des changements induits ne s'en suivent pas.

D'après BIT « *pour une grande partie de la population africaine, le chômage n'est pas une option. En effet, de nombreuses personnes n'ont d'autre choix que d'accepter des emplois informels de mauvaise qualité pour subvenir à leurs besoins fondamentaux et échapper à la pauvreté* » (2019, p. 30). Une proportion non négligeable de la population occupée travaille à cet effet dans des conditions qui se caractérisent par l'insécurité, les bas salaires et l'absence de protection sociale, c'est-à-dire dans des activités telles que le travail à compte propre et le travail familial, qui représentent environ 68 % de l'emploi total dans la région. Les salariés sont encore minoritaires, représentant moins d'un travailleur sur trois (28 %) dans l'emploi total ; cette proportion est toutefois beaucoup plus importante en Afrique du Nord (68,6 %) qu'en Afrique subsaharienne (22,4 %). Ces facteurs se traduisent par des parts très élevées

d'emplois informels dans les différents pays, avec une moyenne d'environ 86 % de l'emploi total en Afrique (BIT, 2018a).

L'Afrique est le continent au monde où la proportion des jeunes est de loin la plus élevée, en effet 90% de la jeunesse mondiale est africaine, (BIT, 2013) et pour cette catégorie de personnes, « *l'accès aux emplois décents continue d'être problématique* » (MINEFOP, 2015, p. viii). Parmi les défis majeurs auxquels font face cette jeunesse, figure le chômage, le sous-emploi, le manque de compétences ou d'éducation appropriée, la pauvreté, le manque d'accès au capital (UNFPA, 2011), "*la prépondérance des emplois précaires, le faible esprit entrepreneurial des jeunes, l'insuffisance de la gouvernance du marché de l'emploi en faveur des jeunes*" (MINEFOP, 2015, p. 74). Selon BIT (2019, p. 31) le taux de chômage des jeunes en Afrique ne cesse de croître d'année en année en raison de l'accroissement rapide de la population et d'un niveau insuffisant de croissance économique inclusive. « *Par conséquent, le nombre de chômeurs devrait augmenter de près de 2 millions d'ici à 2020 ; en revanche, le taux de chômage régional ne devrait pas changer, se maintenant à environ 6,8 pour cent* ».

La question de l'emploi des jeunes en Afrique est une question très préoccupante car les produits de l'école moderne ne donnent pas toujours satisfaction du point de vue quantitatif et qualitatif (Abega, 2018).

En 2014, le taux de chômage des jeunes dépassait déjà 12% dans les pays en développement, plus de trois fois le taux de chômage des adultes. En outre, au cours des cinq prochaines années, 200 millions de personnes devraient arriver sur le marché du travail dans les pays en développement. En Afrique en particulier, la population de jeunes augmente et l'accès aux emplois décents continue d'être problématique (MINEFOP, 2015, p. ix).

BIT va dans le même sens lorsqu'il fait constater que :

Le manque de possibilités d'emploi pour les jeunes (de moins de 25 ans) constitue un autre défi mondial majeur. Les jeunes sont beaucoup moins susceptibles d'avoir un emploi que les adultes, le taux mondial de chômage des jeunes étant trois fois plus élevé (13 pour cent) que celui des adultes (4,3 pour cent) (2018, p. 2).

Les causes du chômage des jeunes en Afrique sont d'abord d'ordre politique, économique et social. Elles sont aussi d'ordre structurel, infrastructurel et éducatif. Cette pluralité de causes interconnectées peut se résumer en l'absence d'une politique efficace de planification des grandes orientations des politiques de l'éducation, de l'emploi et du développement adaptée aux besoins des entreprises, aux attentes des populations, aux évolutions technologiques et aux réalités des cultures africaines. Il y a un manque de visibilité

manifeste d'efficacité et d'efficience qui peut se révéler gênant dans les prises de décision sur les orientations politiques, économiques et éducatives de ces pays. Ziegler (2012, p. XI) soulignait déjà avec véhémence au lendemain des indépendances de la plupart des États de l'Afrique noire que « *L'Afrique (...) a fait des choix erronés pour engager son développement* » Cette situation a un impact dégradant sur le niveau de vie des peuples du sommet des États jusqu'au panier de la ménagère. Déjà « *la proportion des personnes vivant dans l'extrême pauvreté, avec un revenu journalier inférieur à un euro par jour, serait passée (...) à 47% en 2011* » Dufumier (2012, p. XXX).

On ne comprend pas comment ces pays qui disposent d'un potentiel énorme en matières premières du sol et du sous-sol n'arrivent-ils toujours pas à se développer. Selon Sovet et al. (2013) « *le positionnement stratégique de ces pays pose de nombreuses interrogations* ». En effet, plusieurs de ces pays disposent de ressources naturelles qui peinent à être exploitées, transformées et exportées. En Côte-d'Ivoire comme au Cameroun par exemple, certaines ressources comme le café, le cacao et le bois sont souvent exportées sans être transformées. Or une telle transformation en local entrainerait une offre providentielle d'emplois à la jeunesse et une plus-value financière à ces États qui non seulement ne dépenseraient plus leurs devises pour dédouaner les produits finis issus de la transformation de ces matières premières mais aussi exporteraient des produits finis plus rentables avec un contrôle des coûts sur les marchés nationaux et internationaux. Par ailleurs contrairement à certains pays qui ont connu la révolution agricole comme l'Angleterre du XVI^e au XVIII^e siècle et les États-Unis (l'Amérique du Nord) dans la première moitié du XIX^e siècle « *les pays en retard (d'Afrique) n'ont pas d'agriculture moderne, les pays à primauté rurale ne mangent pas à leur faim, le retard agricole freine toujours et bloque parfois toute possibilités d'expansion économique rapide* » (Dumont, 2012, p.19).

Le chômage des jeunes en Afrique est une gangrène sociale qui n'épargne ni les diplômés, ni les non diplômés encore moins les illettrés. Cette situation est souvent à l'origine de plusieurs contestations populaires (grève de la faim, revendications après la proclamation des résultats d'un concours ou d'un recrutement...). Face à ces constats, certains hommes politiques conscients des problèmes des jeunes le déclarent de vive voix et officiellement. Philippe Douste Blazy ministre français des affaires étrangères dans quotidien le parisien août 2005 estimait que la jeunesse africaine est un potentiel gigantesque, cela peut être aussi une menace considérable si cette jeunesse-là n'a pas d'horizon que l'enrôlement dans une rébellion ou l'endoctrinement radical, il est donc impératif de lui donner des perspectives.

Charles Atangana dans Echos d'Afrique du 16 août 2006 martèle que le chômage des jeunes en Afrique est une menace plus grave que le terrorisme.

Selon le BIT (2013, p. 2) dans les régions en développement où vit 90% de la population mondiale des jeunes, on note un manque cruel d'emplois stables et de qualité. Dans ces pays, l'enjeu de l'emploi des jeunes est tout autant un problème de qualité de l'emploi que de chômage. Cette situation extrêmement préoccupante est lourde de menace. Le rapport du BIT souligne « *la défiance de la jeune génération actuelle à l'égard des systèmes socio-économiques et politiques* » (2013). Ce chômage qui touche davantage la tranche de la population jeune des Etats pauvres a pour conséquences l'endoctrinement des jeunes en mal de repère vers des dérives et des déviances de toutes sortes (l'arnaque, la consommation des stupéfiants, l'homosexualité, la prostitution...) et la généralisation de la violence à travers des comportements tels que l'extrémisme violent, le grand banditisme et le terrorisme. Dans l'ensemble c'est le mal être et l'avènement des sociétés anomiques ou la norme devient anormale et vice versa.

Cette situation quoique alarmante n'est guère une fatalité car comme le disait déjà Dumont « *le plein emploi (peut-être) immédiatement réalisable par les investissements de travail* », « *savane et forêt peuvent faire leur révolution agricole (...) Mais cette transformation technique poussée exigera une repensée, une véritable refonte de la formation, de l'encadrement (...) comme du crédit et de la coopération* » (2012, p. 10) et, pour cela il n'est plus nécessaire de favoriser une école qui « *accroît le mépris du travail manuel* » au bénéfice de la bureaucratie, mais plutôt comme le préconise le BIT (2019, p. 34) d'opérer une transition structurelle vers des secteurs à plus forte valeur ajoutée, qui pourraient contribuer à réduire l'informalité et, plus généralement, le déficit des emplois et du travail décent en Afrique subsaharienne. Que dire du Cameroun par rapport à cette problématique de l'emploi ?

D- La question de l'insertion professionnelle des jeunes au Cameroun

Le chômage et le sous-emploi des jeunes au Cameroun sont une réalité visible et connue de tous. En effet des milliers de jeunes gens que ce soit en milieux urbains ou en milieux ruraux, détenteurs de diplômes ou non sont, soit dans une situation de sous-emploi, de recherche d'emploi ou simplement de chômage. Selon l'INS :

Les jeunes éprouvent des difficultés à s'insérer sur le marché du travail et quand bien même ils ont réussi à s'y insérer, ils occupent dans la plupart des cas des emplois précaires dans le secteur informel. Le secteur formel leur étant presque inaccessible, la quasi-totalité des jeunes

au Cameroun trouvent refuge dans le secteur informel où ils exercent comme aides familiaux et dans une moindre mesure comme travailleurs indépendants. Conséquemment, ils perçoivent une faible rémunération et sont en situation de sous-emploi. En outre, ils exercent généralement leur activité sans contrat de travail et parfois sans bulletin de paie (2012, p. 47).

Par ailleurs, un peu plus de sept jeunes sur dix ne sont plus dans le système éducatif. Ils sont des potentiels candidats à l'insertion sur le marché du travail. Pour le MINEFOP (2015) la proportion des jeunes potentiellement candidats à l'insertion professionnelle en milieu rural est de loin supérieure à celle du milieu urbain (77,1% et 64,5%). Un taux de sous-emploi global plus élevé chez les jeunes de 15-24 ans (84,8%) et 15-34 ans (73,1%) que celui de l'ensemble de la population (70,6%). Par ailleurs, sur dix jeunes ayant un emploi, huit sont en situation de sous-emploi en milieu rural et six sur dix sont en milieu urbain.

Au Cameroun, les principales causes relatives au chômage et au sous-emploi des jeunes selon MINEFOP sont : « *l'inadéquation entre le système éducatif et de formation et les besoins du marché de l'emploi ; la faiblesse du système d'information sur l'emploi des jeunes ; la prépondérance des emplois précaires ; le faible esprit entrepreneurial des jeunes ; l'insuffisance de la gouvernance du marché de l'emploi en faveur des jeunes* » (2015, p. 74).

République du Cameroun va dans le même sens lorsqu'il fait constater que :

La qualité du système d'éducation et de formation, l'employabilité, l'entrepreneuriabilité, les contenus et la qualité de l'offre d'éducation ne sont pas toujours en adéquation avec la demande du système productif en termes de main d'œuvre et d'entrepreneurs ou créateurs d'entreprise. En effet, il n'existe pas une définition du profil type du capital humain ou une priorisation en termes de formation et de compétences qui répondent aux options et choix du développement économique et industriel (2020, p. 84).

La question de l'insertion professionnelle des jeunes au Cameroun est ainsi perçue comme un défi majeur au cœur des préoccupations du gouvernement, des familles et des jeunes. Tatangang (2000) illustre à suffisance cette dure réalité de la situation des jeunes lorsqu'il souligne que faute d'accéder à la fonction publique, diplômés et déscolarisés sans emploi se reconvertissent dans la saisonnalité, l'indécence et la précarité du secteur informel ou exerce déjà 92% d'actifs selon (MINEFOP, 2015).

Pour faire face aux défis de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes, le gouvernement camerounais après l'atteinte du point d'achèvement de l'initiative PPTE en 2006 a décidé de renouer avec la croissance économique avec pour effet immédiat la promotion de l'emploi jeune et la redistribution équitable à toutes les couches de la population des fruits de la

croissance (Mambou, 2006). Pour ce faire plusieurs structures gouvernementales et privées ont vu le jour pour lutter contre le chômage et le sous-emploi des jeunes. Il s'agit entre : du Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (MINEFOP) créé en 2004, du Ministère de la Jeunesse et de l'Education Civique (MINJEC), de la création du Comité Interministériel de Suivi de l'Emploi (CISE) en avril 2013 ; de l'Observatoire National de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (ONEFOP) créé par arrêté n°007/PM du 13 février 2002, du Fond National de l'Emploi (FNE) créé par décret n° 90/805 du 27/04/90 en 1990, du Conseil National de la Jeunesse (CNJ), de l'Observatoire National du Travail (ONT), de deux Centres d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle (COSUP) à Yaoundé et à Douala créé en 2003, du Plan d'Action National pour l'Emploi des Jeunes (PANEJ 1), élaboré et validé en 2008, du Plan d'Action National pour l'Emploi des Jeunes (PANEJ 2) validé en 2015 etc.). De même, la promotion de l'auto emploi et de l'emploi des jeunes est faite entre autres à travers des programmes dédiés comme : le Programme Intégré d'Appui aux Acteurs du Secteur Informel (PIAASI), le Programme Emplois Diplômés (PED), le Projet d'Appui au Développement des Emplois Ruraux (PADER), le projet d'appui au secteur de l'artisanat, le Programme d'Appui à la Jeunesse Rurale et Urbaine (PAJER-U), le Projet d'Insertion Socio-économique des Jeunes par la création des Micro entreprises de Fabrication du Matériel Sportif (PIFMAS), le Programme d'Appui au Retour des Immigrés Camerounais (PARIC), et des recrutements massifs à la Fonction Publique des diplômés comme le recrutement spécial de 25 000 jeunes dans la fonction publique de 2011, le recrutement sur trois ans à la Fonction Publique à partir de l'année 2019, de 2000 enseignants d'universités titulaires d'un Ph.D etc.

Ayant placé la lutte contre le chômage comme l'un des facteurs clés de réduction de la pauvreté, le Gouvernement a, de manière constante, favorisé la mise en place d'initiatives et programmes publics dédiés à l'emploi des jeunes. Selon MINEFOP (2015, p. 10), les objectifs et interventions de ces différentes initiatives (Projets/Programmes ci-dessus mentionnés) portent sur la formation professionnelle (formelle, sur le tas), le soutien à l'élaboration des projets professionnels, l'intermédiation, l'orientation, l'octroi d'appui financier sans contrepartie de remboursement (subvention), l'octroi de micro-crédits, l'appui en intrants et/ou équipements, l'accompagnement/suivi des bénéficiaires.

Ces initiatives ont bénéficié des financements d'un montant global de 47,1 milliards de FCFA au cours des cinq dernières années avec un taux de réalisation global des budgets prévisionnels de 60,9%. Au total, 231 717 jeunes ont bénéficié des interventions des initiatives

gouvernementales dédiées à l'emploi au cours des cinq dernières années. Ces initiatives ont sur la même période créée de façon pérenne près de 140 274 emplois directs (Rapport Primature 2014).

Malgré la création en avril 2013 du Comité Interministériel de Suivi de l'Emploi (CISE) et la présence de plusieurs institutions et administrations en charge de l'emploi et de la jeunesse, au même titre que les projets/programmes dédiés, la situation des jeunes n'est pas encore la plus reluisante sur le marché du travail. Selon le rapport de l'Enquête sur l'Emploi et le Secteur Informel (EESI) 2010 cité par INS (2012, p. 4) les jeunes de 15-34 ans sont les principales victimes des différentes contraintes liées à l'insertion sur le marché du travail et selon République du Cameroun (2020, p. 97) les jeunes exerçant dans le formel ne représentent que 10% et le reste, soit 90% exerce dans l'informel et « *le taux d'emploi vulnérable est très important chez les jeunes soient 75,2% pour ceux de 15-24 ans et 69,2% pour ceux de 15-34 ans. Autrement dit, la majorité d'emplois exercés par les jeunes sont vulnérables* » (MINEFOP, 2015).

La cause principale des difficultés d'insertion socioprofessionnelle des jeunes serait dû à notre sens à la faiblesse voir à l'absence d'un accompagnement de qualité à la faveur des jeunes durant leur scolarité par les services d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle dans le développement de leurs aptitudes, compétences et intérêts professionnels, dans l'élaboration, la consolidation et la réalisation de leurs projets personnels et professionnels. Le processus d'insertion professionnelle commence à l'école et se termine dans l'entreprise, la fonction publique, l'auto emploi, ou l'entrepreneuriat au moment où le jeune (le travailleur) occupe un poste de travail, il est donc nécessaire que dès l'éducation de base que les jeunes soient initiés, informés, bien préparés, mieux outillés et accompagnés par les conseillers d'orientation dans ce cheminement.

E- Dynamique de l'orientation conseil au Cameroun

C'est au lendemain du traité germano-douala de juillet 1884 que le système éducatif formel voit le jour au Cameroun. Seulement, il faudra attendre 1945 pour que les autorités publiques coloniales créent un premier service de l'orientation scolaire et universitaire, Bomda (2008a, p. 25). Au départ l'orientation était utilisée pour former et professionnaliser des hommes et des femmes devant participer au développement des métropoles coloniales ruinées par la seconde guerre mondiale. C'était la *phase d'extériorisation de l'orientation* ou ni les attentes du peuple camerounais encore moins la volonté et les aspirations de la personne

orientée n'étaient pris en compte, elle subissait son orientation et était formée pour servir de main d'œuvre aux puissances coloniales. Il a fallu attendre les années 1970 pour voir former les premiers camerounais dans le domaine de l'orientation avec pour mission de participer de façon efficace à la répartition, à la sélection et au placement de ressources humaines capables de contribuer à la construction nationale. L'apprenant à orienter était donc *l'être à agir dans le sens souhaité par le gouvernement en place*. C'est la **phase d'intériorisation de l'orientation**.

A partir des années 1980 on s'intéresse aux attentes et aux aptitudes des apprenants dans le processus d'orientation, « *on assista peu à peu à la considération de l'aspect éducation à la construction du projet professionnel et à la valeur des entretiens individuels et groupal dans le processus d'accompagnement que requière tout service d'orientation-conseil. Ce qui demeure encore le cas jusqu'à ce jour* » Bomda (2008a, p. 26). La question de l'emploi des jeunes devenant de plus en plus préoccupante au regard du taux de chômage élevé que traversent la plupart des Etats au monde et surtout à la faveur du vent des libertés qui souffle si fort dans les Etats africains après la chute du mur de Berlin, le Cameroun sur recommandation de l'UNESCO va adopter en 1996 une nouvelle vision dans ses pratiques de l'orientation. C'est **l'ère de l'orientation intégrale** de l'apprenant ou **orientation-conseil**. Ainsi après une phase d'extériorisation de l'orientation, le Cameroun a traversé deux autres phases ponctuées par des chevauchements tout aussi importants dans l'histoire de ses pratiques d'orientation scolaire et professionnelle, il s'agit des « *débuts d'une orientation couplée d'un souci d'accompagnement et d'assistance dans la maturation des choix professionnels et l'émergence des textes juridiques et réglementaire dans le domaine* » Bomda (2008 :26a). Même si les dénominations changent dans le cadre de cette thèse au regard des pratiques qui ont ponctué chaque phase, force est de constater comme Mbwassak (2017, p. 6) à la suite de (Bomda, 2008a, 2013b ; Okéné, 2009 ; Sovet, Bomda, Ouedraogo, 2013 ; Tsala Tsala, 2007) que l'histoire de l'orientation scolaire et professionnelle au Cameroun a traversé trois grandes phases :

- La phase d'extériorisation de l'orientation (1945-1963).

Le colon utilise l'orientation pour identifier et affecter les compétences de manière à rentabiliser l'exploitation coloniale. L'orientation ici est diagnostique et prescriptive. Il s'agit d'identifier les meilleurs opérateurs humains qu'on prescrit une orientation vers des professions favorables à l'enrichissement du colonisateur. Pendant cette période comme le souligne Bomda « *il était plus question de former des individus au poste d'exécution des*

tâches pensées, organisées et évaluées par le savant omnipotent et omniscient blanc » (2008 a, p. 27). C'est dans ce sillage que dès 1945 fut créé dans la ville de Douala un service psychotechnique rattaché à la Direction des Travaux Publics avec pour mission de s'occuper essentiellement du problème de **sélection du personnel d'exécution**, puis des élèves et apprentis devant être formés dans l'enseignement technique nouvellement ouvert dans certaines grandes écoles de la métropole. *« Aussi l'orientation scolaire n'était pas un conseil mais une prescription imposée par les résultats des élèves aux différents tests psychotechniques. Mieux l'usage abusif des tests psychotechniques généralement conçus dans des univers culturels sans aucun rapport avec celui du Cameroun servait à cet effet »* Bomda (2008 a, p. 28). En 1949 fut créé le Centre de Psychologie, d'Orientation et de Sélection Professionnelle provisoirement rattaché à l'Inspection Générale du Travail dirigé par un conseiller d'orientation français. Ce Centre était chargé de l'étude générale de l'organisation scientifique du travail, de l'orientation et de la sélection professionnelle sur le territoire national. Par ailleurs il avait pour mission de conseiller au point de vue technique et pédagogique, les services chargés de l'apprentissage, de l'éducation professionnelle et de la sécurité du travail. L'arrêté du 26 avril 1951 abrogea celui de 1949 et transforma le Centre de Psychologie, d'Orientation et de Sélection Professionnelle en Service de Psychologie, d'Orientation et de Sélection Professionnelle avec les mêmes attributions. Selon Okene (2009, p. 47) en 1963 est créé le Service d'Orientation Professionnelle et d'Etudes Psychologiques des Problèmes du Travail et de l'Emploi à l'Inspection Générale du Travail. Il a la charge *« des études psychologiques adaptées à l'orientation et à la sélection professionnelle ; des études et la documentation relative aux méthodes et aux programmes de formation »*. Il prête *« son concours au Ministère de l'Education Nationale pour l'organisation des concours psychotechniques, dans les différents ordres d'enseignement : primaire, secondaire et technique, tant public que privé, en vue de l'orientation scolaire et professionnelle »*. La création de cette structure avec les missions qui lui avaient été assignées, marque comme on peut le constater le début par le législateur de l'époque d'un intérêt perceptible pour la dimension scolaire de l'orientation

Ce qu'il faut surtout retenir de cette période c'est que c'était l'ère du plein emploi, le tout-venant avec **un processus dit de Top Down** *« l'orientation vient du haut (la puissance étrangère) vers le bas (les populations autochtones) »*. Fonkoua (2006, p. 21) nous rapporte pour cette période que *« pendant longtemps, les colonisateurs ont formé des agents subalternes pour des tâches pénibles dans les entreprises »*. L'orientation était une injonction,

une prescription venant de l'extérieur. C'était une orientation hétéronome qui ne tenait pas compte des attentes et des aspirations des individus et qui avait pour but ultime le développement et l'enrichissement de la métropole à travers la sélection d'une main d'œuvre abondante pour les tâches d'exécution. En dehors du principe selon lequel l'orientation se devait de sélectionner les travailleurs les plus aptes pour les métiers ou travaux rentables pour l'enrichissement du colon blanc, elle se devait aussi à dose homéopathique, à la veille de l'indépendance du Cameroun, et plus encore pendant les premières années après les indépendances de « *suivre le schéma directeur de mise en valeur des ressources humaines dans la perspective de la camerounisation des cadres* » (Okéné, 2009, p. 115). C'était la genèse de l'intériorisation des pratiques d'orientation au Cameroun.

- **La phase d'intériorisation de l'orientation (1964 à 1995).**

A la veille des indépendances, « *petit à petit les pays colonisés ont opté pour la formation des cadres nationaux (...), ce qui leur a permis d'ouvrir des écoles de hauts cadres de conception devant remplacer les européens* » (Fonkoua, 2006, p. 21). En 1964 le Bureau d'Orientation Scolaire et Universitaire fut créé au sein du Service de la Planification et du Programme du Ministère de l'Education Nationale, de la Culture et de la Formation professionnelle. Celui-ci ne fonctionna qu'en 1968. Et avait pour responsabilités (Article 11) La logique des plans quinquennaux alors en cours à l'époque et plus précisément celle de 1966-1971 qui mettait par ailleurs l'accent sur la nécessité d'améliorer la formation en vue de préparer les élèves à participer à leur tour au développement économique et social du Cameroun et de rentabiliser l'enseignement à tous les niveaux. Pour cela les élèves devaient suivre des voies correspondant d'une part à leurs aptitudes intellectuelles et caractéristiques individuelles et d'autre part, à leurs intérêts réels et aux besoins de l'économie nationale. C'est en ce moment que furent définis les paliers d'orientation scolaire qui existent jusqu'aujourd'hui, à savoir : la sortie du primaire, la fin de la classe de 5ème, la fin de la troisième, la fin de la seconde C, et la fin du second cycle du secondaire (Terminale). Soutenu par les organisations comme la Fédération des Etudiants d'Afrique Noire de France (FEANF) et la West African Student Union (WASU) qui se battent pour le développement des pays africains, les autorités camerounaises vont internaliser l'orientation pour favoriser le développement local (années 70-80). En fait la logique ici est que les peuples doivent prendre en main leur destin. Cependant ce n'est pas une autonomie totale car il y a encore des coopérants dans les domaines des sciences techniques, physiques et mathématiques. On est

dans la phase d'« africanisation » des cadres (Sovet, 2013), qui correspondait dans notre contexte à la « camerounisation » des cadres (Okéné, 2009, p. 115).

Sur la base du décret du 24 avril 1974 organisant le ministère de l'Education Nationale le Bureau d'Orientation Scolaire et Universitaire fut transformé en Service d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle rattaché au Secrétariat Général. Les activités de ce nouveau service étaient organisées conformément aux dispositions statutaires du Ministère de l'Education Nationale tant au niveau central que périphérique (les délégations et les sous-délégations).

Au niveau central il avait la charge de : l'orientation des élèves ; l'élaboration et l'expérimentation des tests psychotechniques ; l'élaboration du fichier des professions et carrières ouvertes aux élèves ; la conception des outils psychotechniques et l'information sur les filières d'étude et leurs débouchés ; l'information et la documentation des parents d'élèves des chefs d'établissement et du public en général en matière d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle.

Entre 1968 et 1982 la coopération française s'engage à aider le Cameroun dans la formation des professionnels de l'orientation. A cet effet de 1975 à 1982, 20 conseillers d'orientation camerounais furent ainsi formés à l'INETOP. Entre temps une dizaine d'opérateurs psychotechniciens titulaires d'un baccalauréat ou d'un probatoire étaient formés annuellement et puis recrutés à la fonction publique pour exercer des activités saisonnières d'orientation-conseil dans certains lycées et collèges du territoire national. C'est véritablement avec l'augmentation de ces opérateurs psychotechniques et leurs descentes dans certains établissements du secondaire que commencent les pratiques éducatives de l'orientation auprès des élèves (Okéné, 2009). Avec le temps l'aspect prescription répartition et sélection qui a fortement dominé les pratiques d'orientation de 1945 à 1974 allait céder le pas aux pratiques d'accompagnement par des entretiens de conseil associés aux tests psychotechniques à visés sélectionnistes qui étaient les seuls outils (bien que rigides) de marque qui avaient dominées les périodes pré et post coloniales. A la faveur de cette politique de proximité des activités d'orientation couplé d'un souci d'individualisation de l'accompagnement des apprenants, le Décret N°79/309 créa une section des élèves conseillers d'orientation à l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé. Seulement ce n'est qu'à la faveur de l'arrêté N° 79/B1/87/MINEDUC/DES du 16 novembre 1981 portant création de la section des élèves conseillers d'orientation à l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé, fixant les

conditions d'admission, l'organisation des enseignements et des examens que cette section fut ouverte.

Selon Bomda (2008a, p. 35) de 1982 date de recrutement de la première promotion des C.O formés sur le sol camerounais à 1990, on a assisté à la formation de petits effectifs par promotion, 15 au plus avec l'assistance technique et financière de la France. Par la suite pour offrir le service d'orientation à un public plus large le MINEDUC décide d'augmenter le nombre de place à pourvoir pour la formation des élèves conseiller d'orientation sur le sol camerounais, allant de la dizaine à la trentaine voir plus à partir de l'année 1991.

Concrètement au cours de cette période l'État du Cameroun devenu indépendant utilise l'orientation scolaire pour mener la propagande en faveur des métiers utiles à la mise en place des plans quinquennaux de développement. Bien que conformément aux différents textes juridiques et réglementaires successifs qui organisaient les pratiques de l'orientation à tous les niveaux à cette époque il y'avait un souci de prendre en compte les aptitudes intellectuelles et physique de chaque apprenant en vue de son orientation, il fallait la faire en priorisant les objectifs fixés par les plans quinquennaux de développement. L'un des principes spécifiques de cette période consistait à « subordonner l'octrois des bourses aux élèves et aux étudiants poursuivant exclusivement des études conformes à leur orientation » (Okéné, 2009, p. 115). Pour cela au niveau du supérieure la commission de pré orientation était chargée de veiller au respect de cette exigence. L'élève qui refusait son orientation perdait sa bourse. C'est dans cette logique que la circulaire N°10/E/43/MINEDUC/CDEX/DETP du 18 février 1983 institua le conseiller d'orientation partenaire clé dans l'organisation des concours d'entrée en première année des Collèges d'enseignement Technique et des classes de seconde du même ordre d'enseignement, et que l'article 9 du décret N°74-406 du 24 Avril 1974 portant organisation du Ministère de l'Education Nationale donna instruction aux délégués provinciaux « d'éclairer les commission (de pré orientation universitaires) sur les orientations et prévisions du Plan en matière de la valorisation des ressources humaine et de développement des différents secteurs et branches d'activités économiques ». Les commissions provinciales créées auprès des Gouverneurs de province devaient proposer les listes d'élèves des classes de terminale des lycées et collèges qui doivent bénéficier de l'attribution des bourses et de l'orientation dans l'enseignement supérieur et dans les institutions universitaires nationales. Selon Bomda (2008a, p. 46) ces commissions comprenait : le Gouverneur ou son représentant (président de la commission); le délégué provincial de l'Education Nationale, vice-président ; le chef service de la planification et de

l'orientation scolaire et les membres constitués des Sous-délégués ; d'un représentant du Ministère des Enseignements Supérieurs, de l'Informatique et de la Recherche Scientifique ; des délégué provinciaux du Plan et de l'Aménagement du Territoire, du Travail et de la Prévoyance Sociale ; de deux (02) chefs d'établissements désignés par le gouverneur ; et de trois (03) conseillers d'orientation désignés par le chef service de la Planification et de l'Orientation Scolaire de la délégation provinciale de l'Education Nationale.

La logique de la construction et du développement national battant de l'aile la lettre circulaire N°61/G/59/MINEDUC/0016/MESIRES du 05 Décembre 1989 précisant les modalités techniques et pratiques de fonctionnement des commissions provinciales de pré orientation universitaires donna instruction aux Délégués du Travail et de la Prévoyance Sociale « d'apporter des informations sur la situation actuelle et les perspectives du marché de l'emploi au Cameroun ». Dans un tel contexte comme on peut le constater, l'élève ou l'étudiant n'était pas au centre de son orientation, il ne choisissait pas son itinéraire, il subissait le diktat des politiques publiques de développement. Le processus de Top Down (du haut vers le bas) continuait à dominer les pratiques d'orientation avec à la commande les politiques publiques de développement au détriment des desideratas et des intérêts personnels des apprenants. Cette commission se réunissait deux fois l'an : une première fois pour statuer sur les dossiers des candidats à une bourse d'études supérieurs à l'étranger et une deuxième fois pour étudier les candidatures à une inscription dans l'une ou l'autre des facultés de l'université de Yaoundé, l'unique sur le territoire national à l'époque. L'enjeu majeur de cette période était de permettre au pays de s'autogérer, et de se développer. Et pour relever les défis liés à cet enjeu en 1995 le gouvernement décide d'organiser les états généraux de l'éducation et d'« *affecter directement les conseillers d'orientation dans les lycées et les collèges (au Cameroun)* » (Bomda, 2008a, p. 49). En effet les premiers conseillers d'orientation formés sur le sol camerounais de 1984 à 1995 étaient affectés non pas dans les établissements scolaires mais plutôt au niveau des délégations provinciales. Dotés des fonds pour leurs déplacements, ils devaient sillonner les établissements de leur zone de compétences pour les couvrir en activités d'orientation et de conseil (informations sur les filières d'étude, causeries-débats, carrefours-métiers, diffusion commentée des brochures, décision d'orientation des élèves en fin d'année...) sur la base d'un planning préalablement conçu.

Avec la complexification du marché du travail et la montée du chômage, on est passé d'une orientation prescription et hétéronome à une orientation sélective suivant la logique des

plans quinquennaux de développement national, car on est plus dans une phase de plein emploi mais dans une logique de sous-emploi.

Il convient de noter que pendant cette période le Cameroun disposait de très peu de lycées sur l'ensemble du territoire national, et les classes de Terminale ne possédaient pas d'effectifs pléthoriques à l'exception du Lycée Général Leclerc qui déjà dans les années soixante était le seul lycée opérationnel au Cameroun. Comme il fallait s'y attendre la multiplication de la demande de scolarisation liée à l'explosion démographique a entraîné la création de plusieurs lycées à la fin des années quatre-vingt (80) faisant disparaître le mécanisme des commissions provinciales de pré orientation engendrant un nouveau paradigme dans les pratiques d'orientation. C'est la venue de l'Orientation Intégrale à partir des années 1996.

- **La phase de l'orientation-conseil (depuis 1996).**

L'ère des libertés aidant, l'orientation cesse d'être prescriptive et devient davantage éducative. On passe d'une approche dite de *top down* jusque-là pratiquée vers une approche dite de *bottom up* où la volonté de l'enfant prime. C'est une pratique autonome et différentielle de l'orientation des enfants qui tient compte de la personnalité, des attentes de chaque apprenant et des réalités de leur milieu de vie. A partir de « 1990 : l'UNESCO et la Banque mondiale soulignent l'importance de l'orientation » (Sovet & Bomda, 2016), ce qui ouvre à cet effet sur « *l'orientation intégrale* » (Okéné, 2009 ; Bomda, 2008a ; Mbwassak, 2017) c'est-à-dire une orientation qui dépasse désormais les aspects uniquement scolaires, universitaires et professionnels pour se préoccuper de l'individu en tant que personne et membre d'une société et aux prises avec des problèmes personnels et relationnels qu'il doit pouvoir gérer pour vivre en harmonie avec lui-même et avec les autres, (Okéné, 2013). De nombreux Etats africains parmi lesquels le Cameroun vont adopter cette vision dès 1996.

On peut donc remarquer à la suite de (Okéné, 2009 ; Bomda, 2008a ; Sovet & al. 2013 ; Mbwassak, 2017) que le cheminement de l'orientation au Cameroun n'est pas forcément différent de ce qui a eu cours à travers le monde entier ; partant d'une vision d'un être humain à orienter dans le sens jugé indiqué, on en est arrivé à celle d'une personne capable d'autodétermination par voie éducative. Dans un premier temps, la coopération française, parfois en conflit avec l'UNESCO, va participer activement à la formation des premiers conseillers d'orientation et opérateurs psychotechniciens jusque dans les années 80, date à laquelle les premières filières de formation des élèves-conseillers d'orientation vont être

ouvertes (Okéné, 2009 ; Tatangang, 2011). De ce fait, des moyens considérables sont investis pour développer un système éducatif comprenant un système d'orientation scolaire et professionnelle et une planification de l'éducation fiable.

Selon Shabani (2007) cité par Sovet et al (2013) « *Au début des années 1990, plusieurs conférences successives organisées par l'UNESCO et la Banque Mondiale affirment la nécessité de revitaliser les systèmes éducatifs d'Afrique Noire francophone soulignant notamment l'importance de l'orientation scolaire et professionnelle* ». Au cours de cette même décennie, les états généraux de l'éducation (1995) et la loi d'orientation (1998) visant à garantir une aide à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves sont mis sur pied (Okéné, 2009 ; Mbwassak, 2017). Après deux décennies de délaissement, l'UNESCO va appuyer en 2005 la Déclaration de Politique sous-régionale en faveur du Programme d'Orientation et de Conseil ratifiée par 28 Etats parmi lesquels le Cameroun, (Kasséa, 2009)

De 1990 à 1997 date de suspension de la formation des conseillers d'orientation à l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé par le gouvernement, 532 conseillers d'orientation sont recrutés sur étude du dossier et formés (Okéné, 2009, p. 152). En 2000, la Section des Elèves Conseiller d'Orientation est ouverte de nouveau et, à la surprise générale, au département des Sciences de l'Education. Le fait de loger la section des élèves conseiller d'orientation au Département des Sciences de l'Education en 2000 entre en contradiction avec les dispositions de l'article 2 de l'Arrêté N°54/MINESUP/DFO du 26 septembre 1997 qui instituait la création à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Yaoundé d'un **Département des Sciences de l'Orientation et d'un Laboratoire de Psychologie Appliquée**. Ce qui convient de noter ici est que les conseillers d'orientation formés pendant cette période avaient le statut de Professeurs des lycées d'Enseignement Général ou de professeurs des lycées d'Enseignement Technique (PLEG/PLET). Après une longue période de balbutiement lié au début de toute activité humaine, une lettre circulaire du ministre de l'Education Nationale datant de 1996 viendra mettre fin à une confusion grandissante dans l'utilisation de cet acteur nouveau du paysage éducatif jusque-là considéré comme pouvant enseigner le français, l'histoire géographie, l'éducation civique... en ces termes : « *le conseiller d'orientation n'est pas un enseignant, il a des tâches spécifiques liées à son domaine* ». Et finalement C'est le décret N°2000/359 du 05 décembre 2000 portant statut particulier des fonctionnaires des corps de l'Education Nationale qui crée le corps des conseillers d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle et consacre par là-même sa spécificité et sa reconnaissance officielle.

Même après les textes réglementaires de 2001 et 2002 qui définissent le rôle, les missions, les partenaires et l'utilisation des conseillers d'orientation au sein des établissements scolaires, les activités d'orientation-conseil restent méconnues du grand public. C'est pourquoi en 2003 le Plan Guide National de l'Action des conseillers d'orientation invitait les conseillers d'orientation à plus de visibilité et d'efficacité dans la pratique de leur profession. Le vent des TIC soufflait si violent dans tous les secteurs d'activité que ce « *Plan Guide invitait les C.O à recourir aux aides et aux entretiens assistés par ordinateur* » Matchinda et Nguépkap Tchagang, (2008, p. 192). Jusqu'en 2008 les conseillers d'orientation n'avaient pas de document opérationnel de référence contenant le programme, les progressions et les modalités d'exécution des activités d'orientation et de conseil clairement définis par classe et par niveau, ce qui fait qu'il n'existait pas d'uniformité dans les pratiques quotidiennes de ces acteurs, chacun s'essayant de donner le meilleur de lui-même pour aider les apprenants à « *apprendre à apprendre* », « *apprendre à travailler* », et « *apprendre à vivre* » tel que le prescrit l'arrêté N° 68/B1/14/MINEDUC/CAB du 19 février 2002 portant définition du programme d'orientation et de conseil dans l'enseignement primaire et secondaire au Cameroun.

Pour assurer sa lisibilité, renforcer son efficacité et permettre à tous les apprenants du secondaire de bénéficier d'une orientation de qualité, le MINESEC élabore en 2008 le Cahier de Charges du Conseiller d'Orientation. Ce cahier qui sert de feuille de route est édité et rendu disponible aux conseillers d'orientation en 2009, ce qui venait mettre fin à plus de deux décennies de pratiques d'orientation et de conseil plus ou moins objectives.

L'adoption de l'Approche Par les Compétences (APC) en 2014 dans l'enseignement secondaire au Cameroun et l'instauration des conseils d'enseignement (Circulaire N°32/09/MINESEC du 07/09/2008 portant constitution, rôle et fonctionnement des conseils d'enseignement dans les établissements d'enseignement secondaire général, technique et normal) et des journées pédagogiques à la faveur de l'orientation-conseil ont été perçus par les C.O comme une épée de Damoclès suspendue sur leur tête. Ceux-ci ont vu en ces textes une incompréhensible assimilation de leur profession à la pédagogie. En effet les C.O se plaignent d'être embarqués dans une nouvelle approche d'enseignement sans préparation préalable, encore moins sans documents conséquents adaptés à l'APC. « *Pour cette affaire d'APC, le gouvernement a mis la charrue avant les bœufs* », « *les conseils d'enseignement c'est pour les enseignants, qui eux, enseignent et évaluent les élèves* » se plaignent-ils dans l'ensemble. Face aux hésitations et atermoiements d'un grand nombre de C.O sur le recours aux canons de

l'APC dans leurs pratiques et les plaintes incessantes dans les rapports trimestriels et annuels des activités d'orientation-conseil des chefs services d'orientation des établissements d'enseignement secondaire sur les difficultés d'intégration harmonisée et efficace de l'APC dans les pratiques classe des C.O, le MINESEC va dès 2016 faire du C.O l'une des cibles des Journées pédagogiques. Pour n'avoir pas préalablement adapté le cahier de charges du C.O au Cameroun (2009) aux exigences de l'APC, le gouvernement par cette décision venait non seulement instaurer un cadre d'initiation et de formation des C.O à l'usage de l'APC, mais bien plus, il venait approfondir un malaise et une confusion qui avaient déjà fait couler beaucoup d'encre et de salive dans l'utilisation des C.O qui se voyaient transformer en enseignant par certains chefs d'établissement. Les C.O prétendent n'avoir pas été formés à la pédagogie pour enseigner les enfants, mais pour les conseiller et les orienter. Pourquoi leur imposer les méthodes pédagogiques des enseignants et les journées pédagogiques ?

En dépit de ces malaises dus à un soupçon d'assimilation des orienteurs en pédagogues, l'intégration de l'APC dans les pratiques d'orientation-conseil bat de l'aile de nos jours.

- **Synthèse de l'évolution historique de l'orientation-conseil au Cameroun**

Ce qu'il convient de retenir de cette longue marche historique de l'orientation et du conseil au Cameroun est que trois phases principales ont ponctué son existence jusqu'ici. Après une phase dite d'*extériorisation de l'orientation* (1945-1963), avec un processus dit de *Top Down* ou la sélection et la formation des individus se faisait de façon hétéronome au détriment de l'intérêt national, familial et personnel dans le seul but d'obtenir une main d'œuvre abondante pour les tâches d'exécution et de production de richesses au seul bénéfice des métropoles colonisatrices ruinées par la 2^{ème} guerre mondiale, s'est succédée une phase dite d'*intériorisation de l'orientation* (1963-1995). Pendant cette période, la logique en cours était celle de sélectionner et d'orienter les apprenants vers les activités favorables au développement local. En dépit du souci de prendre en compte les aptitudes intellectuelles et physiques de l'apprenant en vue de son orientation, priorité était accordée aux objectifs fixés dans les plans quinquennaux de développement. Et donc la volonté de l'apprenant était reléguée au second rang et les familles mises à l'écart de tout processus de décision. D'ailleurs à cette époque l'élève ou l'étudiant qui refusait son orientation perdait sa bourse d'étude. A la faveur du vent des libertés qui souffle au cours des années 1990 et des conférences de l'UNESCO qui recommandent aux Etats d'adopter une vision intégrale et holistique dans le processus d'orientation et de conseil, le Cameroun va connaître un nouveau chevauchement

dans ses pratiques d'orientation. C'est l'ère de l'*orientation intégrale* ou *orientation-conseil* (de 1996 à nos jours) avec une approche dite de *bottom up* ou l'enfant est mis au centre de son orientation avec un point d'honneur sur ses aspirations, ses aptitudes, sa personnalité et ses intérêts professionnels.

Sur le plan légal plusieurs textes réglementaires ont vu le jour donnant ainsi une existence légale et un cadre et un mode opératoire uniforme et reconnu à cette profession. Toutefois plusieurs problèmes dont nous relèverons certains dans notre revue de la littérature ont émaillé ce domaine de l'activité éducative qui contre vent et marré continue son petit bonhomme de chemin.

Tableau 2: Moments clés de l'évolution historique des pratiques d'orientation au Cameroun

| Phases | Besoins ou problèmes | Procédés d'orientation | Solutions proposés |
|---|--|--|---|
| Phase d'extériorisation de l'orientation (1945-1963). | Identifier et affecter les compétences de manière à rentabiliser l'exploitation coloniale | Diagnostique et prescriptif (Dictat), recours aux tests psychotechnique, procédé dit de Top Down , externalisation de l'orientation | Sélection d'une main d'œuvre abondante pour les tâches d'exécution, formation des agents subalternes pour des tâches pénibles dans les entreprises |
| Phase d'intériorisation de l'orientation (1964 à 1995). | Répartition, sélection et placement des ressources humaines pouvant contribuer à la construction et au développement national, | -(1964 - 1974) prescriptif, sélectif répartition, Internalisation de l'orientation, diktat des politiques publiques de développement - (1975-1995) pratiques éducatives de l'orientation. | - Formation des premiers camerounais dans le domaine de l'orientation, camerounisation des cadres, propagande en faveur des métiers utiles à la mise en place des plans quinquennaux de développement, -(1984-1995) affectation des 1 ^{er} C.O dans les délégations provinciales |
| L'ère de l'orientation intégrale ou orientation-conseil (1996 à nos jours) | La question de l'emploi des jeunes, chômage élevé | Approche dite de bottom up ou la volonté de l'enfant prime, centralité sur les désidératas, les intérêts les aptitudes, les compétences et la personnalité de l'enfant | Affectation des C.O dans les établissements scolaires, Information sur le soi, les formations et les métiers ; Counselling ; testing psychotechnique, recherche appliquée, aide à la construction du projet professionnel de l'élève |

Source : notre étude

I- 2. PROBLEME DE L'ÉTUDE

Pour bien étayer le problème de cette étude, nous mettrons d'abord en exergue les constats qui ont attiré notre attention sur les pratiques d'orientation-conseil dans la construction des projets d'avenir des jeunes. Par la suite nous allons procéder à la problématisation de notre problème de recherche.

I-2.1. Constats sur les pratiques d'orientation-conseil au Cameroun

Les constats faits sur les pratiques d'orientation dans la construction des projets d'avenir des jeunes sont élucidés tour à tour au niveau structurel, au niveau de l'environnement professionnel, au niveau du fonctionnement des jeunes eux-mêmes et au niveaux des familles.

Au niveau structurel

L'orientation-conseil scolaire est non seulement le socle de la préparation des ressources humaines professionnalisées nécessaires au décollage économique d'un pays, mais aussi et surtout un levier important dans la concrétisation des aspirations profondes des peuples à s'auto-définir un Profil d'Hommes, producteur et non consommateur, nécessaires à la réalisation des ambitions nationalistes (Bomda 2008, pp. 22-23). A cette fin, le politique définit la politique générale de l'éducation, les systèmes d'orientation et de formation, les infrastructures d'éducation et de formation, les compétences visées qui correspondent au profil de citoyen souhaité pour la nation. Le système éducatif camerounais est à cet effet régi par la loi d'orientation de l'éducation N° 98/004 du 14 avril 1998. Selon les dispositions de l'article 11(1) de cette loi :

L'Etat assure l'élaboration et la mise en œuvre de la politique de l'éducation à laquelle concourent les collectivités territoriales décentralisées, les familles ainsi que les institutions publiques et privées. A cette fin, il :

Arrête les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation, en liaison avec tous les secteurs de la vie nationale en vue de la professionnalisation de l'enseignement ;

Veille à l'adaptation permanente du système éducatif, aux réalités économiques et socio-culturelles nationales ainsi qu'à l'environnement international, particulièrement en ce qui concerne la promotion des enseignements scientifiques et technologiques, du bilinguisme et l'enseignement des langues nationales ;

Fixe les conditions de création, d'ouverture et de fonctionnement des établissements publics et privés et en assure le contrôle ;

Elabore et met à jour la carte scolaire.

L'Etat est à ce titre la suprastructure garante de l'élaboration, de la mise en œuvre de la politique et du financement de l'éducation, c'est lui le responsable qui définit les grandes orientations structurelles, infrastructurelles, culturelles, scientifiques, philosophiques et morales qui déterminent l'efficacité du système éducatif. Il définit le profil de citoyen que l'école camerounaise doit former. Les grandes orientations de ce profil de citoyen sont contenues dans l'article 5 de la loi sus-évoquée. Cet article dispose que « *l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux* ». Pour y parvenir l'enseignement dans les établissements scolaires prend en compte l'évolution des sciences et des technologies et, dans ses contenus et ses méthodes, est adapté aux évolutions économiques, scientifiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de l'environnement international (Art 25). Pour que l'éducation de l'enfant soit tout à fait complète, la loi d'orientation a prévu en son article 29 que les activités d'orientation et de psychologie scolaire s'effectuent au cours de la scolarité de l'enfant à tous les niveaux d'enseignement.

Comme on peut le constater sur le plan structurel tout est prévu pour former des camerounais responsables, autonomes, compétents et productifs conformément aux mutations et aux exigences sociales. Seulement dans la réalité les fruits ne tiennent pas la promesse des fleurs. En effet au même titre qu'à la veille des indépendances et des années qui les ont succédées, le système éducatif est resté plus ancré dans la formation d'une élite intellectuelle capable de gouverner et de gérer le pays, que dans la promotion d'une école incubatrice d'emplois et actrice d'un développement orienté vers tous les secteurs d'activités. Il s'est développé au fil des ans un stéréotype social selon lequel travailler à la fonction publique de l'Etat est le véritable gage de la réussite sociale. Ce préjugé a été entretenu par la création en grand nombre des lycées d'enseignement général au détriment des lycées et des établissements d'enseignement technique, une défaillance politique et infrastructurelle dirait-on. À la fin de la période fédérale en 1972, l'enseignement technique ne représente que 22,6% de l'ensemble des élèves de l'enseignement secondaire (Tsala Tsala, 2004). Depuis les indépendances le Cameroun compte plus d'établissements d'enseignement général que d'établissements d'enseignements techniques, huit universités d'Etat de formation facultaire contre une seule université d'Etat à caractère technologique (l'université inter-état située à Ebolowa). Depuis lors, ceci a eu pour conséquence l'orientation massive des apprenants vers les établissements

d'enseignement général et les filières littéraires au détriment des établissements et des filières d'enseignements techniques qui eux, peu nombreux, forment les apprenants dans diverses spécialités favorables au développement de la nation, à l'entrepreneuriat et même à l'auto-emploi. En fait selon MINEFOP (2015, p. 7) de nos jours, « *La proportion des jeunes qui font l'enseignement technique est faible (10,1%) par rapport à ceux de l'enseignement général quel que soit le cycle, le milieu de résidence et le sexe* ». Cette situation est pleine de conséquences importunes sur la capacité des diplômés à s'insérer sur le marché du travail.

Déjà dans les années 1990 lorsque le gouvernement du Cameroun s'arrête de lancer les concours administratifs pour motif de crise économique, des milliers de diplômés se retrouvent désespérés sans issue possible pour trouver un emploi à la hauteur de leurs attentes. Plusieurs d'entre-eux se sont retrouvés soit au chômage faute de compétences sollicitées par les entreprises de production et de transformation des biens et services, soit à se débrouiller dans l'informel. De cette triste réalité certains auteurs (Tatangang, 2000 ; Bomda, 2013) sont arrivés à se demander si l'école camerounaise ne faisait-elle pas la promotion de l'économie informelle.

Près de 40 ans après le début de la crise économique des années 1980, soit plus de 60 ans après les indépendances, la situation de la primauté des établissements d'enseignement général et des filières littéraires au détriment des établissements d'enseignements techniques, scientifiques et professionnels n'a pas beaucoup changé. Cette dernière catégorie d'établissements qui prépare mieux à l'auto-emploi, à l'entrepreneuriat et au développement des savoir-faire favorables à l'insertion socio-professionnelle reste toujours minoritaire.

Bien que les instituts privés de formation professionnelle se soient démultipliés de façon disproportionnée sur l'étendue du territoire national au cours des années pour offrir une formation plus pratique aux étudiants, il n'est pas rare de constater pour le déplorer que les diplômés de ces instituts après ces formations qui coûtent d'énormes sommes d'argent aux familles peinent à trouver un emploi qui correspond à leur profil de compétences supposés. MINEFOP nous renseigne à ce propos que :

L'accès à la formation professionnelle reste très limité, du fait des coûts de formation élevés oscillant entre 200.000 et 4.000.000F CFA (...) Tout ceci se traduit par une capacité faible actuelle des structures de formation professionnelle avec un taux brut de formation de l'ordre de 11%. De plus, l'efficacité du système de formation professionnelle reste en deçà des attentes à cause de la faiblesse du dispositif d'ingénierie de formation professionnelle, du manque

d'équipements appropriés pour les enseignements pratiques et matériels didactiques adaptés et de l'insuffisance de formateurs qualifiés (2015, p. 15).

Pour faire face à cette réalité déplorable, certains titulaires de BTS ou de licence professionnelle, dans le désespoir du rêve brisé, pour se donner une nouvelle opportunité reviennent à l'université prendre une inscription en faculté. De ces faits, on est tenté de s'interroger sur la qualité et la nécessité des formations offertes par ces établissements et instituts de formation professionnelles d'une part et sur la volonté politique de l'Etat à adapter en permanence le système éducatif camerounais aux exigences et aux réalités économiques, sociales et professionnelles tel que prescrit à l'alinéa 3 de l'article 11 de la loi d'orientation de l'éducation N° 98/004 du 14 avril 1998.

L'article 30 de la loi d'orientation dispose que *l'Etat procède à l'évaluation régulière du système éducatif* dans le but de permettre à chaque génération, que dis-je à chaque jeune d'acquérir des compétences sociales, pratiques et professionnelles compatibles avec les exigences du monde du travail et favorables à son insertion socio-économique. L'élévation du taux de chômage passé d'un chômage à un chiffre pour un chômage à deux chiffres touchant principalement les diplômés remet en cause non seulement la qualité des formations offertes par le système éducatif mais aussi et surtout la volonté permanente de l'Etat à contrôler, à professionnaliser et à orienter ces formations vers les secteurs porteurs de l'économie nationale. L'une des responsabilités fondamentales du système éducatif est de s'assurer qu'une bonne partie des milliers de jeunes qui sortent du système chaque année trouvent un emploi. Pour cela l'Etat bien qu'étant à l'heure actuelle l'un des plus gros employeurs du pays ne peut indéfiniment lancer des vagues de recrutement pour faire face au chômage structurel qui frappe les jeunes. Il faut dès l'éducation de base, développer le potentiel et les mécanismes d'accompagnement des jeunes à l'insertion professionnelle, à l'entrepreneuriat et à l'auto emploi. Il est surtout question de développer chez les jeunes dès l'enfance la culture de l'emploi, du travail, de l'investissement, de la productivité et de la rentabilité. Cela passe par une éducation à l'économie, à l'entrepreneuriat et à l'ingénierie.

Malgré les dispositions de l'article 29 de la loi de l'orientation qui instruit implicitement la présence des C.O à l'éducation de base, les enfants du primaire ne bénéficient pas encore des services et de l'accompagnement de ce personnel. Au secondaire, faute de disposer des aptitudes et du matériel nécessaire à l'exploration du soi de l'élève, les C.O limitent leurs pratiques aux séances d'information, pendant que ceux du supérieur comme le fait remarquer Bomda (2008a) « *se consacrent plus aux tâches administratives et*

pédagogiques ne laissant que peu de temps à consacrer aux étudiants dans leurs problèmes d'orientation ». Dans un tel contexte l'accompagnement des élèves et des étudiants au développement des aptitudes, des intérêts et des aspirations professionnelles réalistes, à l'initiation, à la consolidation et à la réalisation de leurs projets personnels et professionnels reste une nébuleuse dans la pratique.

L'orientation est l'un des trois piliers fondamentaux de notre système éducatif. En cette qualité la politique générale de l'orientation scolaire universitaire et professionnelle n'est en réalité qu'une dimension de la politique générale de l'éducation dont la finalité est d'offrir à chaque individu une éducation qui contribue à son plein épanouissement et qui le prépare à s'intégrer dans le système de production. Dans cet esprit, qu'elles procèdent de l'information, du counseling, de la psychométrie, de la recherche appliquée ou des tâches administratives, les activités privilégiées du conseiller d'orientation devraient être celles qui préparent aux choix scolaires et professionnels ou, plus généralement, qui contribuent à faire naître et à développer chez les jeunes des projets d'avenir nécessaires à une orientation personnelle assumée. L'une des missions capitales du C.O à cet égard est d'accroître la crédibilité et le réalisme de ces projets professionnels par la conjonction et la prise en compte des données individuelles et des contraintes extérieures, ainsi que la mise en évidence du processus d'accompagnement pouvant conduire aux buts visés.

Seulement, l'organisation et le fonctionnement actuel de l'orientation-conseil dans le système éducatif n'est pas exempt de tout reproche. D'abord comme on l'a mentionné plus haut, l'article 29 de la loi d'orientation de l'éducation de 1998 qui dispose que : « *Les activités d'orientation et de psychologie scolaire s'effectuent au cours de la scolarité de l'enfant à tous les niveaux d'enseignement* » n'est pas respectée, puisque 23 ans après la publication de cette loi, les élèves du primaire ne jouissent pas encore pleinement de leur droit à une orientation de qualité. En effet les C.O ne sont ni formés pour l'éducation de base, encore moins affectés dans les écoles primaires au Cameroun.

Ensuite le ratio C.O / élèves qui est de 1/300 au secondaire et de 1/500 au supérieur n'est pas respecté. Certains établissements en dehors de ceux des grandes métropoles comme (Yaoundé, Douala, Bafoussam) ont un seul C.O et d'autres n'en ont pas du tout. Actuellement au Cameroun comme « *dans beaucoup de pays de l'Afrique Noire francophone, les services dédiés à l'orientation scolaire et professionnelle ont tendance à se concentrer dans la capitale ou les grandes villes tandis que les campagnes ou les régions reculées restent relativement mal desservies* » (Sovet & al, 2013), en effet « *les conseillers d'orientation sont disponibles*

seulement dans la capitale ou les grandes villes. Les élèves vivant dans les campagnes, sont abandonnés à eux-mêmes » (Kemtchuain Tague & Bomda, 2015). Certains jeunes, à une proportion élevée terminent leurs études secondaires sans jamais rencontrer un C.O, d'autres vont même jusqu'à la fin de leurs études universitaires sans avoir la possibilité de le faire. Le non-respect du ratio élèves/C. O, pire encore l'absence de C.O dans certains établissements ne permet pas aux apprenants dans un tel contexte de bénéficier des mécanismes de préparation efficaces à l'insertion socioprofessionnelle. Ainsi plusieurs jeunes faute d'un meilleur accompagnement et d'un suivi dans leurs études et dans la préparation de leur projet d'avenir se bornent d'abord à rechercher les savoirs savants permettant d'acquérir les diplômes, pour ensuite réfléchir sur leur devenir socioprofessionnel après coup. Pourtant l'absence ou l'insuffisance des compétences pratiques chez le jeune, même le plus diplômé possible est un frein à l'insertion et à la réussite professionnelle. La première phase du recrutement spécial de 2000 enseignants titulaires d'un doctorat/Ph. D lancé par le président de la république en 2019 en est une preuve supplémentaire. Le non recrutement d'une centaine de docteurs sur les 1300 retenus a entraîné un sentiment de mécontentement et de colère, suivi des marches de protestation, de grève et le siting devant l'immeuble siège du MINESUP de la part de ces diplômés, qui voyaient en ce recrutement une manne du chef de l'état qui venait mettre un terme à plusieurs années de chômage et de désespoir.

Dans la plupart d'établissements pourvus en C.O, les conditions de travail de ce personnel ne sont pas les plus commodes : absence de bureau ou vétusté de celui-ci là où on en trouve, manque ou insuffisance des tests psychotechniques... Parfois plusieurs C.O partagent le bureau avec d'autres services qui ne font pas dans l'orientation et le conseil. Ce manquement n'est pas de nature à assurer la confidentialité des problèmes que le C.O doit gérer avec ses clients en entretien clinique. Le pire est que dans un tel cadre le client ne se sent pas en sécurité et n'est pas en confiance par la seule présence d'un tiers, et donc ne peut s'exprimer ou exposer son ou ses problèmes en toute liberté et avec assurance de la confidentialité des informations qu'il va livrer à son C.O en rapport avec sa ou ses préoccupations. Or en clinique la confiance de la confidentialité et la sincérité des informations relatives à un problème qu'on expose est un début de thérapie pour le client (Rogers, 1951).

Pour ce qui est du matériel didactique du C.O, très peu d'établissements disposent de batteries de tests (batterie de troisième, test du raisonnement logique de seconde C, questionnaire d'intérêts professionnels, logiciels d'aide à l'orientation...) et le cahier de

charge du C.O (2009) véritable feuille de route des activités de ce dernier n'est plus adapté de nos jours dans ce contexte où l'approche par les compétences (APC) commande les pratiques éducatives.

Par ailleurs il est à noter que les enfants entrent de plus en plus jeunes au collège, leur tranche d'âge aujourd'hui varie de 10 à 23 ans au secondaire. Les plus précoces entrent à 8/9 ans. Ils se retrouvent de façon précoce entre 8 et 15 ans à faire des choix d'études (entrée en 6^{ème} pour l'enseignement général ou l'entrée en 1^{ère} année pour l'enseignement technique) ou de filière (entrée en second A, C, D, TI, F1, F2, F3, F4...). En dépit du manque d'expérience qui caractérise cette tranche d'âges dans les choix d'orientation et dans la construction de projets scolaires et professionnels réalistes, ces gosses sont appelés à traverser des mutations majeures (physiques, sociales, familiale...) tout au long de leur développement et de leur cheminement scolaire. Cela implique, entre autres, qu'ils vivent des changements d'ordre physique, psychologique et relationnel qui les amènent constamment à faire le remaniement de leur identité dans une période marquée par diverses expérimentations de la vie. Et d'après Cournoyer (2008), ils peuvent se retrouver sans défense par rapport à l'influence que l'environnement peut effectuer sur eux et plus fragile émotionnellement, cela rend encore plus difficile la tâche du choix d'orientation et de carrière. Il est important qu'ils soient préparés et accompagnés dès l'enfance (depuis l'école primaire) par une immersion des informations et des connaissances sur les formations, les métiers et les réalités du monde professionnel. Ceci permettra aux apprenants depuis la base d'être informés et sensibilisés sur les formations, les réalités professionnelles, les aptitudes et compétences prisées sur le marché de l'emploi, et développer de façon raisonnée des intérêts et aspirations réalistes favorables à l'initiation, à la consolidation et à la réalisation de projets faisables ou au développement très tôt de l'esprit entrepreneurial.

- **Constats au niveau des pratiques professionnelles de l'orientation-conseil**

Sur le plan de la pratique professionnelle des activités d'orientation conseil, Mbwassak (2017, pp. 7-8) fait une analyse critique de la situation. Il se dégage de son étude que le conseiller d'orientation dispose d'une approche didactique de l'orientation-conseil qui n'est pas exempt de tout reproche. Généralement cet expert brille par ses absences à répétitions injustifiées au service d'orientation, ce qui fragilise le service adapté (entretiens d'aide, counseling...) qui se veut permanent et quotidien, car personne ne peut savoir ni le jour ni l'heure ou l'apprenant aura besoin d'une assistance, d'une aide psychologique ou tout autre. C'est pour mettre un terme à cet état de fait que MINESEC (2014) par la Circulaire N° 02/14

/C/MINESEC/CAB du 10 janvier 2014 Relative aux activités des Conseillers d'orientation dans les établissements scolaires d'enseignement secondaire tirait la sonnette d'alarme à l'attention des C.O en ces termes « *certaines conseillers d'orientation ne se présentent à leur poste de travail que lorsqu'ils doivent intervenir dans les salles de classe. Les activités de conseil et de consultation en orientation scolaire sont ainsi négligées* ». Bomda et al (2010) ne disent rien d'autre lorsqu'ils faisaient remarquer que « *les Conseillers d'Orientation (CO) sont très éclipsés quant à l'accompagnement des jeunes en matière de choix scolaires et professionnels* ». Dans la salle de classe les sessions de formation intéressent très peu les élèves faute de stratégies efficaces de motivation, d'une documentation au programme (guides des études et des universités, documents pour l'éducation sexuelle, prospectus des formations, guides des métiers et des secteurs économiques porteurs...) à leur intention. A ce propos Bomda affirmait déjà que les C.O « *excellents dans (...) la paresse et la réduction de leur champ de travail à l'information douteuse sur les filières d'étude et leurs débouchés faute de documents actualisés* » (2008b, p. 232).

Le plus souvent la session de formation « initiation à l'élaboration du projet professionnel de l'élève » qui est une activité où le C.O devrait concrètement aider l'apprenant à explorer et à développer ses intérêts professionnels et ses aptitudes, à transformer ses aspirations floues ou utopiques en véritable projet professionnel se résume en une énumération expliquée des métiers et des formations correspondantes sans véritable incidence sur le projet d'avenir de l'élève. Il n'existe donc pas chez la plupart des C.O des exercices ou séances pratiques d'élaboration de projet individuel ou professionnel de l'élève. Pourtant de telles séances pratiques permettraient de suivre, de corriger et d'accompagner l'élève dans la conception et la consolidation de projet réalisable.

Pour ce qui est des activités psychotechniques, le constat fait est que seule la Batterie 3^{ème} qui date de 1979 et le test de raisonnement logique de seconde C sont administrés aux élèves des classes troisièmes et de seconde C des collèges et lycées des grandes métropoles camerounaises. Outre la rareté ou l'insuffisance des batteries de tests dans plusieurs établissements d'enseignement secondaire au Cameroun, le contexte de passation et de correction des tests psychotechniques dans les établissements qui en disposent ne garantit pas la fiabilité des résultats obtenus. Certains conseillers devant les effectifs pléthoriques de nos établissements et le non-respect du ratio élèves/C. O n'administrent pas ces tests qu'ils jugent pénibles à passer et à corriger. Ils préfèrent donc se limiter à donner des avis d'orientation sur

la base des notes scolaires des apprenants ou sur leur choix. Danhier et al (2017) cité par Canzittu (2019, p. 26) font remarquer à ce propos que :

Les élèves sont sélectionnés sur la base de leurs résultats scolaires et ce système induit que l'élaboration d'un projet personnel et professionnel est secondaire, voire inutile. En effet, à quoi bon prendre en compte le projet d'un jeune puisqu'il réussit à l'école et qu'il posera un choix (mais quel type de choix ?) en fin de cursus secondaire d'une formation de transition ?

Une telle démarche est contre-productive puisqu'il s'en suit en vague des demandes de changement de série soit à la rentrée scolaire, soit à la fin de la première séquence, et des échecs scolaires massifs aux examens officiels (Mbwassak, 2017).

Les conséquences les plus désastreuses de cette démarche restent les déperditions, les échecs scolaires, voir les échecs professionnels de ces enfants qui doivent fournir sans aptitudes réelles un supplément d'efforts pour s'en sortir ou abandonner. A titre d'exemple un élève qui ne dispose pas d'aptitudes réelles au raisonnement logico-mathématique lorsqu'il se voit orienté en 2^{nde} C sur sa demande (suivisme, mimétisme, aspiration utopique...) ou sur avis du C.O (qui s'appuie sur les notes scolaires) , à moins de bénéficier du suivi, de l'accompagnement parental et d'une bonne dose de motivation au travail, pourrait reprendre une ou plusieurs classes du second cycle du secondaire, abandonner les études suite au découragement lié aux échecs successifs ou demander à changer de série. De telles situations tout en faussant l'image et la considération du C.O entraînent une perte énorme pour le système éducatif, les parents et l'enfant lui-même.

Les tests psychologiques d'orientation professionnelle notamment les questionnaires d'intérêts professionnels, l'IRM-P sont des outils qui lorsqu'ils existent dans les services d'orientation sont peu utilisés par les conseillers d'orientation. La plupart des C.O qui ne les administrent pas, affirment que ces tests sont de passation et de correction difficiles dans notre contexte scolaire à effectifs pléthoriques.

Les entretiens d'aide et d'accompagnement (le counseling) à l'élaboration ou à la consolidation du projet professionnel de l'élève ne sont pas systématiques. Un nombre important d'élèves du secondaire et certains du supérieur ne disposent pas de projet professionnel. Tout au long de leur cheminement scolaire, une bonne partie des élèves titulaires de projets ne sont ni suivis, ni accompagnés, encore moins coacher avec minutie de façon fréquente par les C.O de leurs établissements. Cela peut se justifier par le fait que les élèves détenteurs d'intentions ou de projets professionnels pour la plupart ne trouvent pas

important de se faire accompagner par les conseillers d'orientation dans la maturation et la réalisation de ceux-ci. Mezo'o (2019, p. 4) relève que « *au Cameroun, l'efficacité des praticiens de l'orientation est remise en cause (...). La profession de C.O est relativement récente et fait l'objet d'a priori négatifs de la part de l'opinion publique qui estime que les conseillers font un travail que tout le monde peut faire* ».

Les rapports d'inspection régionaux et nationaux font état de ce que les activités d'orientation-conseil sont effectives et de plus en plus visibles sur le terrain mais manquent d'efficacité. En effet le système éducatif camerounais fait face à une recrudescence de la violence dans les campus scolaires, l'indiscipline caractérisée gagne du terrain dans les établissements scolaires, et les déviances telles que la distribution, la vente et la consommation des drogues et des stupéfiants sont devenues le lot quotidien du comportement des élèves avec les conséquences que cela entraîne pour l'école, les jeunes et la nation toute entière. Les activités des conseillers d'orientation se concentrent plus autour des sessions de formation et d'information dans les salles de classe. Les pratiques de counseling (entretiens individuels) se limitent généralement à l'élaboration des plannings individuels d'étude, l'administration des tests psychotechnique est très limitée et concerne pour l'infime partie des conseillers qui s'en préoccupent à la passation de la batterie de tests de 3^{ème} et le test de raisonnement logique de 2nde C. De tels rapports viennent mettre en veille la problématique de l'apport ou de l'influence des activités des conseillers d'orientation sur l'accompagnement des élèves à l'insertion professionnelle. À titre d'exemple le rapport de l'Inspection Pédagogique Régionale chargée de l'Orientation et Vie Scolaire (2019, p. 2) mentionne que dans sa pratique du counseling :

Les rubriques indiscipline, élaboration des emplois de temps, préparation aux examens et choix de filières ont une place de choix. Pour l'indiscipline par exemple, il s'agit des élèves de 5^{ème} et de 4^{ème} âgés de 11 à 14 ans. Certains aiment jouer d'autres commencent à ressentir les effets de changements pubertaires, ce qui expliquerait leur réticence à se conformer au règlement intérieur.

Ce rapport souligne à cet effet que sur les 176442 élèves que compte cette région : « *40106 élèves de la région du Centre ont bénéficié du suivi psychopédagogique des conseillers d'orientation pour la résolution des problèmes personnels, relationnels et d'orientation scolaire ; la résolution des difficultés d'apprentissage, d'inadaptation scolaire, de planning d'étude, de consommation des substances psychoactives, et de violence* ». On remarque donc que non seulement les C.O se préoccupent très peu de l'accompagnement des

élèves dans l'élaboration de leurs projets professionnels, mais aussi qu'ils (les conseillers d'orientation) s'investissent plus à l'aspect scolaire dans leurs pratiques au détriment de l'aspect professionnel du conseil et de l'orientation des apprenants.

Au regard des constats faits, On note chez le C.O une faible efficacité dans sa mission d'accompagnateur idéal du jeune au choix des études, au développement des aptitudes et des intérêts professionnels, à l'initiation, à l'élaboration, à la consolidation de son projet professionnel, et à sa préparation à la vie en général. Pourtant, « *le Plan Guide National de l'Action des conseillers d'orientation au Cameroun (2003) invitait les conseillers d'orientation à plus d'efficacité et à plus de visibilité dans la pratique de leur profession* » (Matchinda & Nguepkap, 2008).

- Constats chez les jeunes

Les diplômés ne sont pas seulement de simples victimes d'un système qui les prépare et les accompagne mal à l'insertion socio-professionnelle, ils sont coacteurs de cette situation déplorable. Ils brillent par un endormissement et un amorphisme qui se caractérisent par :

- ✓ Un choix d'orientation scolaire et ou académique par mimétisme ou par suivisme ;
- ✓ Le manque de concentration et d'attention pendant les sessions de formation et d'information ;
- ✓ Des absences à répétition pendant ces cours qu'ils savent ne faire l'objet ni d'une évaluation sommative, encore moins d'une évaluation certificative ;
- ✓ La résistance à se faire suivre et accompagner par les C.O qu'ils jugent ne pouvoir rien leur apporter dans les enseignements disciplinaires qui viennent aux examens ;
- ✓ Une méconnaissance de leur personnalité (ce qu'ils savent faire, leurs points forts, points faibles, ce qu'ils veulent) ;
- ✓ Le manque ou l'absence de projet scolaire, académique et professionnel ;
- ✓ Une méconnaissance des réalités du monde professionnel (niches d'emplois, secteurs porteurs, contre-indications au choix professionnel...) ;
- ✓ Une ignorance des débouchés académiques et professionnels que donne accès leur filière (série) d'étude ou de formation ;
- ✓ La procrastination à rechercher les informations non seulement sur les métiers qu'ils aimeraient exercer mais aussi sur les conditions à remplir pour y arriver ;
- ✓ Le primat de la quête des diplômes au détriment des compétences prisées sur le marché du travail.

Ainsi, les jeunes pour la plupart choisissent en grand nombre les séries et filières de formation qui ont peu de débouchés professionnels, ignorent leurs aptitudes personnelles et ce qui les intéresse (Guichard & Huteau, 2006 ; Mbwassak, 2017). Certains d'entre-eux sortent du système scolaire sans véritable projet scolaire et professionnel, sans qualification voir même sans diplôme (Meirieu, 1999 ; Bart & Fournet, 2010, Alagui & al, 2015). Pour d'autres jeunes, c'est au moment de prendre une inscription en faculté qu'ils reviennent au lycée à la rentrée chercher le C.O pour des conseils d'orientation académique. En effet sans projet de carrière, le choix de filière académique se présente le plus souvent à l'esprit de ceux-ci en des termes assez flous.

Il n'est pas aisé d'accompagner une personne qui ne sait pas où elle va. Encore que lorsqu'on ne sait pas où on va, généralement on se perd en chemin. Autant un sportif amateur qui veut devenir sportif professionnel choisit son sport, s'entraîne tous les jours, recherche un coach ou une équipe ou il sera coacher dans le but d'améliorer sa visibilité internationale et se performer en développant ses habiletés, sa technique, son sens de la gagne... autant l'enfant qui veut réussir son insertion professionnelle future s'informe sur les métiers et les réalités du monde professionnel, choisit le métier ou la profession la plus conforme à ses attentes et à ses aptitudes, élabore son projet professionnel et se fait coacher ou accompagner pas à pas par les personnes ressources (le C.O, les professionnels exerçant dans la profession relative à son projet professionnel...) vers la réalisation dudit projet.

L'orientation professionnelle est largement tributaire de l'orientation scolaire et académique. Pour ce faire, le jeune doit se connaître, connaître ses aptitudes, les filières de formations et leurs débouchés professionnels (Guichard & Huteau, 2001 ; Mbwassak, 2017 ; Guichard, 2019a). Chaque jeune doit ainsi avoir son projet scolaire et professionnel qui s'affine au fur et à mesure qu'il progresse dans ses études et dans la vie en général.

- **Constats au niveau des familles**

Dans un contexte où la scolarité du jeune est financée par les parents ou la famille dans la plupart des cas, il n'est pas rare de constater que son orientation scolaire et professionnelle soit largement influencée par ceux-ci. Selon Bomda (2013) « *faute d'un système d'orientation scolaire et professionnel fort, les enfants sont le plus souvent victimes des intentions des parents, une version de rattrapage des espoirs manqués ou déçus, un terrain d'expérimentation des fantasmes professionnel du temps présent (informatique...)* ».

De plus en plus, le niveau de vie social est changeant au même moment que les structures familiales se déconstruisent où se reconstruisent. Une famille à revenu faible n'éprouve pas les mêmes difficultés ou les mêmes facilités à financer la scolarité de ses enfants qu'une famille à revenu intermédiaire ou riche. Il en est de même d'une famille à plusieurs enfants scolarisables ou scolarisés ou encore d'une famille où les parents ou l'un des parents pourvoyeur de la scolarité des enfants a perdu son emploi de façon inattendue. Ces situations peuvent avoir une influence significative sur les choix d'orientation, de formation et même sur les aspirations professionnelles des apprenants. De plus, il n'est plus rare aujourd'hui de rencontrer des enfants qui vivent dans des familles monoparentales (seulement avec le père ou la mère), des familles recomposées ou des familles adoptives, les modèles parentaux qu'ils observent et les expériences qu'ils font preuve peuvent impacter sur leurs aspirations, leurs intérêts et représentations des métiers, sur leur projet professionnel et partant sur leur orientation scolaire et professionnelle.

I-2.2. Problématisation

A partir des années 1985, alors que le monde traverse une crise de surproduction et que le Cameroun, économie agricole, ne trouve plus de débouchés pour ses produits, le pays fait face à une grave crise économique qui fragilise son équilibre social, politique et économique. Les différents programmes d'ajustements structurels et la dévaluation du Franc CFA qui s'en sont suivis n'ont pas permis à l'Etat du Cameroun de retrouver le chemin de la croissance économique. Bien au contraire, on a assisté à la coupe des salaires et à la privatisation de plusieurs entreprises d'Etat, plongeant ainsi de nombreuses familles dans la précarité avec les licenciements en masse des travailleurs qui se sont imposés. Pour survivre à cette crise, Biya (1987) recommande aux camerounais de « *retrousser les manches* » avec la promesse d'un « *bout du tunnel* » proche (Biya, 1997) après d'énormes sacrifices consentis. La plupart des concours sont suspendus, l'Etat avec cette crise financière ne peut plus continuer à recruter. Or « *Avant la crise économique des années 80, les secteurs publics et parapublics étaient le principal pourvoyeur d'emplois. Les concours et les recrutements de l'Etat étaient les principaux canaux d'insertion utilisés et en plus, la poursuite des études augmentait la probabilité de s'insérer dans un emploi stable* » (Mambou 2006, p. x). On est passé d'une période de relative prospérité où l'Etat était le principal employeur, à un contexte non seulement de désengagement progressif de ce dernier du marché du travail, mais aussi à un contexte où le diplôme ou la poursuite de longues études ne garantit plus un emploi stable à dû concurrence du mérite et des sacrifices consentis pour obtenir ledit diplôme. Cette

situation a entraîné l'émergence des métiers de l'informel, à défaut pour de nombreux jeunes faute d'opportunités de verser dans le mal emploi et le sous-emploi.

Une feuille de route est tracée au cours des années 2000 pour permettre au Cameroun de renouer avec la croissance économique. Cette feuille de route est définie dans le Document de Stratégies pour la Croissance et l'Emploi (DSCE). L'un des angles d'attaque de cette feuille de route est le renforcement de l'efficacité externe du système éducatif camerounais en dotant les apprenants d'une formation de qualité afin de leur permettre de participer à la croissance économique et au développement national. A travers la Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 pour la transformation structurelle et le développement inclusif SND30 qui succède au DSCE comme feuille de route de la politique de développement du Cameroun sur la période allant de 2020 à 2030, le Gouvernement se donne comme objectif de : « *promouvoir un système éducatif à l'issue duquel tout jeune diplômé est sociologiquement intégré, bilingue, compétent dans un domaine capital pour le développement du pays et conscient de ce qu'il doit faire pour y contribuer* » (République du Cameroun, 2020, p. 83). C'est dans ce sillage que l'orientation-conseil a été invité au côté de la pédagogie et de l'administration scolaire pour faciliter chez l'apprenant l'acquisition des compétences recherchées sur le marché de l'emploi. En effet comme le soulignait déjà Le Boterf (2002) « *les trois niveaux de compétence qui sont le savoir, le savoir-être et le savoir-faire sont plus que jamais sollicités et apparaissent comme un minimum à posséder pour répondre au concept de compétence nécessaire des entreprises d'aujourd'hui* ». A ce titre, l'orientation qui se veut à la fois scolaire et professionnelle vise à aider l'élève dans la réussite de son cheminement scolaire et dans la construction de son identité professionnelle future.

Chaque apprenant désormais est appelé à avoir son projet scolaire et professionnel avec pour finalité le développement des compétences, des connaissances et des qualités humaines favorables à une insertion professionnelle assurée après les études, la participation à la croissance nationale, et la diminution du taux de chômage des jeunes en général et des diplômés en particulier.

Pour atteindre ce but, des dispositions réglementaires régissant les activités d'Orientation-Conseil au sein d'un établissement scolaire au Cameroun, ont été formulées à cet effet. Et tout un cahier de charge a été conçu et adopté pour les activités d'orientation-conseil.

Selon MINESEC (2009, p. 28) l'orientation-conseil dans les établissements scolaires vise trois objectifs principaux :

- Sensibiliser et informer toute la communauté éducative et particulièrement l'élève sur les réalités du monde scolaire, les possibilités de formation et leurs débouchés professionnels ;
- Développer chez l'élève la connaissance de soi, l'instruire des facteurs susceptibles de contribuer à la réussite scolaire ou des problèmes susceptibles de perturber sa personnalité ;
- Faire acquérir à l'élève les méthodes et techniques d'apprentissage scolaire et d'insertion professionnelle.

Pour ce faire le conseiller d'orientation devra amener l'élève à :

- Apprendre à apprendre, (orientation éducative) ;
- Apprendre à travailler, (orientation professionnelle) ;
- Apprendre à vivre, (orientation personnelle et sociale)

Pour atteindre ces objectifs le C.O exerce au sein d'un établissement les trois activités principales que sont :

- ✓ Les activités de formation ;
- ✓ Les activités de service adapté (le counseling, l'appui aux équipes éducatives etc) ;
- ✓ Les activités administratives et de recherche.

De façon spécifique, dans la formation intégrale d'un élève, et selon les termes du ministre des enseignements secondaires, les spécialistes de l'orientation-conseil doivent remplir les missions suivantes :

- *L'appréciation du contenu des programmes et des méthodes d'enseignement par rapport aux caractéristiques psychologiques des élèves et aux besoins en compétences de l'économie nationale ;*
- *L'aide au choix des études, des professions et à la vie en générale ;*
- *Le suivi psychopédagogique des élèves ;*
- *Le conseil aux élèves dans la gestion de leurs divers problèmes scolaires d'insertion socioprofessionnelle, personnel et relationnel ;*
- *La recherche en psychologie appliquée (Bapes Bapes, 2009, p. 5).*

Ainsi perçu, l'orientation se rapporte à une série d'activités qui permet à l'apprenant de déterminer et de développer ses capacités, ses compétences, ses intérêts et ses goûts, de prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi, de construire et de murir des projets réalistes et faisables, et de gérer son parcours de vie personnel. Les activités prioritaires du C.O devraient ainsi être celles qui suivent et accompagnent l'apprenant pas à pas dans l'initiation, l'élaboration, la maturation et la réalisation de son projet scolaire et professionnel. Pour cela tout un module consacré à l'aide à l'insertion socioprofessionnelle de l'élève a été conçu dans le cahier de charge du C.O avec en toile de fond la session de formation et d'information N°403 intitulée « initiation à l'élaboration du projet professionnel de l'élève ».

Pourtant sur le terrain et dans les faits, en l'absence de véritables projets professionnels, une grande majorité d'élèves tout au long de leur cheminement scolaire manifeste et développe des aspirations professionnelles nées des interactions familiales, sociales, et scolaires. Dans cette logique, les résultats d'une étude menée par le Service Régional d'Admission du Montréal Métropolitain (SRAM) et rapportés par Cournoyer (2008, p. 42) suggèrent que « *nombre de jeunes arrivent au collégial avec des projets implicites* » ou « *éprouvent des difficultés à construire leurs projets professionnels* » (Alagui & al 2015). Or selon Beaucher « *c'est au vocable d'aspiration que renvoient les intentions d'avenir professionnel plus ou moins précises pour lesquelles le sujet n'est pas en mesure de se représenter efficacement une stratégie d'action lui permettant d'atteindre son but* » (2004, p. 75). A cet effet, elle distingue clairement et divise ce qui relève du projet de ce qui relève de l'aspiration. Pour elle, un projet implique obligatoirement une mise en action, une représentation des démarches, des obstacles et des échéances afin d'atteindre un but identifié et mettant en jeu les représentations de l'individu à propos de l'école, du marché du travail, du métier envisagé, de soi et de l'avenir, lesquelles doivent être en accord avec les possibilités personnelles d'un individu et le contexte socioéconomique et comporter une certaine part de réalisme (Beaucher 2004, p. 61). Tel que le soulignent Beaucher et Mazalon (2003), certains jeunes manifestent des aspirations trop vastes pour être opératoires alors que d'autres sont trop restrictives et limitent plus ou moins le projet professionnel à l'identification d'un métier.

Selon Botteman (2005), de nos jours l'orientation est de plus en plus pensée en termes de projet professionnel. Il s'agit d'une entreprise dynamique avec possibilité de rétroaction qui nécessite l'apport des différents acteurs partenaires de l'éducation du jeune. En effet c'est « *une problématique multidimensionnelle, influencée par divers facteurs qui peuvent être*

strictement individuels mais tenir davantage aussi à des facteurs externes (familiaux, sociodémographiques et institutionnels) » (Alagui & al 2015). C'est certainement dans cette logique que Cournoyer (2008, p. 357) affirme que « *Le projet professionnel ne se construit pas par la participation unique des jeunes* ». Celui-ci naît, mûrit et se réalise au travers d'interactions multiples et d'expériences diverses que l'apprenant vit et traverse tout au long de son développement. Dans cet optique Cuerrier et Locas (2004, p. 11) mentionnent que « *l'orientation n'est plus nécessairement qu'une question de choix scolaire, mais elle constitue davantage un accompagnement dans le développement de carrière d'une personne tout au long de sa vie* ». Ce qui soulève la question du rôle des C.O dans la mise en place des mécanismes d'accompagnement des élèves et étudiants dans le choix de leur parcours de formation et dans l'élaboration de leur projet personnel et professionnel, facteur de motivation scolaire qui accroît les chances de réussite et la préparation à l'insertion professionnelle.

Au Cameroun, les activités d'orientation-conseil visent à accompagner et à préparer le jeune de façon autonome et raisonnée à réussir sa scolarité et à intégrer efficacement le système de production. Le projet professionnel de l'élève ou de l'étudiant apparaît ainsi dans ce contexte comme un phare qui éclaire le chemin qui conduit le jeune à la carrière professionnelle future à laquelle il est destiné. A cet effet, le contexte de l'intégration du projet professionnel de l'élève ou de l'étudiant (PPEE) en éducation et plus précisément dans le domaine de l'orientation part de ce que le Cameroun a des objectifs à atteindre pour son développement. Les discours du chef de l'Etat parlent de l'émergence à l'horizon 2035. L'émergence passe par une éducation et une formation de qualité dans l'optique de faire acquérir aux apprenants des aptitudes et des compétences nécessaires pour la production et la transformation du tissu économique et social. Or pour acquérir ces compétences il faut attirer et faire orienter les élèves et les étudiants non pas vers les filières qui leurs permettent d'accumuler du savoir savant, de la théorie, mais vers des filières qui leur confèrent une certaine qualification et où les référentiels de formation sont assis ou adossés sur l'approche par les compétences (APC).

Seulement, dans la réalité les élèves et étudiants, faute de projet de carrière, se retrouvent très représentés dans les séries et filières classiques (littérature, philosophie, anthropologie, histoire...) qui ne s'appuient pas forcément sur des curricula et un référentiel de formation qui est de nature à conférer le savoir-faire, au détriment des filières professionnelles ou professionnalisantes. « *La proportion des jeunes qui font l'enseignement technique est faible (10,1%) par rapport à ceux de l'enseignement général quel que soit le cycle, le milieu de*

résidence et le sexe » (MINEFOP, 2015, p. 7). Selon Sovet et al. (2013) on aboutit à un système éducatif tourné vers l'enseignement général au détriment de celui technique et professionnel. En effet 2/3 de jeunes camerounais qui accèdent au supérieur sont inscrits dans les filières générales (MINESUP, 2012b). En 2011, par exemple, sur les diplômés Bac+2 et Bac+3, près de la moitié (49%) sont issus des filières des sciences sociales, 18% des sciences de l'éducation (y compris la formation des enseignants du secondaire), 13% des lettres, 11% des sciences, 7% de l'ingénierie et 2% de la santé (MINESUP, 2012 a).

La massification des étudiants dans les filières facultaires générales de nos universités trouve son fondement dans les pratiques d'orientation au secondaire, puisque l'orientation scolaire est un tremplin pour l'orientation académique et professionnelle. Cette situation est à l'origine d'un chômage généralisé des jeunes diplômés qui faute de compétences prisées sur le marché du travail au final ne savent à quel sein se vouer après leurs études pour trouver un emploi décent. Tout se passe comme si les apprenants font l'école pour obtenir des diplômes et devenir de gros cadres de l'administration. La seule aspiration de la plupart de ces jeunes est d'entrer à la fonction publique de l'Etat. En effet le plus souvent, au Cameroun, on fait l'école pour le fonctionnariat considéré comme plus stable, plus sécurisant et plus valorisant, et c'est faute d'emploi dans ce secteur qu'on pense à quoi faire pour vivre, survivre et faire vivre (kemtchuain & Bomda, 2015). Bomda (2008 a) soulignait l'attrait des jeunes diplômés dans la fonction publique, la valorisation des filières générales et de l'enseignement supérieur par rapport aux filières davantage technologiques et professionnelles et la valorisation des emplois de « cols blancs ».

La grande majorité de jeunes (92,0%) exerce un emploi dans le secteur informel et seulement 8% des jeunes exerce dans le secteur formel (soit 4% dans le formel public et 4% dans le formel privé) (MINEFOP, 2015, p. 9). La capacité de recrutement des jeunes aux emplois de la fonction publique étant seulement de 4%, à mesure qu'ils évoluent dans leurs études, il serait intéressant que chaque apprenant soit initié, suivi et accompagné dans l'élaboration, la consolidation et la réalisation de son projet professionnel, qui tienne compte à la fois de ses aptitudes, de ses aspirations, des contraintes et exigences du métier choisi, et davantage des réalités sociales et économiques du pays. Ce qui n'est pas le cas jusqu'ici puisque les services d'orientation dans nos établissements scolaires se préoccupent plus à l'aspect scolaire de l'orientation au détriment de son aspect professionnel. La conséquence immédiate de telles pratiques est que des milliers de jeunes sortent chaque année du système scolaire sans qualification, sans compétences, avec ou sans diplôme faisant d'eux la proie

facile exposée au chômage (Mbwassak, 2017). A titre d'exemple lorsque le gouvernement Camerounais lance en 2011 le recrutement spécial de 25 milles jeunes à la fonction publique, plus de 100 milles jeunes diplômés du supérieur ont présenté leur candidature (Abega, 2018). Pourtant ce concours étant inclusif et réservé aux jeunes des chapelles de formations professionnelles de tous bords et de tous niveaux scolaires et académiques, on imagine un flux de plus de 75 milles candidats diplômés du supérieur laissé au banc de touche, même s'il n'en fallait retenir dans ce contexte que cette catégorie de jeunes.

Déjà une étude réalisée entre 2004 et 2005 baptisée (Génération 2000) sur un échantillon de 363 entreprises et plus de 1700 diplômés ayant fini leurs études au début des années 2000, a fait ressortir qu'une bonne partie des compétences attendues par les entreprises chez les diplômés ne sont pas celles données par les institutions de formation et que plusieurs parmi celles données sont superflues (Mbwassak, 2017). Les diplômés de facultés plus particulièrement peinent à trouver un emploi ou un travail à la hauteur de leurs compétences supposées. Ceci montre à suffisance que le chômage des diplômés est une vérité cruciale et son taux ne cesse de s'accroître d'année en année.

D'après certaines théories à l'exemple du modèle de la construction du projet professionnel chez le collégien de Cournoyer (2008) :

Les entretiens successifs de conseil à la base d'un processus d'accompagnement favorisent l'amorce d'une « activation » professionnelle chez les apprenants. Arrivant (au second cycle du secondaire) dans la majorité des cas avec une destination professionnelle clairement mentionnée, mais sans action concrètement menée vers la construction de leur projet professionnel, plusieurs se retrouvent ... plus tard à s'engager dans de telles actions (approfondissement), sinon à perdre cette certitude qui s'accompagne entre autres par un état d'absence de démarches (Cournoyer, 2008, p. 245).

Il revient au C.O de prendre les apprenants où ils se situent et les accompagner dans la co-construction de projets pertinents et réalistes préparant à une insertion socioprofessionnelle assurée.

Selon la théorie sociale-cognitive (Lent, Brown & Hacket, 1994), le conseiller d'orientation a pour mission d'informer et de guider l'élève dans ses choix d'orientation scolaires, universitaires et professionnels. Pour cela, il le reçoit en entretien et cerne ses motivations, ses envies, ses goûts et ses projets. Il est donc un appui pour l'élève, qu'il soit collégien, lycéen ou étudiant. Il est également chargé de mener des actions de prévention pour limiter l'échec scolaire et peut notamment animer des séances d'information sur l'orientation,

emmener les élèves sur des salons et des forums, faire des visites d'entreprise ou organiser des carrefour-métiers afin de favoriser le développement des aspirations de l'élève, en vue de l'aider à concevoir, murir et réaliser son projet scolaire et professionnel. En d'autres termes, le conseiller d'orientation permet aux élèves d'y voir plus clair sur leur avenir scolaire et professionnel, en les aidant non seulement à trouver leur voie, mais aussi en les accompagnant tout au long de ce cheminement vers la réalisation de leurs projets.

Pour les tenants de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP), le C.O doit à travers ses activités et sa pratique professionnelle d'orientation scolaire et professionnelle, comprendre et expliquer les processus grâce auxquels les élèves développent leurs intérêts professionnels, effectuent leurs choix de métier et les modifient et parviennent à des niveaux différents de réussite scolaire tout en en consolidant ou en balbutiant dans la construction de leur projet professionnelle. D'après Lent (2008), pour mieux aider les élèves dans leur orientation scolaire et professionnelle, les pratiques en orientation doivent mettre un accent sur la capacité des personnes à diriger leur propre orientation scolaire et professionnelle, tout en reconnaissant aussi l'importance des nombreuses influences personnelles, familiales et environnementales. A cet effet le C.O doit promouvoir chez l'élève le développement de l'estime de soi, le renforcement des sentiments d'efficacité personnelle. Le C.O doit faire recours à « *l'informations professionnelles* ». Celle-ci remplit un rôle clé en favorisant l'élaboration d'attentes réalistes à l'égard, par exemple, des croyances relatives aux conditions de travail et des aspects considérés comme attrayants pour la personne dans diverses professions.

Le C.O pourrait aussi mener des interventions appropriées (counseling, recours aux tests psychotechniques) conçues pour aider les élèves ou les étudiants à explorer leurs intérêts émergents et les nombreuses professions avec lesquelles ces intérêts peuvent être compatibles étant entendu que les intérêts, les buts, les valeurs et les capacités sont des attributs évolutifs qui peuvent changer au cours du temps. En effet selon (Brown & Lent, 1996) cité par Lent (2008) le C.O doit se donner pour objectif d'aider (les élèves) à sélectionner un ensemble de professions qui s'accordent suffisamment bien avec les caractéristiques importantes de leur personnalité impliquées dans le choix professionnel (par exemple les intérêts, les valeurs, les capacités), il se doit d'explorer les processus sociocognitifs qui peuvent sous-tendre les problèmes de choix, en adaptant les stratégies d'évaluation qui sont communément utilisées en *counseling* d'orientation. À travers les activités de session de formation et d'information sur les métiers et les professions, le C.O

doit élargir *l'éventail des options de choix réalistes possibles* pour les élèves. Il doit aussi aider l'apprenant à identifier les obstacles potentiels liés au choix effectué et lui doter des stratégies en vue de prévenir ou de surmonter les obstacles les plus probables. Selon (Lent & al., 2000), en plus d'anticiper les obstacles et de les préparer à s'y confronter, il peut être très utile d'aider (l'apprenants) à se construire des systèmes de soutien qui appuieront ses efforts au cours du processus de choix, de maturation et de réalisation de son projet scolaire et professionnel.

Comme nous venons de le constater sur le plan théorique, le choix du métier, l'élaboration, la consolidation et même la réalisation du projet professionnel de l'élève sont un processus dynamique qui traverse largement l'apport et l'influence des seuls facteurs personnels, pour prendre en compte les facteurs familiaux, sociaux et économiques. La maîtrise de tous ces facteurs complexes, indissociables et intimement liés ne peut se faire qu'avec l'apport des experts de l'orientation, que dis-je, qu'avec le suivi et l'accompagnement constant du conseiller d'orientation. En effet comme le disait déjà (Simard, 2012) « *Les C.O., par leur expertise de la relation individu-travail-formation, visent le mieux-être personnel et professionnel en mobilisant le potentiel des personnes et en les aidant à prendre leur place dans la société tout au long de leur vie* ». Si un suivi/accompagnement de qualité est mis en place à la faveur des jeunes, l'on aboutira au fleurissement et à la maturation de projets pertinents et réalistes avec pour effet la diminution du chômage car, il prépare favorablement à l'insertion socioprofessionnelle. L'orientation-conseil se présente dès lors non seulement comme une ingénierie des pratiques éducatives mais aussi et surtout comme une interface entre le monde scolaire et l'environnement socioprofessionnel, et un levier de régulation des attendus individuels, sociaux, scolaires, professionnelles, économiques et politiques aux enjeux multiples.

Enjeux de l'orientation-conseil

L'orientation qu'elle soit entendue sous son aspect scolaire ou sous son aspect professionnel, au regard de la place qu'elle occupe et de son caractère vitale (orientation tout au long de la vie) est aujourd'hui entendue comme une panacée à la question de l'emploi aux enjeux variés tant pour l'apprenant, le travailleur, la société ou l'Etat.

- ❖ **Enjeux politique** : elle se réfère à la mise en application de la politique générale de l'éducation et à la définition du profil de citoyen souhaité par le gouvernement. Dans la logique institutionnelle, l'orientation vise non seulement la gestion, le contrôle et la planification des flux d'élèves dans le système éducatif, mais aussi la préparation de la

main d'œuvre pour les activités nécessaires au développement économique de la nation. C'est dans cette optique que l'OCDE relève que :

Étant donné que les politiques de formation et d'emploi visent à élargir les possibilités de choix et à instaurer des systèmes capables de répondre à une diversité de besoins tout au long de la vie, l'orientation (...) acquiert une importance croissante pour les politiques publiques. Et ces politiques sont importantes pour l'orientation, car elles définissent son cadre et l'essentiel de son financement (2004, p. 7).

Toutefois au Cameroun, les politiques publiques d'orientation, pensées dans un contexte de plein emploi et d'emploi à vie, ne sont plus adaptées aux réalités dans lesquelles évolue la jeunesse. En effet la croissance de l'emploi ne suit pas le rythme de la croissance de la demande d'emplois exprimée par la jeunesse. De plus les emplois ne s'exercent plus à vie et « souvent ce n'est pas tant les individus qui choisissent les emplois que le contraire. Cela remet en question les théories fondamentales de l'orientation professionnelle » (BIT, 2011, p. 15). Ces politiques doivent donc à travers les services d'orientation offrir d'autant plus de garanties aux jeunes en mettant sur pied des leviers qui stimulent l'entrepreneuriat, l'auto emploi et l'adéquation offres et demandes d'emploi. Il y a donc un enjeu pour ces politiques à évoluer au regard des aspirations de la jeunesse et des contraintes sociales et économiques.

❖ **Enjeux économiques** : la question de l'orientation des jeunes est devenue un enjeu économique, portée par les institutions de la république et les acteurs économiques. A l'heure où le Cameroun entre dans la décentralisation, l'orientation présente désormais un enjeu ultra important dans la préparation des ressources humaines professionnalisées nécessaires au décollage économique local et national. En effet selon Delair et Ritzenthaler « l'école non seulement prépare l'avenir des générations futures mais elle fournit également le personnel qualifié pour la bonne marche de l'économie » (2018, p. 64). Ainsi, l'orientation, pilier du système éducatif, intéresse tant les jeunes, leurs familles mais plus largement les adultes et le système économique. Toutefois, au regard des objectifs qui sont assignés à cette ingénierie, il convient de s'interroger sur son efficacité et son efficience quand :

- Les sortants du système scolaire restent encore trop nombreux sans qualification et sans emploi ;
- L'insertion et la rentabilité des diplômés sortant du système scolaire et universitaire demeurent faibles ;

- Les diplômés des facultés restent ultra majoritairement les plus exposés au chômage.

Par ailleurs, l'école étant un investissement économique, même si les facteurs du décrochage scolaire sont nombreux, un jeune en décrochage scolaire coûte très cher à la société. De plus, la société perd une richesse folle à avoir des jeunes trop souvent stressés sans qualification ni compétences qui feraient d'eux des acteurs et producteurs économiques. Il est donc fondamental de réconcilier l'école et l'entreprise économique en instaurant des passerelles entre le monde de l'Éducation et le monde professionnel afin de pouvoir offrir aux jeunes une information complète et objective, en phase avec leurs aspirations, les débouchés professionnels et les besoins en compétences du monde économique et de l'emploi.

❖ ***Enjeux dans la fourniture d'informations actualisées sur les formations et le marché du travail*** en vue du rapprochement entre offre et demande d'emploi. L'orientation doit pouvoir offrir au système éducatif et à sa cible privilégiée qu'est l'élève, l'information sur les formations disponibles et leurs débouchés professionnels. Elle doit permettre aux élèves d'être informés sur les compétences recherchées sur le monde du travail. Le C.O renseigne les élèves sur les diplômes requis, les conditions d'accès aux différents emplois, sur les caractéristiques des métiers dans les différents secteurs de l'économie, sur l'évolution des qualifications et les conditions de travail. Les élèves peuvent aussi attendre des conseils pertinents sur la manière d'organiser leur recherche d'emploi ou de bénéficier d'une formation professionnelle, le cas échéant par l'intermédiaire d'une aide de l'Etat. Selon BIT (2016, p. 81) La production d'informations sur le marché du travail est une fonction indispensable des services (d'orientation scolaire et professionnel) pour l'exercice de leur mission de mise en relation entre le monde de l'emploi et celui de la formation. Cette responsabilité consiste à collecter, traiter, analyser et diffuser les informations recueillies dans le cadre de leurs activités directes (de recherche appliquée) sur le marché de l'emploi, ainsi qu'à rechercher et mettre à disposition toutes celles qui contribuent à la bonne connaissance des filières d'études et leurs débouchés académiques et professionnels.

❖ ***Enjeux motivationnels dans les apprentissages***, le choix d'orientation est une question qui a un enjeu important sur la motivation de l'apprenant dans ses apprentissages. En effet la façon dont l'élève vit l'expérience d'orientation apparaît comme un facteur prédictif de la motivation (Brasselet & Guerrien, 2010). Les élèves choisissent leur filière en fonction de leurs intérêts, et développent à cet effet une motivation autodéterminée. Conformément à ce qui a été largement démontré dans la littérature

(Guay & Vallerand, 1997 ; Fortier & al., 1995 ; Grolnick & al., 1991), plus les élèves développent ce type de motivation, meilleurs sont leurs résultats scolaires. Ces constats vont dans le sens de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (Lent, 2008 ; Lent, Brown, & Hackett, 1994), selon laquelle l'intérêt pour une activité ou un domaine est le principal déterminant de la motivation des individus, qui prédit à son tour l'investissement dans l'activité et donc la réussite. Il est donc impératif de dépasser la pratique de l'orientation prescription pour se centrer uniquement sur l'orientation accompagnement qui s'appuie sur le conseil et l'information la plus exhaustive possible.

❖ ***Enjeux dans la construction de soi, l'élaboration de projet personnel et professionnel préparant une identité professionnelle ;*** l'orientation est d'une importance capitale pour les individus en ce sens que non seulement elle favorise la construction de soi (Kemtchuain & Bomda, 2015), permet aux élèves d'élaborer leur projet d'orientation scolaire et professionnelle (Mbwassak, 2017 ; Jérôme Martin, 2019), mais bien plus, elle favorise la préparation d'une identité professionnelle future et prédétermine les chances d'une insertion ou d'une réinsertion socioprofessionnelle réussie. C'est dès l'enfance que le soi comme acteur, agent et auteur se construit, se développe et engage l'individu vers sa carrière professionnelle future (Hartung, 2015 cité par Canzittu, 2019, p. 114). D'ailleurs, pour Hartung « *l'exploration professionnelle, la sensibilisation et l'information sur les carrières, les aspirations professionnelles et les attentes, les intérêts professionnels et la capacité d'adaptation à la carrière commencent au cours de l'enfance* » (2015, p. 90). Les pratiques d'orientation auraient intérêt à cet effet, notamment, à prendre en compte la manière dont les jeunes anticipent et s'identifient à leurs rôles occupationnels et de travailleur. Selon Imane Zineb Lahrizi et al (2016), cela reviendrait à accompagner le jeune non seulement dans l'adaptation scolaire et « *la construction d'un projet d'orientation, mais aussi dans l'anticipation de soi en tant que travailleur* ». A cet effet, aux interventions, plus « classiques », portant sur les représentations et anticipations de la personne à l'égard d'un métier, il s'agirait d'associer un travail de préparation de la transition du statut d'élève à celui de travailleur ou d'offrir plus de possibilités de contact (carrefour-métiers, visites d'entreprise...) entre élèves et professionnels en s'appuyant sur des aspirations qui aboutissent en un projet professionnel réaliste.

- ❖ **Enjeux sociaux** : l'orientation professionnelle a une importance particulière pour le devenir social et professionnel des individus (Guichard, 2004). Elle se trouve à la croisée des chemins, entre aspirations individuelles et besoins sociaux (Guichard, 2006). Ces enjeux sociaux ont trait à la cohésion sociale et à la démocratisation de l'éducation en garantissant une solution à chacun basée sur ses aspirations, le développement de ses aptitudes et sur le choix et la maîtrise d'un parcours éclairé et raisonné. « *Dans un monde incertain où de nombreux métiers se transforment, disparaissent et se créent, où les besoins en qualification augmentent, où les statuts des activités professionnelles sont interrogés, la capacité à s'orienter et se former tout au long de la vie devient essentielle* » (Delair & Ritzenthaler 2018, p. 14). A travers l'orientation, l'enjeu est de trouver sa place dans une société en devenir. La jeunesse, aujourd'hui est plus que par le passé face à des choix où le rêve, le sens, le souhaitable, et le possible se confrontent à des procédures, des structures, des moyens et parfois à des réalités sociales insaisissables. Pour faire face à ce défi de quête d'une identité professionnelle dans nos société de plus en plus « liquide » (Bauman, 2000) du fait des dynamiques multiples (professionnelles, scientifiques, technologiques, institutionnelles et économiques) selon Huart (2019) cité par Habart « *Là où l'éducation peut inscrire les individus dans une communauté de destin, l'orientation permet à chacun d'y trouver sa juste place et de se rendre pleinement acteur et responsable de la société qu'il participe à créer* » (2019, p. 20).
- ❖ **Enjeu dans la promotion des valeurs sociales** : Constituée autour des personnes appelées à défendre les intérêts de l'éducation, et par ricochet l'avenir des jeunes apprenants, le C.O a un rôle essentiel à jouer pour barrer la voie aux contres valeurs en milieu scolaire. Ces valeurs sociales entendues comme des idéaux collectifs susceptibles d'orienter les actions individuelles sont porteuses d'une vision du monde qui donne du sens aux pratiques des individus et s'imposent à eux. Les valeurs appartenant au patrimoine commun, la collectivité exige ou souhaite leur respect et juge de la conformité des comportements des individus. Ne pas se conformer aux valeurs sociales ambiantes dans son milieu de vie revient donc à s'insurger contre l'ordre établi, le bien commun l'éthique et la morale. Parce qu'elle est au cœur des rapports privilégiés entre les élèves, le personnel enseignant, l'administration, les milieux professionnels, les institutions compétentes, l'orientation-conseil est l'interface capable de soutenir et définir des stratégies efficaces de promotion, de

transmission et de mise en pratique des valeurs sociales en milieu scolaire. Parfaitement conscient que la relativité des valeurs dans l'espace mais aussi dans le temps est une évidence depuis longtemps admise, le C.O a la lourde responsabilité en tant qu'éducateur de sensibiliser les jeunes scolarisés sur les risques liés à l'adoption de nouvelles manières de penser d'agir et de sentir venus des contrées les plus puissantes et qui très souvent sont en contradiction avec les réalités locales. Les élèves pour la plupart immatures ont de ce fait du mal à développer leur sens critique vis à vis de ce flot incessant de manière de faire, et principes moraux véhiculés par les TIC qui imprègnent désormais tous les domaines de leur existence. Ce manque de discernement débouche malheureusement sur une dénaturation des valeurs prônées par l'école, les comportements de nos élèves étant de moins en moins déterminés puisqu'ils peuvent désormais choisir entre plusieurs systèmes de valeurs. Ainsi donc, les valeurs morales et communautaires prônées par l'école liées au comportement éthique d'intégrité, d'honnêteté, d'abstinence sexuelle perdent du terrain dans nos établissements au profit de comportements individualistes, tels que l'indécence vestimentaire, les écarts de langage, l'impolitesse, l'égoïsme, la violence qui sont l'apanage des sociétés dites modernes. Face à ce constat alarmant et dans l'optique de donner un second souffle aux valeurs prônées par l'école, le C.O se doit d'agir en synergie avec divers acteurs entre autres les élèves, les parents, l'administration scolaire et les autorités compétentes. Il attire l'attention des uns et des autres sur le fait que les TIC constituent un facteur de développement très important mais qu'elles peuvent aussi entraîner des dérives dans l'éducation ;

- ❖ ***Enjeux dans la répartition des flux d'élève à l'intérieur du système éducatif :*** l'orientation devient une fonction de régulation interne au système scolaire. Dans un contexte de massification des apprenants et d'allongement des scolarités, l'orientation scolaire doit assurer la circulation des élèves au sein des différentes filières du système en tenant compte des places de formation et des filières disponibles.

Tableau 3: Principaux enjeux en matière d'orientation et de conseil selon notre étude.

| Principaux enjeux en matière d'orientation et de conseil |
|---|
| Enjeux politique dans la mise en application de la politique générale de l'éducation, de l'orientation et dans la formation du profil de citoyen souhaité par le gouvernement |
| Enjeux économiques dans la préparation des ressources humaines professionnalisées nécessaires à la production et au développement économique. |
| Enjeux dans la fourniture d'informations actualisées sur les formations et le marché du travail en vue du rapprochement entre offre et demande d'emploi. |
| Enjeux motivationnels dans les apprentissages scolaires |
| Enjeux dans la construction de soi, l'élaboration de projet personnel et professionnel préparant une identité professionnelle future |
| Enjeux sociaux dans la formation d'un capital humain socialisé, dans la démocratisation de l'éducation et la promotion de la cohésion sociale |
| Enjeux dans la promotion des valeurs sociales porteuses d'une vision du monde qui donne du sens aux pratiques des individus et s'imposent à eux. |
| Enjeux dans la répartition des flux d'élèves à l'intérieur du système éducatif : l'orientation devient une fonction de régulation interne au système scolaire. |

Source : les résultats de nos recherches

Au regard de l'importance de l'orientation et des enjeux ci-dessus évoqués, on remarque que c'est donc dans ce contexte systémique à multiples facettes marqué par des influences, des insuffisances voir des manquements graves comme nous venons de le décrire que les jeunes se questionnent après leurs études secondaires sur leur orientation académique et professionnelle et qu'intervient le problème de l'accompagnement de l'élève au développement des aptitudes et des intérêts professionnels, à la construction, la consolidation et la réalisation de leurs projets professionnels au Cameroun.

Pour pallier à ce problème systémique de l'accompagnement de l'élève au développement des aptitudes et des intérêts, à la conception, la consolidation et la réalisation de son projet professionnel, le recours aux pratiques modernes d'orientation-conseil ancrées sur l'employabilité devient une nécessité voire une solution de premier plan. En effet il permet au C.O et aux autres acteurs du système éducatif d'examiner et de stimuler les intérêts professionnels, les compétences pratiques et les aptitudes réelles de l'élève d'une part et d'autre part d'explorer le soi de l'élève, les métiers, le marché de l'emploi, les formations, et

les diplômés y afférant pour une parfaite adéquation formation/emploi et un meilleur accompagnement dans l'élaboration et la consolidation progressive de projet scolaire et professionnel personnalisé, pertinent, cohérent et réaliste. D'où les questions de recherche suivantes :

I-3. QUESTIONS DE RECHERCHE

I-3.1. Question principale

Quelle démarche pédagogique faut-il mettre en place pour rentabiliser les pratiques d'orientation-conseil dans l'accompagnement des jeunes à l'insertion socioprofessionnelle au Cameroun ?

De cette question principale se dégagent les questions de recherche suivantes :

I-3.2. Questions secondaires de recherche

Les activités de Session de Formation (SF) ancrées sur l'aide à l'insertion professionnelle améliorent-elles significativement l'accompagnement de l'apprenant à l'initiation, l'élaboration et la consolidation de son projet professionnel ?

Les activités de counseling ancrées sur le tutoring professionnel optimisent-elles de manière significative l'accompagnement de l'élève à l'initiation, à la conception et à la consolidation de son projet professionnel.

Les activités de recherche appliquée ancrées sur la connaissance du monde du travail et de la formation améliorent-elles de manière significative l'accompagnement de l'apprenant dans l'initiation, l'élaboration et la consolidation de son projet professionnel ?

Le recours aux tests psychotechniques d'orientation professionnelle optimise-t-il l'accompagnement de l'élève à l'initiation, à la conception et à la consolidation de son projet professionnel ?

I-4. INTÉRÊTS DU SUJET

I-4. 1. Intérêt personnel

Dans le domaine de la recherche et notamment en éducation, un sujet est souvent choisi pour répondre à un problème constaté sur le plan pratique ou théorique.

Le choix de la problématique de ce sujet de recherche a pour but de trouver un élément de solution à une préoccupation qui trouve son essence dans la réalisation de l'un des objectifs de l'école camerounaise (qui est celui de former des jeunes capables de se prendre en main et

de participer au développement de la nation) en rapport avec notre expérience d'élève, d'étudiant, de chômeur et plus tard de professionnel de l'orientation-conseil.

En fait notre intérêt pour les questions d'assistance des jeunes dans l'élaboration, la consolidation et le suivi de la réalisation de leur **projet professionnel en vue d'une plus grande probabilité d'insertion socioprofessionnelle** est né en 2003 pendant que nous étions encore élève au secondaire. Au cours de cette année et même de celles qui ont suivi, désemparés par de nombreux échecs aux différents concours administratifs, parfois à la phase orale, plusieurs aînés titulaires de licence en philosophie, en psychologie et en droit s'étaient lancés dans les métiers de l'informel alors que toute la famille nourrissait l'espoir d'avoir de grands cadres de l'administration. Fort de cette triste réalité connue dans le contexte camerounais Fonkeng (2008, p. 11) souligne pour le déplorer que « *l'école formelle, faute de produire des créateurs d'emploi, est passée maître dans le renflouement du secteur informel au grand dam des familles et des jeunes qui frustrés de ne pouvoir réaliser leurs rêves mal bâtis plongent dans le monde de l'oisiveté ou l'improvisation s'invite sans forcer la main* ». En 2009, au niveau du portail de l'école Nationale de Police de Yaoundé, deux jeunes gens avaient perdu la vie devant nous au milieu d'une foule de milliers de jeunes en furie pendant qu'ils tentaient de déposer les dossiers pour faire acte de candidature aux concours de la police. Pis encore en faculté un nombre important de camarades juristes et économistes ont plusieurs fois changé leur filière d'étude de départ à cause de l'insuffisante disposition des aptitudes dans le domaine pour les uns ou de la découverte tardive de la rareté, voire du manque de débouchés professionnels de ces filières pour les autres. D'autres encore ont décidé de poursuivre les études au-delà de la Licence ou du Master (pour ceux qui remplissaient les conditions de sélection) faute de possibilités d'insertion professionnelle dans le public comme dans les entreprises privées. En effet le manque ou l'insuffisance de compétences recherchées sur le marché de l'emploi leur faisait cruellement défaut.

Après plusieurs années de pratique professionnelle comme conseiller d'orientation scolaire universitaire et professionnel, nous avons constaté que les parents d'élèves malgré les avis motivés des experts de l'orientation-conseil, la rareté des emplois et l'opacité du marché du travail continuent à faire orienter leurs enfants selon leur dessein pour satisfaire à leur rêve non réalisé sans aucune commune mesure avec les potentialités et les aspirations professionnelles de ces enfants. C'est pourquoi Bomda (2008) dans un tel contexte se demande si l'orientation conseil scolaire universitaire et professionnelle n'est-elle pas un luxe ou une sinécure ?

Devant les échecs, les abandons et les déperditions scolaires de ces enfants mal orientés, avec la navigation à vue de plusieurs jeunes dans les filières d'étude universitaire ainsi que leur difficile insertion socioprofessionnelle, nous avons décidé de nous intéresser en profondeur sur l'influence des pratiques d'orientation-conseil sur l'accompagnement des élèves dans la coélaboration, la consolidation et la réalisation de leur projet professionnel. Nous nous demandons si le recours aux pratiques d'orientation ancrées sur l'employabilité et l'insertion socioprofessionnelle ne pouvait-il pas améliorer l'accompagnement et l'assistance des jeunes dans l'élaboration, la consolidation et le suivi de la réalisation de leur projet scolaire et professionnel. Certains auteurs camerounais comme Okené (2009) et Bomda (2008) ont affirmé que l'orientation conseil scolaire universitaire et professionnelle est un domaine éducatif dont le respect des pratiques apportera une plus-value quant aux choix des études et des filières, à l'information et à l'insertion socioprofessionnelle des jeunes.

I-4.2. Pertinence socio-professionnelle

L'accompagnement psychopédagogique des apprenants dans l'élaboration, la consolidation et le suivi de la réalisation de leur projet scolaire et professionnel intéresse non seulement les professionnels de l'orientation scolaire et professionnelle (les C.O) mais au-delà toute la société car les produits sortis de l'école sont appelés à participer au développement social.

Le Ministère en charge des enseignements secondaires a pour défi de répondre aux besoins de la société, de former des futurs citoyens épanouis et apte à contribuer à la croissance économique en développant leurs aptitudes. Cette mission a été assignée à l'orientation conseil et à ses professionnels. Pour ce faire, le Conseiller d'orientation a pour rôle d'aider l'élève à construire un projet professionnel cohérent, pertinent et réaliste en vue de son insertion socioprofessionnelle future, d'apprécier les contenus des programmes et des méthodes d'enseignement par rapport aux caractéristiques psychologiques des élèves et aux besoins en compétences de l'économie nationale. Il s'agit de « *faire participer activement les adolescents à l'élaboration de leur projet, de les informer pour qu'ils puissent élargir leur horizon professionnel et choisir leur métier de manière plus réfléchie, plus motivée* », Léon (1957, p. 55).

Les élèves futurs travailleurs de demain devraient obtenir de l'école toutes les compétences et toutes les facilités nécessaires à leur insertion socioéconomique. En effet si tous les enfants bénéficient d'une orientation de qualité et possèdent des projets scolaires et

professionnels cohérents, pertinent et réalistes, c'est toute la société qui pourra en profiter d'une main d'œuvre qualifiée abondante orientée vers tous les secteurs d'activité et capable de booster la croissance économique.

Les décideurs politiques pourront trouver à travers les résultats de cette recherche des arguments complémentaires pour doter tous les établissements scolaires, du primaire à l'université en conseiller d'orientation, moderniser le domaine de l'orientation conseil et faire profiter à tous les enfants du « droit à une éducation et à une orientation de qualité » tel que prescrit par l'UNESCO.

Sur le plan professionnel cette recherche cible plus précisément les C.O investis dans l'assistance scolaire et l'accompagnement des jeunes à l'élaboration des projets pouvant déboucher sur une insertion professionnelle, voire le développement de la vision et de l'esprit entrepreneurial, rentrant notamment dans le cadre de Défi Jeunes pour la lutte contre le chômage, le sous-emploi et le mal-emploi. Les C.O trouveront ici une démarche structurée autour de cinq étapes, susceptible de faciliter l'accompagnement pas à pas des jeunes de tous âges à la prise d'initiatives, mais surtout à l'élaboration et à la consolidation de projets professionnels réalistes.

Les jeunes, soit parce qu'ils sont moins âgés (mineurs notamment), soit parce que leur projet nécessite d'être bien structuré pour aboutir, soit parce qu'ils n'ont pas de projet professionnel ont besoin d'un accompagnement et d'un appui didactique d'une autre nature. C'est à ce titre que nous proposons à la fin de cette étude une « **modèle systémique d'accompagnement de l'élève dans la construction de son projet professionnel** ». Ce modèle produit une démarche et des activités destinées au gouvernement, aux C.O et aux jeunes eux-mêmes, afin de les aider dans leur envie de réaliser un projet ayant un sens pour eux et un intérêt pour la collectivité.

I-4.3. Pertinence scientifique

Le sujet s'inscrit dans le champ des sciences de l'orientation et vise à examiner l'apport des pratiques d'orientation conseil sur l'accompagnement des élèves dans l'élaboration, la consolidation et la réalisation de leurs projets scolaires et professionnels. Cette étude est donc une contribution à la réflexion sur la lutte contre le chômage, le sous-emploi et le mal emploi par l'amélioration des pratiques d'assistance et d'accompagnement des jeunes à l'insertion socioprofessionnelle à travers l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle au Cameroun.

À ce jour, la plupart des recherches menées sur l'orientation scolaire se sont intéressées à la connaissance ou à la compréhension de cette profession selon différentes perspectives dont celles de son rôle dans le système éducatif. Toutefois, au Cameroun, rarement s'est-on intéressé à la manière dont les individus construisent leurs projets professionnels au regard de l'apport des pratiques d'orientation-conseil tout au long de leur cheminement scolaire. Dans la foulée des travaux de Bomda (2008a, 2008b, 2014), de Okéné (2009), ou ceux plus récents de Mezo'o (2019). Sur le plan international certains auteurs se sont intéressés à l'influence des services d'orientation sur les choix de profession par les apprenants au secondaire (Okirigwe, 2020), ou sur l'effet des choix de la série d'étude opérés au secondaire sous l'influence des C.O sur la carrière des apprenants (Emmamoge et al., 2020). Cette recherche aborde la question de l'accompagnement des apprenants dans la construction et la maturation de leurs projets professionnels pour mieux comprendre le rôle des C.O dans la préparation des jeunes scolarisés à l'insertion socioprofessionnelle. À la différence de ces auteurs, cette thèse aborde une perspective différente et nouvelle en s'attardant à mieux comprendre le rôle et les activités des C.O dans l'accompagnement des jeunes dans la dynamique de construction de leurs projets professionnels.

Par ailleurs, les résultats de recherche peuvent permettre de connaître le niveau d'intégration (connaissance) des activités d'orientation dans les écoles camerounaises de nos jours, puisque voilà déjà 86 ans que cette activité est menée au Cameroun à partir de ses premières expériences par les colons en 1945. Cette évaluation de niveau d'intégration des activités d'orientation-conseil permettra de connaître les avancées, les manquements, et les goulots d'étranglement afin de mieux envisager des aménagements. Également, les résultats peuvent contribuer à approfondir les connaissances sur les activités pouvant influencer significativement la construction du projet professionnel et conséquemment le suivi personnalisé de l'élève en vue de son adaptation et de sa réussite, et ce, tant à l'intérieur qu'au-delà de l'école. Enfin, cette thèse propose de nouvelles avenues d'intervention pour les différents acteurs impliqués à quelques niveaux que ce soit dans la réussite scolaire et professionnelle de l'élève : C.O, chefs d'établissement, parents, gouvernement, élèves.

CHAPITRE II :

DÉFINITION DES CONCEPTS ET RÉVUE DE LA LITTÉRATURE

Peu d'écrits existent sur les pratiques d'orientation conseil scolaire universitaire et professionnelle en contexte camerounais. Les recherches mises en exergue ici ont été effectuées tant bien au Cameroun qu'ailleurs. Dans le cadre de cette revue nous allons aborder les questions concernant : les déterminants du choix d'orientation ; la question du genre en orientation ; les TIC et l'orientation ; l'orientation entre textes réglementaires et pratiques au Cameroun ; et enfin les considérations autour du projet professionnel. Cependant avant cette revue il convient de définir les concepts clés de notre sujet de recherche.

II-I. DÉFINITION DES CONCEPTS

Nous allons tour à tour définir les expressions pratiques d'orientation-conseil ; orientation conseil ; Conseiller d'Orientation scolaire universitaire et professionnelle ; et le projet professionnel.

II-I.1. Définition de l'expression pratiques d'orientation-conseil

Dans le langage courant l'on a souvent tendance à assimiler l'expression « pratique d'orientation-conseil » aux expressions telles que « pratiques d'aide en orientation », « pratiques d'aide à l'orientation », « pratique d'aide au développement entrepreneurial » et « pratiques pédagogiques ». Bien que ces expressions soient très proches les unes des autres puisque faisant toutes référence à l'action d'un expert sur un apprenant en quête de savoir ou en difficulté, il n'en demeure pas moins vrai qu'il existe une spécificité propre à chacune d'elles. Nous allons définir chacune de ces expressions séparément pour mieux comprendre les spécificités.

II-I.1.1. Pratiques d'aide en orientation

C'est un ensemble d'intervention du C.O qui consistent à établir une « relation d'aide » auprès d'une personne en situation et qui ont pour vocation d'accompagner toute personne en situation de crise ou de conflit afin de l'aider à résoudre des symptômes psychologiques (insomnie, dépression, répétition de scénario, manque de confiance en soi...) en complémentarité avec des soignants (médecins, psychiatres...). Cette aide amène également à une meilleure connaissance de soi. Les pratiques d'aide en orientation autrement

appelées « pratiques en relation d'aide » se basent sur l'écoute active et l'entretien non-directif, elles permettent d'appréhender la psyché humaine, les mécanismes du mental et leurs interactions avec la sphère émotionnelle (Moreau., & Trupheme, 1990).

Selon Calin (2007) dans tous les domaines, la relation d'aide articule trois composantes :

- **Une défaillance de la personne**, qui restreint son autonomie, en limitant sa capacité à répondre aux exigences ordinaires du cadre social commun.
- Cette défaillance intime induit un **besoin d'aide** de la part des institutions sociales plus important que celui auxquels répondent les « aides ordinaires » des institutions à nos « dépendances normales ».
- Ce besoin particulier, articulé aux fragilités spécifiques de la personne, enclenche une **personnalisation de la relation** de dépendance à ces aides spécifiques.

Les pratiques d'aide en orientation renvoient donc à un ensemble d'interventions du C.O qui visent à aider une personne à retrouver son équilibre psychique et à restaurer son autonomie.

I-I.1.2. Pratiques d'aide à l'orientation

Les pratiques d'aide à l'orientation renvoient à l'action du C.O sur un apprenant dans le but de l'aider à faire un choix raisonné de formation ou de métier. A cet effet les pratiques d'aide à l'orientation sont diverses. Il peut s'agir de « l'entretien de conseil » qui peut être un entretien « existentiel » ou « vocationnel », ou du « bilan d'orientation » dont les prototypes sont : l'examen psychologique d'orientation, les diverses formes de bilan de compétence, et les démarches de validation des acquis.

Il est important de savoir que l'entretien est toujours présent dans les procédures d'aide à l'orientation. Parfois celles-ci se réduisent à un ou à une série d'entretiens. Mais le plus souvent, on utilise conjointement à l'entretien d'autres techniques (d'évaluation notamment : des tests, des questionnaires, plus rarement des mises en situation) ou des outils visant à informer le sujet sur les possibilités qui lui sont offertes.

I-I.1.3. Pratiques pédagogiques en orientation

Les pratiques pédagogiques en orientation sont un ensemble des moyens pour aider, assister, accompagner ou soutenir un enfant dans ses apprentissages. Elles se réclament du

modèle éducatif et consistent en une orientation-accompagnement. Pour Okene (2009), l'approche ici est que l'individu en tant qu'être autonome doté d'une personnalité est un sujet qui a des attentes, des projets, des idées, et qui est capable de réfléchir et de faire des choix, il doit être conseillé et accompagné pour faire des choix réalistes et les réaliser. Pour Danvers (1995) la conception normative, prescriptive de l'orientation au sens traditionnel du mot : donner une direction, montrer à une personne ses limites est aujourd'hui dépassée. « *Le diagnostic des aptitudes par la technologie des tests doit s'intégrer dans une vision beaucoup plus large, moins fixiste, plus dynamique. Le choix professionnel peut être l'objet d'un apprentissage pour peu que l'on admette le principe de continuité éducative* » (Danvers, 1995).

D'ailleurs dans certains pays comme la France il existe une approche éducative en orientation et un « programme d'Education des choix » pour les classes de 6^{ème} en 3^{ème} de collège. Cette démarche éducative s'appuie sur trois idées forces :

- 1- La personne est sujet de sa propre orientation, et non objet d'une expertise qui lui serait extérieure ;
- 2- Pour être réellement éducative, l'orientation engage la personne dans une véritable démarche de développement où des expériences sont à vivre, à traiter et à intégrer ;
- 3- Enfin, une méthodologie du « choix de carrière » s'appuie sur des processus spécifiques au nombre de quatre :
 - Un processus d'exploration où prédomine la pensée créatrice ;
 - Un processus de cristallisation fondée sur la pensée conceptuelle.
 - Un processus de spécification réclamant la pensée évaluative.
 - Un processus de réalisation appuyé sur la pensée implicative.

C'est dans cette logique que le C.O peut être considéré en quelque sorte, comme un « éducateur de l'intentionnalité » (Bujol, 1990 cité par Danvers, 1995)

I-I.1.4. Pratiques d'aide au développement entrepreneurial

C'est une technique ou un ensemble d'actions et de faits qui visent à aider l'apprenant à se préparer à mettre sur pied une activité économique ou à créer sa propre entreprise, à la diriger et à maîtriser les divers facteurs de production (agents naturels, capital, travail) dans le but de vendre des produits ou des services. C'est en quelque sorte la stimulation à l'esprit

entrepreneurial, la sensibilisation à l'esprit d'entreprise et d'innovation et la préparation au montage des projets et à l'auto emploi.

Selon Abega (2014) les principales caractéristiques indispensables à développer chez un apprenant qui veut se lancer dans l'entrepreneuriat sont :

- Désir d'accomplissement ;
- Recherche du pouvoir ;
- L'autonomie ;
- La confiance en soi ;
- Haut niveau d'énergie et de dynamisme ;
- Persévérance malgré les obstacles ;
- Tolérance au stress ;
- Capable de faire face à la concurrence ;
- Personne orientée vers l'action ;
- Innovateur ;
- Capacité de concevoir des projets, de conceptualiser et de se projeter dans l'avenir.

Le C.O est un expert de la transition du monde scolaire pour le monde professionnel. Pour cela, compte tenu de la complexité du monde l'emploi, il doit aider l'apprenant à faire face à cette transition en le préparant à l'entrepreneuriat et à l'auto emploi.

I-I.1.5. Pratiques d'orientation-conseil

Contrairement aux pratiques d'aide en orientation qui visent à aider une personne à faire face à ses difficultés psychiques, aux pratiques d'aide à l'orientation qui visent à aider un sujet à faire des choix raisonnés de formation et de métier vers lesquels il réussirait le mieux et aux pratiques d'aide au développement personnel qui visent à stimuler et à préparer l'apprenant à la création et à la gestion d'une activité économique ou une entreprise, l'expression « pratiques d'orientation-conseil » renvoie à une approche éducative plus large qui englobe la préparation de l'individu à faire face à toutes les situations qu'il rencontrera tout le long de sa vie.

Le concept de pratiques d'orientation-conseil selon la perspective de cette recherche renvoie à un ensemble d'activités éducatives du C.O (sessions de formation, counselling,

testing psychologique, et recherche appliquée) qui ont pour but de responsabiliser l'apprenant sur son parcours de vie ou son itinéraire et de l'accompagner dans la construction de projets équilibrés entre ce qu'il veut faire, ce qu'il sait faire, et ce qu'il peut faire compte tenu de ses potentialités et des débouchés offerts par l'environnement. Concrètement c'est une série d'activités (en classe, hors classe, individuelle ou de groupe) qui consiste à proposer aux apprenants des informations (sur le soi, les études, le monde de la formations et le monde économique et de l'emploi) ou de leur faciliter l'acquisition d'expériences favorables à une prise de décision raisonnée et efficace dans toutes les circonstances de leur vie au rang desquelles le choix d'un cursus scolaire et professionnel adapté et correspondant à leur personnalité et où ils réussiraient le mieux.

II-I.2. De la notion d'« orientation -conseil » à la profession de conseiller d'Orientation scolaire universitaire et professionnel

Pour bien cerner les pratiques d'orientation et donc la fonction de conseiller d'orientation, il serait judicieux de connaître la notion d'« orientation-conseil » et les activités y afférentes. Mais avant nous allons expliquer ce qu'on entend par les mots « conseiller », « conseil », « orienter » et « orientation ».

Conseiller : de façon courante le verbe conseiller renvoie au fait de suggérer un point de vue ou une opinion dans le but d'aider une personne à faire face à une préoccupation donnée en lui montrant la conduite à tenir ou l'attitude à adopter. Il n'ya donc conseil que lorsque trois conditions complémentaires sont réunies : d'une part lorsqu'il ya une *préoccupation* qu'une personne ou un groupe de personnes n'a pas pu résoudre tout seul, et d'autre part lorsque la personne (ou le groupe de personnes) préoccupée *sollicite l'aide* d'un tiers (le conseiller) qu'elle estime capable de renforcer ses capacités à faire face à son problème. Et troisièmement pour qu'il ait conseil il faut que la personne (le conseiller) sollicitée s'estime capable de le faire et *accepte aider* son demandeur. C'est pourquoi Bomda affirme que « *le conseil est par conséquent une réponse proposée (non pas une réponse imposée) suite à un appel au secours d'un individu conscient de ses lacunes quant à la gestion de son problème* » (2008, p. 171).

Le conseiller est à cet effet la personne qui tient conseil dans un contexte ou un environnement spécifique ; exemple le conseiller municipal tient conseil dans une municipalité, le conseiller d'orientation scolaire dans une structure scolaire ou professionnelle.

Pour Guichard et Huteau cités par Maliah « *le conseiller est un expert dont la psychométrie est la science* » (2010, p. 14).

Dans sa pratique scolaire, pour aider l'élève à résoudre ses problèmes personnels ou relationnels qu'ils soient en rapport avec ses études, sa vie privée ou ses aspirations futures, le C.O utilise les entretiens de conseil ou le counseling. C'est une technique qui consiste à dialoguer avec l'apprenant sur son problème de manière à comprendre les contours de celui-ci à travers une investigation qui aboutit au diagnostic du problème, de ses causes et de ses effets dans le but de lui proposer des solutions à même de l'aider à résoudre son problème ou tout au moins de développer en lui des aptitudes à y faire face. Une pluralité de définitions du mot conseiller sera proposée dans la suite à la partie réservée à la définition du concept « conseiller d'orientation scolaire universitaire et professionnelle ».

Conseil : D'une façon générale le conseil peut être compris comme un avis, un point de vue donné à une personne dans le but de l'aider à faire face à une difficulté ou un problème. Selon l'UNESCO :

Le conseil est un processus interactif fondé sur le respect de l'ordre qui via des méthodes psychologiques reconnues visent à aider une personne à définir des buts réalistes, à prendre une décision, à accepter un échec, à gérer ses émotions, à développer le sens du respect pour soi et pour les autres ... bref à résoudre ses problèmes personnels ou relationnels (2002).

Orienter : c'est montrer à une personne ou à un groupe de personne le chemin, la direction, la voie à suivre pour arriver à une destination voulue ou souhaitée. Pour Bomda orienter « *c'est mettre sur une piste qui conduit indubitablement à une position capitale. Alors que dans le conseil on est en face d'un savant diminué, ici, le demandeur est entièrement ignorant et est susceptible d'emprunter toutes les voies qui s'offrent à lui s'il n'a pas l'esprit critique* » (2008, p. 172).

En milieu scolaire, notamment pour ce qui est des enseignements secondaires général le C.O dispose de trois paliers d'orientation : la cinquième ou le C.O aide l'élève à faire le choix de la deuxième langue (l'allemand, l'espagnol, le chinois, et les lettres classiques que sont le latin et le grec) ; la troisième ou l'élève est appelé à faire le choix entre la seconde littéraire et la seconde scientifique ; et la seconde scientifique ou l'élève doit choisir son orientation entre continuer son cursus en première C (les sciences physiques) ou opter pour la première D (les sciences naturelles).

Si en générale pour s'orienter en quatrième palier où on apprend la deuxième langue, l'élève émet juste un avis d'orientation après concertation avec ses parents, pour son

orientation en seconde ou en première scientifique l'élève doit disposer en plus, les aptitudes que requiert la série sollicitée. L'évaluation ou l'examen de la disposition de ces aptitudes se fait aux moyens de la passation des tests psychotechniques d'aptitudes ou d'orientation, de l'analyse des performances scolaires et du projet professionnel de l'élève.

Il convient de noter que le C.O n'oriente pas, il aide l'élève à choisir une orientation en toute connaissance de cause de façon raisonnée et assumée, il ne s'agit pas d'une *orientation prescription*, subie ou imposée mais d'une *orientation-conseil* qui tient compte à la fois des aptitudes de l'élève, de ses acquis scolaires, de sa personnalité, de ses goûts/intérêts et motivation, de son vœux émis en partenariat avec ses parents ou sa famille pourvoyeuse de sa scolarisation et de son projet de carrière.

Orientation : Globalement l'orientation peut être défini comme l'action de guider une personne ou de lui montrer le chemin. En contexte scolaire, c'est tout processus éducatif visant à aider une personne à faire des choix réalistes et positifs en toute connaissance de cause afin de s'épanouir tout au long de sa vie. Selon l'UNESCO (2003) :

l'orientation est une pratique éducative de type continue visant à aider chaque individu à choisir lui-même la formation la plus conforme à ses aptitudes, à ses goûts et à ses intérêts, à s'y adapter en résolvant éventuellement ses problèmes comportementaux et psychologiques, académiques, relationnels et sociaux, d'insertion dans la vie active en vue de son plein épanouissement personnel et de la satisfaction des besoins de la société dans une prise en compte des impératifs du développement du pays et de ses perspectives de progrès économiques sociales et culturelles (Okene, 2009, pp. 106-107).

Dans ce processus éducatif, Okéné (2009) pense qu'il est question de suivre et d'accompagner un individu tout en lui donnant, en cas de besoin des informations et des conseils utiles dans la perspective de lui permettre de construire ses propres projets sur tous les plans. A cet effet, il distingue l'orientation-répartitions ou prescription (streaming) de, l'orientation accompagnement (guidance and counseling). La première correspond au modèle mécaniste c'est-à-dire à la répartition scolaire ou professionnelle des jeunes ou des adultes de la population globale ou des groupes d'individus sur la base des critères définis à l'avance. C'est la distribution des effectifs qui s'opère en fonction des exigences des filières d'études, des métiers, des professions, des aptitudes individuelles, des performances et d'autres variables telles que le sexe, l'âge, l'état physique, les options gouvernementales. L'orientation-répartition est plus ancienne et rime avec l'orientation-prescription. L'orientation-accompagnement est quant à elle plus récente et se réclame du modèle éducatif.

L'approche ici est que l'individu en tant qu'être autonome doté d'une personnalité est un sujet qui a des attentes, des projets, des idées, et qui est capable de réfléchir et de faire des choix, il doit être conseillé et accompagné pour faire des choix réalistes et les réaliser.

Pour Guichard et Huteau (2005) l'orientation désigne à la fois les modalités de production et de reproduction de la division sociale et technique du travail et l'action de donner une direction déterminée à sa vie. Quelle voie d'étude choisir après le collège et le lycée ? Quelle formation professionnelle acquérir et vers quel métier se diriger ? Elle concerne aussi, et de plus en plus fréquemment de nombreux adultes qui souhaitent ou doivent se reconverter. Dans cette optique il convient de distinguer l'orientation scolaire de l'orientation professionnelle.

D'après Guichard et Huteau, l'orientation scolaire est « *l'ensemble des processus psychologiques, psychosociaux et sociaux qui font que les jeunes scolarisés sont affectés à certaines filières de formation plutôt qu'à d'autres* » (2007, p. 316).

Selon le Conseil de l'Union Européenne :

L'orientation se rapporte à une série d'activités qui permettent au citoyen, à tout âge et à tout moment de leur vie, de déterminer leurs capacités, leurs compétences et leurs intérêts, de prendre des décisions en matière d'éducation, de formation et d'emploi et de gérer leur parcours de vie personnel dans l'éducation et la formation, au travail et dans d'autres cadres où il est possible d'acquérir et/ou d'utiliser ces compétences » (Meunier, 2008, p. 6).

C'est en fait une orientation éducative qui doit désormais se faire tout au long de la vie avec pour but de responsabiliser l'individu sur son parcours ou son itinéraire et de l'accompagner dans la construction de projets équilibrés entre ce qu'il veut faire et ce qu'il peut faire compte tenu de ses potentialités et des débouchés offerts par l'environnement.

Concrètement c'est une série d'activités (en classe, hors classe, individuelles ou de groupe) qui consiste à proposer aux individus des informations ou de leur faciliter l'acquisition d'expériences favorables à une prise de décision raisonnée et efficace relative au cursus scolaire et professionnel adapté et correspondant à leur personnalité et où ils réussiraient le mieux.

Orientation-conseil

Par référence à l'expression anglaise « *Guidance and Counseling* », ce mot composé peut être défini ici comme une démarche éducative qui tout en nécessitant une activité de

conseil susceptible d'être préventif, correctif, développemental ou de crise, s'intéresse de façon holistique aux besoins (personnels, scolaires, universitaires, sociaux ou professionnels) et aux projets d'un individu.

Alors que traditionnellement, l'orientation se focalisait principalement à la période de transition école monde du travail et de l'emploi, l'orientation-conseil, elle, concerne de plus en plus l'ensemble des cursus scolaires et de formation et vise moins à entériner des choix sociaux qu'à inculquer des compétences cognitives et des attitudes mobilisables tout au long de la vie active. Selon Webb (2006) l'orientation-conseil serait plus efficace car elle délivre une information et des conseils variés relatives au parcours envisageable, un accompagnement des élèves basé sur les situations concrètes, une préparation à la prise de décisions et une possibilité de combiner différentes options tout en facilitant les déplacements des élèves. Pour Meunier l'orientation-conseil est cette pratique éducative quotidienne qui vise à doter l'apprenant « *des compétences clés à maîtriser durant la scolarité obligatoire afin que chaque individu tout au long de sa vie soit capable d'analyser une situation, faire le bilan de ses compétences, mobiliser les ressources de formation afin de s'adapter et changer de métier ou de profession* » (2008, p. 7). Il s'agit d'une pratique continue qui vise à doter l'individu des compétences lui permettant de faire face à toutes les situations qui se posent et se poseront tout le long de sa vie peu importe le milieu ou le contexte.

Dans l'établissement scolaire le C.O a quatre principales activités dans sa démarche continue d'orientation-conseil à savoir : les activités de session de formation, les activités de service adapté, les activités de recherche appliquée et les activités administratives. Qui est donc cet acteur aux multiples casquettes ?

II-1.3. Conseiller d'Orientation scolaire universitaire et professionnel

Il est question ici non seulement de définir l'expression conseiller d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle mais aussi de dégager la spécificité de cette profession et de ce corps de métiers.

II-1.2.1. Définition de l'expression conseiller d'orientation scolaire universitaire et professionnelle.

Selon le Larousse (2011) conseiller c'est le fait de diriger quelqu'un en lui donnant des conseils. C'est aussi une personne qui donne des conseils. Pour Bomda (2008, p. 26) conseiller, comme le dit le dictionnaire encyclopédique, c'est : « aviser *quelqu'un sur ce qu'il*

doit faire, donner une opinion sur une conduite à tenir ou recommander quelque chose à quelqu'un au terme d'une assise, d'une délibération, d'une concertation ».

Sillamy (1980) définit le conseiller d'orientation comme un spécialiste chargé d'informer les élèves de l'enseignement secondaire et les étudiants sur les études et les débouchés ainsi que leurs propres possibilités afin qu'ils puissent décider de leur orientation.

D'après Tsala Tsala (2006, p. 194) le conseiller d'orientation est « *une personne formée pour conseiller et orienter les élèves dans les filières qui correspondent à leurs aptitudes (conseiller d'orientation scolaire) ou vers les métiers pour lesquels ils ont des aptitudes* »

Pour Mezo'o (2019, p. 44) :

Le conseiller d'orientation est un éducateur spécialisé dans l'information des élèves et des étudiants sur les filières d'études et leurs débouchés professionnels, le conseil et l'orientation vers une filière d'études adaptée aux aptitudes réelles du bénéficiaire en prenant en compte un certain nombre de paramètres tels que les aptitudes, le projet scolaire et professionnel de l'élève, la situation socioéconomique du pays, les secteurs d'activités.

En tenant compte des définitions ci-dessus élucidées, nous pouvons dire que le Conseiller d'Orientation scolaire, universitaire et professionnelle est un expert de l'orientation et du conseil dont la fonction consiste à aider l'apprenant (élève /étudiant) à choisir lui-même la formation scolaire, académique et professionnelle la plus conforme à ses aptitudes, à ses goûts et à ses intérêts en tenant compte des facteurs tels que : ses acquis scolaires, son projet scolaire et professionnel, l'environnement économique, le statut économique des parents, les secteurs porteurs d'emplois ; il l'aide aussi à s'adapter à cette formation, à développer des compétences socioprofessionnelles et à résoudre éventuellement ses problèmes comportementaux, psychologiques, relationnels, personnels, émotionnels, familiaux et sociaux en vue de son plein épanouissement personnel et de son insertion harmonieuse dans la vie active, en conformité avec les besoins du pays et ses perspectives de progrès économique sociales et culturelles.

L'examen de cette définition indique que le C.O est un expert de l'orientation et du conseil et non un enseignant.

Une lettre circulaire N°A/426/MINEDUC/SG/DPRD/SDP/SOSUP du 1^{er} août 1996, précise d'ailleurs que les C.O ne sont pas des enseignants, mais ces derniers ont leurs tâches spécifiques. Ils n'imposent pas de choix, mais, aident, accompagnent, conseillent et orientent les apprenants dans le processus de leur éducation et de leur formation. Le travail des C.O

visé l'épanouissement personnel des apprenants et leur insertion harmonieuse dans la vie économique et socioprofessionnelle. A cet effet l'accompagnement et l'aide à l'élaboration et à la consolidation de projets professionnels cohérents et réalistes est une activité fondamentale du C.O dans la formation des apprenants. Comme on vient de le voir le C.O est un personnel éducatif différent de l'enseignant, dès lors quelle est la spécificité de cette profession ?

II-1.2.2. Spécificité du métier de conseiller d'orientation scolaire universitaire et professionnelle.

A- Les missions du C.O au sein d'un établissement

Les missions du C.O ainsi que le précise la circulaire N°06/B1/1464/MINEDUC/CAB du 19 février 2001, sont nombreuses et variées. Elles vont de l'information sur les filières d'études et leurs débouchés à la préparation des jeunes à la vie, en passant par l'aide à l'adaptation scolaire, le conseil, la recherche en psychologie appliquée, la participation à la sélection des élèves et l'aide à l'insertion professionnelle.

Plus spécifiquement, les missions du C.O vont des obligations générales prévues par le Statut Général de la Fonction Publique de l'Etat (Décret N° 2000/359 du 5 décembre 2000 portant Statut Particulier des Fonctionnaires de l'Education Nationale), aux missions spécifiques définies par des textes juridiques et législatifs spécifiques et dont les termes de référence ont été élaborés par le Ministère en charge des Enseignements Secondaires au Cameroun.

Selon MINESEC (2009) et se référant au Décret N° 2000/359 du 5 décembre 2000 sus-évoqué, les missions spécifiques suivantes sont assignées aux conseillers d'orientation au sein d'un établissement scolaire :

- L'appréciation du contenu des programmes et des méthodes d'enseignement par rapport aux caractéristiques psychologiques des élèves et aux besoins en compétence de l'économie nationale ;
- L'aide au choix des études, des professions et à la vie en générale ;
- Le suivi psychopédagogique des élèves ;
- Le conseil aux élèves dans la gestion de leurs divers problèmes scolaires d'insertion socioprofessionnelle, personnels et relationnels ;
- La recherche en psychologie appliquée.

B- Les ressources du conseiller d'orientation

Pour bien mener ses missions le C.O dispose de trois principales ressources que sont :

- **Les ressources humaines** : élèves, enseignants, censeurs, surveillants généraux, médecins scolaires, assistants sociaux, conseillers de jeunesse et d'animation, chefs d'établissements, parents d'élèves, les professionnels externes.
- **Les ressources matérielles** : matériel de bureau, outils techniques spécifiques à la profession tels que les tests, les grilles de correction, les feuilles de réponses, etc ;
- **Les ressources financières** : les crédits alloués à l'orientation s'élèvent à 75f CFA/élève dans l'enseignement secondaire général et à 100f cfa/ élève dans l'enseignement secondaire technique et sont issus des contributions exigibles. Ces 75f ou ces 100f ne reviennent pas dans leur totalité au conseiller d'orientation de l'établissement. Ces fonds sont repartis comme suit :
 - 60% pour le service de l'orientation de l'établissement scolaire, soit 45f cfa pour l'établissement d'enseignement secondaire générale et 60f cfa pour l'établissement d'enseignement secondaire technique ;
 - 20% pour la structure départementale en charge de l'orientation-conseil ;
 - 10% pour la structure régionale en charge de l'orientation-conseil ;
 - 10% pour la structure nationale en charge de l'orientation-conseil.

C- Le public cible et quota horaire

Selon l'article 66 du Décret N°2000/359 du 5 décembre 2000 portant statut particulier des fonctionnaires des Corps de l'Education Nationale les C.O affectés dans les établissements disposent de 30 heures d'intervention hebdomadaire, soit 6h hebdomadaire de cours dans les salles de classe et 24h de service adapté au bureau.

Le public cible des activités d'orientation-conseil selon MINESEC (2009) sont :

- L'Etat : car les activités d'orientation-conseil préparent les ressources humaines futures, améliorent la qualité de l'éducation, forment de citoyens patriotes, responsables et soucieux de l'intérêt général ;
- Les familles : car elles permettent de les accompagner tout au long de la scolarité de l'enfant et favorisent la réussite scolaire et l'insertion socioprofessionnelle ;
- L'établissement scolaire : car elles favorisent l'adaptation réciproque élève-école, l'apprentissage et l'enseignement ;
- La société de manière générale : car elles permettent d'avoir des citoyens responsables, pouvant se prendre en charge, ayant le sens de l'intérêt général et pouvant contribuer au développement du Cameroun.
- L'élève (**cible privilégiée des activités d'orientation**)

Les activités que le C.O mène favorisent l'apprentissage, la réussite scolaire, l'adaptation scolaire, et l'insertion socioprofessionnelle de l'élève. L'élève est le principal acteur de son projet scolaire et professionnel. Il l'initie, le consolide et le réalise sous l'égide du C.O qui le suit et l'accompagne pas à pas tout au long de son parcours avec l'apport des autres partenaires du système éducatif. Pour ce faire le C.O doit amener l'élève à :

- Adopter une attitude active dans la recherche de l'information relatives à la connaissance du soi et sur les opportunités de son environnement ;
- Se fixer des objectifs réalistes sur le plan personnel (projet scolaire et professionnel) et œuvrer pour les réaliser ;
- Participer aux activités d'orientation et de conseil organisées au sein de l'établissement scolaire ou à l'extérieur de celui-ci ;
- Adopter un comportement acceptable et intégrer dans sa vie quotidienne les valeurs sociales communément admises et partagées ;
- Solliciter l'aide des membres de la communauté éducative, en particulier du C.O en cas de difficultés d'adaptation scolaire, de problèmes personnels, relationnels ou d'insertion socioprofessionnel (projet professionnel, techniques de recherche d'un emploi...);
- Développer les capacités de choix, de prise de décisions raisonnées et d'orientation tout le long de leur vie.

D- Les services rendus

Découlant des missions assignées aux professionnels de l'orientation scolaire universitaire et professionnelle (MINESUP, 2000), ces services comprennent entre autres :

- ✓ **L'information** : C'est l'action d'offrir aux usagers des données factuelles et objectives sur les études et leurs débouchés professionnels, sur le marché de l'emploi et son évolution prévisible, sur les options de développement du pays. L'information est un service fondamental et capital en orientation.
- ✓ **Le conseil** : c'est un processus par lequel le conseiller, via des entretiens, par un avis ou des recommandations, vise à aider un client (un élève) à résoudre un problème, à satisfaire un besoin, à s'ajuster ou à s'épanouir.

Le conseil peut être **préventif** (prévenir une personne sur les conséquences d'un phénomène ou d'une situation), **développemental** (aider ou amener une personne à développer ses capacités, ses aptitudes ou ses compétences), **correctif ou adaptatif** (amener

une personne à ajuster ou à adapter son comportement aux normes et valeurs de son milieu d'appartenance), ou **de crise** (soutenir une personne affectée par un évènement traumatisant ou un choc affectif).

Le counseling (le conseil) est une activité qui rentre dans le cadre du service adapté, lequel à la vue de son ultra-importance occupe 24h sur les 30h hebdomadaire prescrit pour les activités d'orientation-conseil.

- ✓ **L'orientation** : c'est une démarche et une pratique éducative de type continu qui vise à aider un client, en l'occurrence un élève à faire des choix délibérés et positifs lui permettant de se réaliser pleinement. Selon Okéné (2009) il est question de suivre et d'accompagner un individu tout en lui donnant en cas de besoin des informations et des conseils utiles dans la perspective de lui permettre de construire de façon réaliste ses propres projets aussi bien scolaires que professionnels. De plus dans la logique de l'orientation tout au long de la vie, il est question de capaciter l'individu des compétences lui permettant de faire face de façon autonome à toutes situations heureuses ou malheureuses qui se présentent à lui toute sa vie durant.
- ✓ **La consultation** : c'est l'examen d'un cas individuel spécifique afin d'aider le client (apprenant) à trouver une solution adaptée à un problème précis qu'il rencontre. Au cours de la consultation, le C.O doit attentivement écouter son client pour bien comprendre son besoin ou sa sollicitation. Il doit avoir une attitude neutre, il n'émet pas de jugement de valeur sur la situation. La consultation vise la compréhension la plus exacte possible du besoin ou du problème pour un diagnostic exact qui débouche sur le conseil. Généralement c'est à travers un entretien semi-directif dans un local garantissant confiance, confiance, sécurité et confidentialité des échanges que se déroule les consultations entre le C.O et ses clients (élèves dans notre contexte).
- ✓ **L'évaluation** : elle consiste à déterminer, à estimer ou à mesurer les aptitudes, les capacités ou les qualités présentées par un sujet (un élève), ou à mesurer l'efficacité d'une action poursuivie. En d'autres termes, « évaluer c'est mesurer ». Les activités du C.O sont évaluées par lui-même ou par les structures de coordination en charge de l'orientation (Inspecteurs départementaux, régionaux ou nationaux). Le C.O se sert des entretiens et des tests psychotechniques pour évaluer les goûts, intérêts et aptitudes des élèves. Ces évaluations qui peuvent être diagnostiques ou pronostiques débouchent généralement sur le conseil ou l'orientation.

- ✓ **Le placement** : ce service consiste pour le C.O à aider les usagers (élèves, étudiants ou autres usagers) à trouver un emploi à travers plusieurs stratégies (recherche d'un emploi, formation qualifiantes) ou à trouver un stage de vacances dans une entreprise. Il vise à autonomiser le bénéficiaire. Le placement suppose la connaissance et la transparence du marché de l'emploi, des besoins en compétences de l'économie nationale et l'existence des organismes ayant une telle vocation.
- ✓ **L'avis** : il consiste à émettre des suggestions au profit d'un individu, d'un groupe ou d'une institution en s'appuyant d'une part sur ses connaissances et son expérience propre, et d'autre part, sur la connaissance du sujet dont le cas est examiné. L'avis aide à la clarification, à l'analyse et à la prise de décisions. C'est en un mot la proposition du C.O vis-à-vis d'un sujet ou d'une question précise. Dans les établissements scolaires, les C.O émettent un avis d'orientation, ils n'orientent pas, la pratique en cours est celle de l'orientation-conseil et non celle de l'orientation prescription. C'est au cours du conseil de classe de fin d'année que la décision d'orientation est prise par les membres du conseil.
- ✓ **Le suivi** : il se réfère à l'action d'accompagner, d'encadrer et d'observer de façon continue les apprenants tout au long de leur scolarité. Le suivi psychopédagogique consiste à accompagner les apprenants dans la recherche et la résolution de leurs problèmes psychopédagogiques et/ou pédagogiques (difficultés scolaires) en vue d'une meilleure adaptation scolaire et d'une meilleure préparation à l'insertion socioprofessionnelle.
- ✓ **L'accompagnement** : c'est le suivi méthodique, permanent et constant de l'élève tout au long de son cursus scolaire en vue de son adaptation et de la réalisation de son projet scolaire et professionnel afin de mieux le préparer à la réussite de son insertion socioprofessionnelle future.
- ✓ **L'éducation au choix** : elle consiste à donner à l'apprenant toutes les informations nécessaires pour qu'il ait la capacité de faire des choix raisonnés d'études, de série, et de filière de formation en toute connaissance de cause. C'est en fait l'Education à l'Orientation (EAO), c'est-à-dire une formation qui vise à capaciter l'apprenant sur les plans cognitifs, psychologiques et moraux afin qu'il soit apte dans toutes les circonstances de la vie (scolaire, universitaire et professionnelle) de mobiliser les ressources physiques et intellectuelles lui permettant de faire des choix raisonnés et de prendre des décisions éclairées.

- ✓ **Le renforcement des capacités individuelles** : c'est le fait d'outiller ou d'armer une personne (ici l'élève) d'informations, de conseils, et de méthodes ou techniques lui permettant de réaliser des actions futures de manière efficace et efficiente. C'est le fait d'initier une personne à développer des compétences sociales et pratiques, à savoir apprendre à apprendre, à vivre avec lui-même et avec les autres et à s'insérer dans la vie active.

E- Les principales activités du C.O au sein d'un établissement scolaire

Le C.O au sein de l'établissement dispose de trois principales activités que sont : les activités de formation, les activités de service adapté et les activités administratives et de recherche. Nous allons les présenter successivement.

- Activités de formation

Ce sont des enseignements donnés par les conseillers d'orientation en matière de conseil en orientation faites dans les salles de classe ou dans des groupes structurés (conférences, tables rondes, carrefours métiers, causerie éducatives...) portant sur l'orientation et le conseil. Ces conseils en orientation visent selon MINESEC à « *doter l'élève d'un savoir et d'un savoir-faire utile dans son adaptation au milieu scolaire, la connaissance de soi, la prise de décision, l'élaboration d'un projet scolaire, l'exploration des débouchés professionnels et la préparation à un métier ou à une profession* » (2009, p. 33). C'est dans le cadre de ces activités de formation que se trouve le programme d'éducation à l'orientation portant sur « l'initiation à l'élaboration du projet professionnel de l'élève ».

En fonction du niveau d'instruction des élèves les activités de formation sont dispensées au moyen :

D'activités en classe (enseignements donnés en classe en matière de conseil en orientation) ;

D'activités de groupe (activités de groupes structurés portant sur le conseil et l'orientation : conférences, tables rondes, pièces de théâtre, carrefours métiers, focus-group, causeries éducatives, etc.)

- Activités de service adapté

L'expression "service adapté" désigne les prestations offertes par le C.O aux élèves, personnels enseignants et parents d'élèves au moyen des tests psychologiques et des techniques de communication spécifiques. Selon MINESEC (2009, p. 34) les services adaptés

visent à assurer un développement harmonieux de l'élève au plan personnel, et scolaire ainsi que la préparation à l'insertion socioprofessionnelle. Les services adaptés portent sur :

- L'évaluation psychologique ;
- Le Counseling ;
- L'appui aux équipes éducatives et pédagogique ;
- L'assistance aux parents d'élèves.

L'accompagnement à l'élaboration et à la consolidation du projet professionnel est également encadré par les activités de service adapté à travers les entretiens de face à face (le counseling) mais aussi à travers la passation des tests psychotechniques (l'évaluation psychologique) pour explorer les aptitudes, les goûts et les intérêts professionnels des élèves.

- **Activités administratives et les activités de recherche appliquée**

Il s'agit des obligations d'ordre administratif et des activités de recherche que le conseiller d'orientation doit mener au sein d'un établissement scolaire.

Activités administratives

D'après MINESEC (2009, p. 56) les activités administratives comprennent :

- La participation aux différents conseils de l'établissement ;
- La participation aux réunions organisées par les responsables départementaux et régionaux des enseignements secondaires ;
- L'élaboration du tableau de bord de l'établissement scolaire (données statistiques) ;
- La rédaction des rapports d'activités ;
- Le suivi et l'encadrement des élèves stagiaires des Ecoles Normales Supérieures ;
- Le suivi de la mise en œuvre des textes réglementaires en matière d'orientation-conseil dans l'établissement scolaire ;
- La participation à l'élaboration de l'emploi de temps de classe avec le censeur ou le chef de travaux.

D'après l'Arrêté N°67/B1/1464/MINEDUC/CAB du 19 février 2001, portant définition des missions, des ressources et de la gestion du conseiller d'orientation au sein d'un établissement scolaire, la contribution du conseiller d'orientation au conseil de classe se décline au triple plan : technique, psychologique et stratégique. MINESEC (2009, p. 69) élucide les contenus de ces missions en ces termes :

Sur le plan technique, le C.O fournit au conseil de classe les informations non scolaires sur l'élève ;

Sur le plan psychologique, il est question de favoriser une meilleure prise en compte des motivations, des intérêts, aspirations de l'élève et des vœux des parents ;

Sur le plan stratégique, il s'agit de contribuer à une meilleure gestion des flux scolaires.

A travers leurs rapports d'activités et leurs participations aux différents conseils de classe les C.O et leurs partenaires doivent être capables de déterminer les aspirations professionnelles majoritaires des élèves, de s'organiser pour stimuler et favoriser le développement des compétences de ces derniers vers les secteurs porteurs de l'économie nationale, d'établir une collaboration étroite dans l'accompagnement des élèves à l'initiation, à la conception et à la consolidation de projets professionnels réalisables. Cette démarche cadre non seulement avec les exigences de l'approche orientante mais également elle peut permettre aux C.O et ses partenaires de faire infléchir les politiques publiques de l'éducation dans le sens d'adapter le système éducatif aux attentes et aux besoins des apprenants, des familles et de la société dans toutes ses composantes et son système de production.

Les activités de recherche appliquée

- Les activités de recherche quant à elle concernent :
- L'élaboration des monographies sur les formations et les métiers de la localité ;
- L'étude du rendement scolaire et des tendances d'orientation dans l'établissement ;
- L'exploration de la fiche d'orientation en classe de terminale et des données issues de l'évaluation psychométrique et du counselling ;
- La participation aux projets de recherche initiés par les services départementaux, régionaux et centraux en charge de l'orientation scolaire, MINESEC (2009, p. 56).

La recherche appliquée participe du souci pour le système éducatif camerounais non seulement de faciliter chez le conseiller d'orientation la découverte et l'acquisition d'informations réelles et actualisées dans les domaines de la formation, du travail, des études et du monde économique mais aussi de permettre à celui-ci de se doter d'un ensemble de techniques et d'outils (logiciels d'aide à l'orientation, systèmes experts, tests psychotechniques...) favorables à la connaissance de soi, à l'exploration du moi, des métiers et des formations. Le C.O doit avoir une culture large sur les métiers, les niches d'emploi, les secteurs porteurs, les attentes des entreprises, les exigences et contraintes socioprofessionnelles ainsi que les réalités du monde économique et de la formation

professionnelle. Et ce n'est qu'à travers la maîtrise de toutes ces réalités, ces contraintes, ces outils et techniques que le conseiller peut efficacement accompagner les élèves dans l'initiation, l'élaboration et la consolidation de projets professionnels pertinents et réalistes.

F- Les principes de l'orientation-conseil

Six principes régissent les activités d'orientation-conseil au Cameroun. Selon l'Arrêté N°07/1464/MINEDUC/CAB du 19 février 2001 ces principes sont :

1- L'orientation-conseil : un processus éducatif de type continu

L'orientation est un droit pour tous les apprenants sans discrimination de la maternelle à l'université. L'art 29 de la loi de l'orientation de l'éducation au Cameroun en assure une consécration légale en ces termes : « *les activités d'orientation et de psychologie scolaire s'effectuent à tous les niveaux d'enseignement* »

2- L'orientation-conseil : une préparation au choix d'une formation

Le C.O est un éducateur aux choix des études et des filières de formation. A ce titre il informe, guide, oriente et conseil l'élève dans ses choix d'études et de filières de formation, participe à la maturation des choix de l'élève, l'aide à élaborer son projet personnel scolaire et professionnel de façon assumée et raisonnée.

3- L'orientation-conseil : une adaptation réciproque élève-école

Le C.O aide l'élève à assimiler et à se servir des techniques d'apprentissage des matières enseignées, à maîtriser les facteurs de réussite scolaire, à observer la discipline et le règlement scolaire. Il promeut le suivi individuel de l'élève.

Par ailleurs le C.O œuvre auprès des enseignants à la prise en compte des caractéristiques psychologiques de l'élève (âge, sexe, etc.), à la diversification de l'enseignement en fonction des différences individuelles, à l'instauration d'un dialogue permanent entre les membres de l'équipe éducative de l'établissement et les familles.

4- L'orientation-conseil : une aide à la résolution des problèmes de l'élève

Le C.O aide l'élève par des conseils avisés à prendre des décisions éclairées pour la résolution de ses problèmes.

5- L'orientation-conseil : une contribution à l'épanouissement personnel

L'orientation -conseil vise à offrir à l'apprenant la formation la plus complète possible (orientation intégrale) en vue de son bien-être physique, psychologique (mental), social, spirituel et moral et de son épanouissement personnel sur tous les plans.

6- L'orientation-conseil : une prise en compte des besoins du pays

Dans sa pratique d'orientation, le C.O doit concilier les impératifs de développement économique, social et culturel du pays aux attentes individuels et aux possibilités de formation. L'orientation-conseil est un mécanisme de préparation des ressources humaines futures. A cet effet le C.O doit aider l'élève à choisir son orientation en tenant compte de ses aptitudes, de son projet scolaire et professionnel et des besoins en main d'œuvre de l'économie nationale.

G- Les mécanismes de fonctionnement de l'orientation-conseil

Les mécanismes dont la mise en œuvre favorise le bon fonctionnement et l'efficacité des activités d'orientation-conseil sont :

- Un dossier psychologique renfermant toutes les informations concernant l'élève tout le long de sa scolarité
- Un enseignant délégué à l'information, à l'orientation et au conseil dans les établissements non pourvus en C.O ;
- Des journées porte-ouvertes ou carrefour-éducation pendant la semaine de la fête nationale de la jeunesse, pour les élèves des paliers d'orientation, en vue de les aider à connaître les filières d'études existantes, leurs exigences et leurs débouchés ;
- Des campagnes régionales d'information et d'orientation des élèves des paliers d'orientation ;
- Des tests psychotechniques et des tests standardisés de connaissances scolaires, à titre complémentaire, pour les concours d'entrée dans l'enseignement technique ;
- Une étude des aspirations, des opportunités et des tendances d'orientation des élèves, instrument de pilotage de la politique de l'orientation au Cameroun.

H- Les procédures d'orientation

Le processus d'orientation notamment en ce qui concerne l'affectation des élèves au niveau des paliers d'orientation est régi par la Circulaire

N° 06/G/59/MINEDUC/SG/DPOS/SOCUP du 19 Janvier 1989 fixant les activités et les règles de fonctionnement des services chargés de l'orientation scolaire et professionnelle. Selon cette circulaire, la procédure d'orientation à l'intérieur des paliers d'orientation obéit à deux phases qui se suivent : la phase pédagogique et la phase administrative.

➤ La phase pédagogique

De manière chronologique, cette phase suit les étapes suivantes :

- Sensibilisation et information individuelle ou collective des élèves et des parents (septembre-octobre).
- Investigation psychologique et établissement des profile (novembre).
- Envoie des fiches d'orientation aux familles pour proposition des vœux provisoires d'orientation des enfants après avis des parents (décembre).
- Entretiens individuels d'orientation avec les élèves (janvier-mars).
- Notification de l'avis provisoires d'orientation aux familles à la fin du conseil de classe du deuxième trimestre (avril).
- Dialogue avec les familles en cas de désaccord (avril-mai).
- Avis d'orientation lors des conseils de classes du troisième trimestre. C'est cette étape qui clos la fin de la phase pédagogique.

Il est à noter que les familles disposent de quatorze jours pour s'opposer à l'avis d'orientation du conseil de classe en cas d'insatisfaction. Passé ce délai l'avis d'orientation vaut décision définitive d'orientation. L'appel a pour finalité de solliciter de l'administration de l'établissement un réexamen de l'avis d'orientation, et ce, sur la base des éléments nouveaux apportés par les familles. Le réexamen de l'avis d'orientation se fait par une commission d'appel mise sur pied par le chef d'établissement et à laquelle participe le C.O.

➤ La phase administrative

Elle correspond à la phase « d'affectation » (passage en classe supérieure dans le même établissement ou transfert) des élèves dans le strict respect des textes en vigueur.

I- Les moyens d'action et d'intervention du C.O

Le C.O dans l'exercice de ses fonctions dispose de plusieurs moyens d'action et d'intervention. On peut citer entre autres :

❖ **Les séances d'information collective**

Les séances d'information collective se déroulent dans les salles de classe ou les amphithéâtres. Au-delà des informations à caractère général ou d'actualité, au secondaire ces séances portent cinq modules définis par le cahier de charges du conseiller d'orientation au Cameroun (2009). Ces modules subdivisés en sessions de formation (SF) sont repartis selon les thématiques par niveau selon des objectifs spécifiques précis.

❖ **Le counselling**

Le counseling est le moyen privilégié de suivi et d'accompagnement individualisé de l'apprenant. C'est un processus de communication de face à face par lequel une personne en l'occurrence un élève est aidé à exprimer ses problèmes, à identifier des solutions possibles, à prendre des décisions conséquentes et à leurs donner suite (MINESEC, 2009)

L'élève qui fait face à un problème (scolaire, affectif, personnel, relationnel, social, familial...), ou qui se trouve en situation d'échec scolaire, ou qui manifeste des troubles de comportement déviant devrait faire l'objet d'une prise en charge en entretien d'aide ou de counseling. Lorsque le besoin se présente le C.O peut demander à rencontrer les parents d'élèves en entretien. En tant qu'instrument efficace utilisé par le C.O, l'entretien doit être semi-directif et le C.O doit disposer de certaines qualités au rang desquelles : l'écoute attentive, la neutralité, l'absence de jugement du client, et parfois l'empathie.

❖ **Les causeries éducatives**

Ce sont des échanges de groupe au service d'orientation ou collectif dans la salle de classe entre le C.O et ses élèves sur une thématique qui vise un but précis. Ces causeries favorisent la participation de tous au débat et entraînent une meilleure sensibilisation des participants. Les thèmes abordés peuvent tourner soit sur une question d'actualité (violence, chômage, la corruption, le développement...) soit sur une problématique scolaire (gestion du temps scolaire, sexualité, discipline, performances scolaires...).

❖ **Les communications dans les médias**

Compte tenu du déficit en ressources humaines et de l'impossibilité actuelle du MINESEC d'affecter les C.O dans tous les établissements scolaires du pays, les C.O affectés doivent se saisir des médias afin d'obtenir des plages horaires d'intervention pour informer et sensibiliser parents et élèves sur les filières d'études et leurs débouchés académiques et professionnel et toucher par là le maximum de personnes. Ils peuvent également aborder

d'autres thématiques importantes, l'objectif est de donner la chance à tout le monde, même là où il n'y en a pas de C.O de bénéficier de leurs services éducatifs.

❖ **Les conférences et les tables rondes**

Instituées par Arrêté N°3545/B1/1464/MINEDUC/SG/DPOS/SDOS du 27 juin 2003 portant institutionnalisation d'une Journée Nationale de l'Orientation Scolaire (JNOS) au Cameroun, les tables rondes et les conférences-débat sont l'occasion où les C.O doivent éduquer, informer et sensibiliser en séance publique un grand nombre de personnes. Seulement dans la pratique cette activité intellectuelle qui favorise la visibilité de la pratique de l'orientation-conseil auprès d'un large public ne s'effectue que pendant la semaine consacrée aux activités dédiées en prélude à la célébration de la Journée Nationale d'orientation Scolaire (JNOS)

❖ **L'affichage**

Les affiches sont utilisées par les C.O pour mettre une information d'actualité à la disposition des principaux bénéficiaires (élèves, étudiants, enseignants, parents) en temps réel. Cette technique permet de toucher le plus grand nombre de bénéficiaires possibles et peut porter sur des informations diverses et variées telles que : les écoles de formation disponibles, les recrutements à la fonction publique, les concours, les offres de bourses d'études etc.

❖ **Les carrefours-métiers**

Ce sont des espaces organisés par le C.O au sein de son établissement où les professionnels de divers corps de métiers viennent présenter aux élèves et au grand public leurs activités et leur savoir-faire. A travers les échanges et les interactions entre professionnels et élèves, ces derniers peuvent consolider leur projet ou les revisiter.

❖ **Les tests psychologiques**

Les tests sont des instruments standardisés qui fournissent des informations diverses de l'élève au C.O. Ils permettent d'explorer les aptitudes, l'intelligence, les intérêts, les traits de personnalité et même des aspects conatifs de la personnalité. Les C.O en fonction des objectifs peuvent faire recours à plusieurs types de tests. Comme tests validés par le MINESEC nous pouvons citer le test de la batterie troisième, le test de raisonnement logique de seconde C, le QIP, l'examen de la méthode de travail de Bernard Cantinneau etc.

❖ La recherche appliquée en éducation

Ce sont des activités de recherche d'information, d'élaboration de la monographie des métiers de la localité. Le C.O doit offrir à son public cible une information réelle et actualisée. Il doit permettre aux élèves de connaître les métiers de leur localité ainsi que les écoles de formation dont dispose celle-ci.

J- Les déterminants de l'orientation

Puisque nous sommes dans un contexte d'orientation et de conseil avec pour ancrage l'approche par les compétences (APC), les déterminants de l'orientation de l'élève sont des éléments qui portent sur sa propre motivation, ses intérêts, son projet scolaire et professionnel. Ils s'articulent autour :

- Des notes scolaires : les réussites ou les échecs déterminent pour une large part le processus d'orientation ;
- Des résultats aux tests psychotechniques d'orientation scolaire et professionnelle : Ce sont des épreuves standardisées qui permettent de déterminer les aptitudes de l'élève. Certains tests comme le questionnaire d'intérêts professionnels (QIP) déterminent les goûts et intérêts professionnels de l'élève. Les tests favorisent l'exploration du soi de l'élève et permettent à ce dernier de faire le choix de son orientation de manière raisonnée en toute connaissance de cause.
- Du soi de l'élève : pour faire un choix raisonné et efficace de son orientation, l'élève doit se connaître (point forts, points faibles, motivations, goût, intérêt...) ;
- De l'environnement scolaire et professionnel (filières d'études et possibilités de formation, débouchés professionnels, réalités du monde économique et professionnel, niches d'emploi...)
- De l'avis des parents : les parents sont les principaux financeurs de la scolarité de leurs enfants. En cette qualité leur avis est super important dans la détermination du choix d'orientation de leurs enfants. D'ailleurs certains parents nourrissent souvent des projets professionnels pour leurs enfants, le choix des formations, des écoles, leur implication et les investissements y afférents sont souvent fonction de ces projets.
- De l'avis du C.O : c'est le spécialiste de l'orientation qui donne un avis motivé en tenant compte de tous les facteurs et déterminants de l'orientation d'un élève. Le C.O émet un avis motivé et les membres du conseil de classe décident de l'orientation des élèves lors des conseils de classes de fin d'année.

- De l'appartenance sociale de l'élève (statut et niveau socioéconomique des parents...) qui constitue souvent un tremplin ou un frein qui limite les représentations des métiers, les choix d'orientation et de projet professionnel des jeunes.
- Le projet professionnel de l'élève : le projet professionnel de l'élève aujourd'hui occupe une place de choix parmi les déterminants de l'orientation de l'élève. L'élève ne fréquente plus de nos jours pour seulement obtenir des diplômes, mais en plus pour avoir des compétences recherchées dans le monde du travail et de l'emploi afin de faciliter son insertion socioprofessionnelle future dans des activités voulues, souhaitées et planifiées. Par ailleurs lorsqu'il est élaboré en tenant compte des paramètres personnels, environnementaux et scolaires, le projet professionnel constitue pour l'élève un catalyseur de motivation dans les études. Dès lors qu'on entend par projet professionnel ?

II-1.4. Projet professionnel

Avant de définir le concept projet professionnel, il apparaît intéressant de relever son évolution historique.

II-1.3 .1. La dynamique du concept projet en orientation professionnelle au Cameroun.

Trois stades non linéaires ont ponctué l'évolution du concept de projet dans la définition de l'avenir chez le jeune : le choix, la décision et le projet professionnel.

- Le concept de choix de carrière (1945-1972) qui a fortement marqué l'orientation en ses débuts s'appuyait sur l'analyse, l'évaluation et l'appariement entre les attributs stables du sujet et un profil de métier. Ici le choix de carrière était imposé, l'avis du jeune n'était pas pris en compte, ce qui importait était la sélection des jeunes pour des activités rentables au bénéfice de la métropole colonisatrice. Après les indépendances la logique des plans quinquennaux de développement national a imposé la poursuite de l'orientation prescription à la faveur des activités pouvant booster le développement de la nation. Cette conception pouvant être qualifiée de diktat sur la détermination de l'avenir du jeune n'était pas singulière au Cameroun, en effet selon Cournoyer (2008, p. 54) « *pendant une grande partie du 20^{ème} siècle, c'est le concept de choix, et non de projet, qui occupe la place prépondérante dans le champ évocateur des pratiques des conseillères et des conseillers d'orientation* ». L'orientation s'appuie ici sur le courant behavioriste qui domine à cette époque. Jusque dans les années cinquante, ce champ disciplinaire consacre un point d'honneur à l'analyse et à l'évaluation systématique

des caractéristiques personnelles au regard de celles pré formulées des champs d'étude et de formation, (Patton & MC Mahon, 1999).

- Alternativement au concept de choix de carrière dans l'optique de la construction d'une identité professionnelle future chez le jeune, le concept de décision (1973-2000) a pris une place importante dans les pratiques professionnelles des conseillers d'orientation. A la faveur de l'essor de la psychologie développementale au cours de années 1960 l'orientation professionnelle passera de théorie et d'approches de « contenus » (adéquation entre caractéristiques individuelles et professionnelles) à celle de « processus ». Se projeter dans une carrière repose alors sur une question de développement personnel au travers des stades, des tâches et des transitions conforme à l'ensemble des individus, Cournoyer (2008, p. 54). D'abord ignorés de la prise de décision, parents (familles) et enfants se sont progressivement retrouvés informés, consultés puis placés au centre de la décision d'orientation définissant l'avenir de l'apprenant. C'est dans cette logique que va émerger le modèle théorique québécois ADVP (Activation du Développement Vocationnel et Personnel) (Pelletier & al, 1974). Forner (2001, p. 217) précise que « *cette approche est particulièrement représentée dans le monde francophone par la méthode ADVP qui précise la séquence cognitive à mettre en place pour aboutir à une décision pertinente, c'est-à-dire une décision prise à l'aide de processus eux-mêmes pertinents* ».
- A la faveur des textes de lois de 2000 consacrant la reconnaissance et l'existence légale de la profession de conseiller d'orientation et définissant les missions de ce personnel dans le paysage éducatif camerounais, l'orientation professionnelle est de plus en plus pensée en termes de projet.

Le concept de projet (à partir de 2000) naît ainsi du souci pour les autorités en charge de l'éducation et de la formation de placer l'élève non seulement au centre du système éducatif mais davantage comme acteur de sa formation intégrale, de ses apprentissages et de son devenir. **Le modèle mécaniste** qui consistait à ajuster « *les exigences des métiers et les aptitudes individuelles mesurées en fin de parcours scolaire* » ayant longtemps dominé les pratiques en orientation scolaire et professionnelle va céder la place au **modèle éducatif** qui lui « *cherche à développer les capacités des individus à l'autonomie, à la créativité et au choix* » dans le but de favoriser chez les jeunes l'émergence de projets et compétences compatibles avec l'épanouissement individuel et les demandes en croissance de l'économie

nationale. Selon Besnainou (2002, p. 12) plus qu'une simple évolution progressive et continue, le passage d'un modèle mécaniste à un modèle éducatif de l'orientation « *est surtout le signe fort d'une conception différente de l'orientation et de la formation en la centrant sur l'éducation de l'individu et son épanouissement plus que sur la simple adaptation de la formation aux besoins de la société économique* ».

L'histoire de la pratique de l'orientation scolaire à travers le monde, et plus précisément en France de qui le Cameroun hérite ses services d'orientation scolaire et professionnelle (Danvers, 1988 ; Guichard & Huteau, 2006 ; Kemtchuain Tague & Bomda, 2015), indique qu'on est passé du « *comment bien conseiller et bien sélectionner les jeunes pour qu'ils puissent s'intégrer dans des apprentissages professionnels où leurs chances de réussite sont maximales [...]* » (Guichard, 2006, p. 9) au « *Long Life designing for career construction* » (Savickas & al. 2009). Dans cette nouvelle perspective, l'orientation cesse d'être diagnostique et prescriptive pour devenir une éducation à l'orientation tout au long de la vie, tant sur le plan personnel, social que professionnel, et pour laquelle le conseil et l'accompagnement dans la construction et la réalisation du projet personnel et professionnel de l'individu (ici l'élève) sont centraux (Schlossberg, 2005 ; Mbwassak, 2017).

A cet effet Guichard et Huteau (2006) affirment que la conception actuelle des pratiques en orientation s'articule autour de quatre cadres idéologiques généraux qui jouent un rôle déterminant à savoir :

- la centration sur l'individu ;
- La responsabilité qui lui est attribuée de se construire lui-même ;
- La centralité de l'activité professionnelle dans la construction identitaire et dans l'intégration sociale ;
- Une conception de l'avenir conçue comme incertain et instable.

Le projet professionnel, cadre par excellence de cette centralisation de l'orientation sur l'individu joue un rôle de premier plan dans la construction de son identité et dans son intégration socioprofessionnelle. C'est pour cela que Guichard et Huteau (2006) pensent que l'engagement dans un cheminement scolaire et professionnel fait sur la base d'un projet scolaire et professionnel est une occasion privilégiée dans la construction de soi et de son identité socioprofessionnelle dans un monde où le chômage ne cesse de croître.

Dans le cahier de charge (2009) qui fait office de programme et de plan d'action du conseiller d'orientation camerounais, tout le module 4 de cette feuille de route est consacré à l'« aide à l'insertion professionnelle de l'élève » avec en prime le chapitre 2 de ce module intitulé « *Initiation à l'élaboration du projet professionnel de l'élève* ». D'ailleurs une unité d'enseignement obligatoire intitulée Projet Professionnel de l'étudiant (PPE) a été instituée dans certaines facultés des universités camerounaises. Le rôle du conseiller d'orientation dans ce sens est d'assister, de suivre et d'accompagner l'élève dans la conception et la consolidation de projet professionnel fiable pouvant aboutir à un placement efficient ou à une insertion professionnelle réussie.

II-1.3.2. Définitions du concept de projet professionnel.

Le mot **projet** provient du mot latin **projectus**, participe passé dérivé de pro-jicere, « **jeter quelque chose vers l'avant** » dont le préfixe pro signifie « qui précède dans le temps » et le radical jicere signifie « jeter ».

Charpentier et al. (1993) cités par Mazalon et al. (2010) proposent la définition de l'expression projet de l'élève à partir de quatre déclinaisons : le projet professionnel, le projet de formation, le projet d'orientation et le projet personnel. Selon eux, les projets professionnels et de formation sont des projets à moyen terme. Si l'un s'apparente aux aspirations à un métier, à une fonction, à un travail ou à une occupation déterminée qui apporte des moyens d'existence, le projet de formation lui, se réalise à l'école et peut être défini par la nature des enseignements poursuivis, par les voies scolaires souhaitées ou poursuivies, les connaissances et les niveaux de qualification déterminée. Ce dernier « *donne sens aux apprentissages scolaires et participe directement au choix d'orientation et au contrôle des trajectoires scolaires* » (Baldy, 1992, p. 55).

Selon Sartre cité par Besnainou (2002, p. 16) « *le projet est par essence philosophique : l'homme est projet qui décide de lui-même* ». Le projet de l'élève s'élabore progressivement, il ne peut s'agir d'une injonction ou d'une équation mathématique de type résolution d'un problème mais d'une démarche continue et dynamique ou d'un cheminement susceptible de subir des modifications liées à l'influence de plusieurs facteurs personnels, environnementaux et sociaux. D'où la nécessité de l'accompagnement par les personnes expérimentées.

Initialement le projet désigne davantage la volonté d'obtenir un résultat plutôt que l'action d'exécution proprement dite. Le résultat visé étant qualifié d'« objet ». Le mot " Projet"

dans son acception actuelle couvre à la fois l'intention visée et le dispositif prévu pour la réaliser.

Selon Boutinet (2005) le **projet** est la conjonction d'un « **pro** » (conception individuelle) et d'un « **jet** » (quelque chose qui se dépose, se réalise, se jette quelque part).

Il existe plusieurs définitions de l'expression projet professionnel.

Pour Young et Valach (2006) le projet est un plan ou une entreprise qui demande un effort et qui inclut « *l'action, la direction, l'intentionnalité, et un objectif dans le temps et dans l'espace* ». Tilman (2004, p. 13) va dans le même sens lorsqu'il indique que « *En complément de la représentation en l'homme visionnaire, capable d'anticiper son devenir, il y a, dans la notion de projet, la conception de l'homme créateur capable de l'engendrer. Ne serait-ce pas là, l'attribut essentiel de la nature humaine que d'être l'auteur de son destin ?* ». Tilman semble nous informer que par le projet professionnel l'homme est créateur et maître de son destin et de son devenir professionnel. Cette fonction de pro créativité de son identité professionnelle telle que définie par Tilman subsiste-t-elle toujours aux réalités socioprofessionnelles de notre époque ?

Selon Jonnaert (2000, p. 120) le projet professionnel peut être considéré comme étant « [...] *l'articulation entre l'intention et l'action* », c'est la préparation et la planification du devenir professionnelle d'un individu qui veut donner un sens à sa vie et organise des actions réfléchies en vue de réaliser l'identité professionnelle souhaitée. C'est dans cette logique que Brodard (2014) relève qu'il existe deux dimensions interdépendantes au projet. Conformément à ces deux dimensions, l'une intentionnelle et l'autre programmatique, la fonction du projet est double : « *Le projet : construit le sens et organise l'action* ».

Alagui et al (2015) considèrent le projet professionnel comme « *une projection de soi dans le futur, sur le plan professionnel* », dont la construction inclut également la rencontre d'au moins deux projets :

- Celui issu directement de l'entourage du jeune : la société (ses besoins économiques, sa culture spécifique...) ; l'école (programme de formation, démarche pédagogique, accompagnement, enseignants...).
- Celui du jeune lui-même, influencé par des facteurs personnels (motivation, capacités d'apprentissage.) et par des facteurs émanant de son entourage (famille, pairs).

Pour Riard (2004), le projet place en interdépendance le passé, le futur et le présent ; les dimensions cognitives et affectives ; la réalité et l'imaginaire.

Selon Beauchesne et Riberolle (2000, p. 12) :

Le projet professionnel est l'aboutissement d'une réflexion (généralement appelée bilan) sur :

- *Votre personnalité (points forts et points faibles) ;*
- *Vos comportements ;*
- *Vos goûts, valeurs et motivations ;*
- *Vos expériences passées.*

Cette réflexion est menée dans le but de déterminer le type d'activité professionnelle et d'environnement d'entreprises qui, dans l'avenir, permettront à la personne de réussir au mieux, compte tenu de ses capacités.

Nous proposons dans le cadre de ce travail définir le projet professionnel comme un plan, un programme établi au cours d'un processus dynamique construit par un individu motivé de mettre dans l'action une intention professionnelle (a priori) mûrement réfléchie qui prend en compte les réalités de l'environnement économique, professionnel, familial, les acquis de son cheminement de formation (scolaire, académique et/ou professionnelle), ses désirs ainsi que ses capacités à concrétiser son identité professionnelle future et son statut social souhaité.

En contexte scolaire, nous pouvons définir le projet professionnel de l'élève ou de l'étudiant comme un programme dynamique sur les études/formations et un ensemble d'actions objectivement planifié, dont la mise en œuvre permet le développement progressif des aptitudes, des compétences, la qualification et des expériences exigées par le métier qu'un apprenant (élève ou étudiant) aimerait exercer dans l'avenir tout en tenant compte des paramètres personnels, scolaire, économiques, politiques et sociaux.

Ainsi, l'accompagnement de l'élève à l'élaboration, à la consolidation et à la

réalisation de son projet professionnel en contexte scolaire ou académique désigne toute assistance, tout appui, tout soutien ou tout éclairage apporté permettant de suivre l'élève ou l'étudiant tout au long de son cheminement scolaire ou académique en contribuant et en facilitant le renforcement progressif de ses capacités (savoir, savoir-faire et savoir être) pour la réalisation du métier ou de la profession qu'il aspire exercer dans le futur, compte tenu de ses goûts/intérêts de ses aptitudes, de ses acquis scolaires et ou académiques, de ses

motivations, de sa connaissance du milieu et des réalités du monde de la formation et du travail.

L'accompagnement de l'élève à l'élaboration et à la consolidation de son projet scolaire et professionnel peut se faire à travers l'enseignement des sessions de formation et d'information sur l' « initiation à l'insertion professionnelle » ; par l'administration des tests d'intérêts ou d'orientation professionnelle à la suite d'entretiens, par le counseling d'orientation professionnel ou par un ensemble de recherches appliquées sur les formations, les métiers et l'environnement du monde du travail qui aboutit aux visites d'entreprises, à l'organisation des carrefours-métiers, à la participation aux foires aux métiers etc.

II.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

Cette revue de la littérature fait d'une part l'état des lieux des écrits sur l'orientation-conseil (les déterminants du choix d'orientation, la question du genre en orientation, les TIC et l'orientation...) et d'autre part l'état de l'art sur le projet professionnel de l'élève.

II-2.1. Les déterminants du choix d'orientation

Plusieurs facteurs expliquent le choix de l'orientation scolaire et professionnelle d'un jeune. A ce propos Selon Canzittu (2019, p. 144) la littérature scientifique sur les facteurs de choix d'orientation, leur construction et la prise de décision est très fournie.

Dans son énumération, Duru-Bellat (1997, 2017) retient notamment les facteurs structurels (les dispositions législatives et réglementaires, le nombre de places offertes dans certaines spécialités, le marché de l'emploi), les facteurs individuels (goûts, centres d'intérêts, valeurs, ambitions), les facteurs géographiques, le genre, et les attentes familiales. Et pour Sovet et al. (2013) *En réalité, en dépit de l'appropriation et de l'intégration de l'orientation scolaire et professionnelle dans les curricula, elle se fait encore par stéréotypie professionnelle, injonctions parentales, jugement professoraux, suivisme des pairs et sur la base des leçons de l'informel.*

Dans une étude réalisée dans la ville de Yaoundé sur un échantillon de 1356 travailleurs stratifiés selon la classification institutionnelle par secteur d'activité Bomda et al (2010) relèvent que du primaire au secondaire, les parents sont les principaux artisans de l'orientation de leurs enfants (49,1 %), suivi de l'intéressé lui-même (29,3 %) qui le fait à sa guise ou dans une moindre mesure, ses aînés (10,6 %) et que seuls 2 % des enquêtés ont été motivés dans leur choix par le conseil de classe et/ou le conseiller d'orientation. Ce qui traduit bien que les

Conseillers d'Orientation (CO) sont très éclipsés quant à l'accompagnement des jeunes en matière de choix scolaires et professionnels. Pourtant cette étude révèle qu'indépendamment du sexe, la rencontre avec un CO accroît la probabilité de servir dans le formel (public/parapublic et privé formel) plutôt que dans l'informel.

Dans l'étude réalisée par Canzittu (2019, p. 198) auprès des élèves de 3^{ème} et de 1^{ère} dont l'objectif consistait à déterminer les déterminants perçus par les élèves dans leur choix de métier (N= 376 soit 204 garçons et 172 filles), il ressort que les déterminants principaux mis en avant par les filles et les garçons sont similaires, mais plus marqués chez les filles. En effet, la majorité des élèves disent que le métier qu'ils ont choisi correspond à ce qu'ils aimeraient faire. Plus d'une fille sur deux estime pouvoir réussir dans ce domaine (54,7% des filles contre 44,1% des garçons). Un élève sur trois accorde de l'importance aux conditions de travail (salaire, train de vie et horaires) du métier. Le fait que ce métier soit exercé par une personne modèle est mentionné par peu de filles (18,6%) et de garçons (13,7%). Il en est de même pour les valeurs véhiculées par le métier (18,0% des filles, 12,3% des garçons). On remarque que les parents influencent peu le choix de métier des filles et des garçons (4%) et qu'une minorité d'élèves indique ne pas avoir d'autres idées (1,7% des filles et 2% des garçons).

Dans la même étude de Canzittu (2019, p. 199), pour déterminer les facteurs contribuant au choix de métier, les élèves ont dû mettre en avant ce à quoi ils accordaient de l'importance par rapport à un ensemble de propositions (plusieurs réponses possibles). Les facteurs contribuant au choix de métier mis en avant selon le sexe se présentent ainsi :

Les filles ont tendance à davantage prendre en compte leurs connaissances à propos du métier (40,1% des filles et 36,3% des garçons), alors que les garçons sont plus nombreux à considérer leurs connaissances à propos du monde du travail (24,0% des garçons et 18,0% des filles). Il semble donc que certaines filles soient davantage focalisées sur le métier alors que certains garçons prennent en considération l'ensemble du monde du travail. On peut estimer toutefois que le taux d'élèves prenant en considération le monde du travail dans le choix de métier est insuffisant voir insignifiant et que ces derniers mériteraient d'être améliorés pour encourager des choix plus éclairés. Il est intéressant de constater que les filles semblent accorder davantage d'importance à ce que disent les personnes qui exercent le métier souhaité (41,9% des filles contre 30,4% des garçons), alors qu'elles sont moins nombreuses à rencontrer ces personnes. Cela confirme donc la nécessité d'encourager ces rencontres et surtout d'aider les élèves à expliciter et discuter l'influence qu'elles peuvent avoir sur leur

choix de métier. La formation et les caractéristiques personnelles nécessaires pour exercer le métier souhaité semblent peu considérées par les filles (26,2% et 23,3% respectivement) et les garçons (23,0% et 16,7% respectivement) dans leurs choix. Finalement, les garçons sont trois fois plus nombreux à considérer les progrès technologiques dans leurs choix (14,7% des garçons contre 4,1% des filles). Etant donné les changements actuels dans le monde du travail (World Economic Forum, 2018), la faible prise en compte de ce facteur nécessite certainement une action de sensibilisation particulière chez les filles en les renseignant, par exemple, sur les compétences mécaniques, algorithmiques ou technologiques qui seront requises pour travailler avec les machines dans le futur (Bouchet & al. 2016), d'autant plus qu'« *on a pu constater, dans l'analyse des choix d'options, que ces domaines professionnels sont peu choisis par les filles* » (Canzittu, 2019, p. 200).

Dans l'étude des aspirations professionnelles des élèves réalisée auprès de 181 élèves de Tles du lycée bilingue de Bafoussam par Dong Nguetsop et Fozing (2016), il ressort que la consultation du Conseiller d'orientation n'influence pas significativement le type d'aspirations professionnelles nourries par les élèves. Il en est de même de l'information sur les filières d'études et leurs débouchés. Par contre, l'initiation à la connaissance de soi contribue à développer chez les élèves des aspirations professionnelles plus réalistes qu'utopiques ou plus détournées qu'indéfinies. L'information sur les réalités du monde du travail et celui de l'emploi participe à développer chez les élèves des aspirations professionnelles plus réalistes que détournées ou plus utopiques qu'indéfinies. Les qualités personnelles du C.O contribuent aussi à développer chez les élèves des aspirations professionnelles plus réalistes que détournées ou utopiques. Nourrir des aspirations professionnelles réalistes nécessite pour un jeune camerounais la prise en compte des déterminants personnels, de ceux liés à la connaissance du milieu du travail et celui de l'emploi au Cameroun, de ceux liés à la connaissance du système éducatif camerounais en termes de quantité/qualité de l'offre/demande de formations scolaires, universitaires et professionnelles.

Cependant, il apparaît difficile pour un jeune de nourrir des aspirations professionnelles qui tiennent compte de ses réelles potentialités et des contraintes environnementales, au regard de la multiplicité et de la complexité des éléments sus évoqués, et surtout de l'existence d'un système d'information très inapproprié. En effet, les informations disponibles sur la dynamique du marché du travail sont généralement fragmentaires et limitées dans leur portée ou simplement obsolètes (OIT, 2007 ; BIT, 2016).

II-2.2. La question du genre en orientation

Le genre occupe une place importante dans la définition des rôles et des fonctions entre l'homme et la femme dans la société. A cet effet une littérature abonde sur cette question en éducation de façon générale et en orientation de façon spécifique.

En fait, les élèves arrivent à l'école avec des préconceptions sexuées. L'école étant un microcosme imitant la société, ces conceptions sont renforcées et sont réinjectées dans les autres activités interpersonnelles : l'école reproduit et légitimise (Ben Ayed, 2015) les rapports sociaux et les inégalités de la société, qu'elles reposent sur le genre (Collet, 2017), qu'elles soient culturelles et économiques (Felouzis, 2014) ou ethniques (Felouzis & Perroton, 2009) ou tout simplement d'ordre social (Duru-Bellat, 2015). Les inégalités sont ainsi liées aux reproductions sociales (Bourdieu, 1966) et à la stratification sociale (Boudon, 1973).

Selon Vouillot (2012) Si les orientations empruntées par les garçons et les filles puis par les hommes et les femmes ne sont pas les mêmes, c'est parce que le travail est sexué. En effet, s'il n'y avait pas eu, dès l'apparition de la notion de travail, après la période néolithique, une séparation des rôles entre les hommes et les femmes, à l'extérieur ou à l'intérieur de la maison (la division du travail prend quasiment son ancrage dans la division sexuée du travail à la maison), l'orientation n'existerait pas, puisqu'il s'agit d'une anticipation des besoins du monde du travail et des rôles adultes que tiendront les individus. Le pourcentage d'hommes exerçant des métiers d'assistant maternel, secrétaire, infirmier, sage-femme, aide-soignant va de 1 à 11 % dans le meilleur des cas. Tandis que très peu de femmes choisissent les métiers de conducteur d'engins, cadre du bâtiment et des travaux publics, ingénieur et cadre technique de l'industrie, professionnel du clergé et de la politique ou encore cuisinier. Seulement 30 % de la population féminine active s'orientent vers ces métiers.

La question de l'existence de stéréotypes de genre, avec notamment, les processus d'appariements prototypiques des individus vers d'autres personnes du même sexe ou du même genre (Thiault, 2016), relève d'une question plus générale, à savoir celle de la construction de l'identité, de la création de soi. C'est dans cette optique que Vouillot (2007) cité par Canzittu (2019, p. 240) relève que les réflexions d'orientation demandant aux individus une élaboration de projet personnel et professionnel engagent les personnes dans une « forme de création de soi : comment je m'imagine, comment je m'envisage. (...) ». Comme les filières de formation et les professions sont hiérarchisées et sexuées, le projet énoncé situe le niveau d'ambition du sujet, ce qu'il pense valoir, ses goûts, mais aussi son

degré de conformité ou d'excentricité vis-à-vis des normes et attentes sociales qui lui sont adressées selon son statut social et son sexe ».

Dans une étude réalisée par Teague Tsopgni et al. (2019) auprès de 110 étudiants de 3^{ème} année inscrits en lettres modernes françaises (LMF) à l'université de Yaoundé I portant sur l'effet de la présence des modèles contre-stéréo typiques chez les garçons étudiant le français, à partir de l'impact de la présence des hommes en enseignement du français, dans le cursus des étudiants, il ressort que : les étudiants inscrits en LMF ont eu autant d'enseignants que d'enseignantes du français durant le cycle secondaire. Ceux qui ont plus étudié en présence des enseignants, ne perçoivent pas nécessairement un impact positif de la présence de ces derniers sur leur réussite en français durant le cycle secondaire. Aussi, ces étudiants manifestent des préférences à étudier le français autant en présence des enseignants qu'en présence des enseignantes à l'université. En effet, « *le sexe du modèle est loin d'être aux yeux des étudiants interrogés, un facteur pertinent pour leur réussite dans le domaine du français* »

Pour ces auteurs, envisager la lutte contre les stéréotypes et les disparités de genre à l'école par la proposition de modèles contre-stéréo typiques sexués serait faire le culte du sexisme car « (...) *la connaissance aurait un sexe et qu'on serait à l'aise à étudier auprès du modèle de même sexe (...) on gagnerait mieux à se référer à la compétence du modèle plutôt qu'à son sexe, pour s'inscrire dans une logique asexuée des modèles contre-stéréo typiques* » (Teague Tsopgni & al. 2019, p. 14).

Duru-Bellat (2017) pour sa part note que la motivation qu'a l'individu de conformer son projet professionnel au sexe auquel il appartient provient de la socialisation différenciée subie par les garçons et les filles : la société, à travers les liens familiaux ou amicaux, les médias, l'école, « *veille à ce que dès sa naissance, chaque enfant apprenne ce qu'il est censé être selon le sexe qui lui a été déclaré à la naissance* » (Duru-Bellat, 2017, p. 23). En effet, ces stéréotypes sexués interviennent au niveau de l'école où les individus tendent à choisir des voies scolaires et professionnelles où ils retrouvent la majorité de leur semblables genrés (Felouzis, 2014 ; Stevanovic, Grousson, & de Saint-Albin, 2016). Canzittu relève à cet effet que « *Les filles sont plus représentées en enseignement général et technique de qualification alors que les garçons sont plus présents en enseignement professionnel et technique de transition* » (2019, p. 162).

Selon Stevanovic et al. (2016) cités par Canzittu (2019, p. 236) les « *orientations scolaires et professionnelles produisent et reproduisent une division sexuée du marché du*

travail, et entraînent pour les femmes des difficultés d'insertion professionnelle, des risques plus élevés de chômage, des inégalités de salaire, des emplois à temps partiel et de statuts précaires ». Ces auteurs mentionnent que les perceptions stéréotypées du monde professionnel influencent les choix d'orientation posés chez les filles à travers la question de la « conciliation » entre vie familiale et vie professionnelle et dès 15 ans, du phénomène de doute et d'incertitude liés à leurs compétences conjoint à leur souci de conformité aux normes sexuées. Ils ajoutent également que le sentiment de compétence est également sexué : les filles ayant un sentiment de compétence plus élevé en ce qui concerne les métiers dits féminins (tels que les métiers de l'éducation ou les métiers sociaux) et les garçons un sentiment de compétence plus élevé pour les métiers traditionnellement masculins, tels que les métiers scientifiques. La sous-estimation de leur sentiment de compétences dans les cours scientifiques chez les filles peut entraîner également « *les enseignant-e-s à ne pas les encourager dans une voie où elles auraient justement besoin d'avoir confiance en elles* » (Fontanini, 2002 cité par Stevanovic & al. 2016, p. 94).

Cette sous-estimation par les filles de leur sentiment de compétences dans les cours scientifiques entraîne une ségrégation scolaire puis professionnelle. C'est cette réalité que Seron (2007, p. 1) constate lorsqu'il affirme que :

Alors que les bancs des auditoires de psychologie sont remplis de jeunes femmes, ceux de sciences appliquées grouillent de garçons. Dans les Hautes Ecoles, les filles représentent plus de 75% des étudiants dans le secteur paramédical, et seulement 10 % des élèves du secteur technique. Bien des influences expliquent ces écarts et la persistance d'une ségrégation scolaire puis professionnelle, mais certaines sont spécifiques à l'orientation scolaire.

L'orientation scolaire encore aujourd'hui, se heurte donc à des préjugés socioculturels relatifs au statut de l'homme et de la femme, à la représentation du jeu de rôle et à la configuration sociale des rapports sociaux de sexe. Ainsi, en Afrique comme en Occident, persistent encore, quoiqu'en proportion dissymétrique, la représentation du métier et de la formation de la fille en rapport avec le ménage ou la famille (Ernst, 2003 ; Wafing Fotsa, 2009).

Malgré les avancées majeures enregistrées dans la promotion de l'égalité des genres plusieurs facteurs comme les représentations sociales du genre et le sentiment d'efficacité personnelle continuent d'alimenter et d'influer les stéréotypes et les préjugés dans le système d'orientation. Selon Seron (2007 : Op. Cit.) « *Dans les domaines scientifiques et technologiques, les filles ont des niveaux d'efficacité personnelle inférieurs aux garçons, et*

ce, en dépit de résultats scolaires parfois supérieurs. » Les filles auraient plus d'attrait pour les filières littéraires, les sciences humaines et sociales, et s'orienteraient peu dans les filières techniques et scientifiques. Gottfredson et Lapan (1997) identifient trois critères qui orientent le champ de carrières possibles : la compétence perçue, le prestige de la profession et la compatibilité au genre. Les étudiants qui sont confrontés aux problèmes de l'orientation se réfèrent souvent à ces trois critères pour éliminer les choix qui sont incompatibles. Toutefois en dépit des considérations stéréotypiques et contre-stéréotypiques les recherches conduites ces dernières années mettent en exergue le paradoxe de la situation des filles qui, malgré une meilleure réussite scolaire que les garçons et des parcours plus longs, s'insèrent plus difficilement sur le marché du travail (Duru-Bellat, 2017).

Si le genre influence les choix d'orientation scolaire et professionnelle, qu'en est-il des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) ?

II-2.3. TIC et orientation

Un nombre important de travaux mettant en exergue l'importance des TIC dans l'éducation en général et dans l'orientation de façon spécifique ont été publiés ces dernières années.

Pour Wafing Fotsa (2009) « *l'ouverture aux TIC constitue en même temps un apport, un enrichissement et un défi pour le conseiller d'orientation dans un contexte de sous-développement qui est celui du Cameroun, où la documentation devenue de plus en plus hors de portée, est d'ailleurs loin de répondre aux besoins* ». Ceci est encore plus vrai dans un monde où la connaissance évolue à une vitesse vertigineuse, au même titre que les ressources informatiques, dont les champs de maîtrise et de culture doivent être sans cesse actualisés, si l'on veut répondre à la vocation de l'orientation scolaire moderne. En effet Les technologies de l'information et de la communication (TIC) qui ont progressivement envahi le champ de l'orientation scolaire, sont aujourd'hui incontournables (Conseil supérieur de l'éducation, 2000 ; Matmati, 2001). Par exemple pour faciliter la connaissance de soi, l'informatique apparaît comme un outil indispensable. Guichard et Huteau (2006) proposent à cet effet les systèmes analogiques qui visent à apparier un profil décrivant l'individu et un profil décrivant un métier.

L'utilisation des TIC en orientation a fait identifier trois dimensions principales dans la pratique de l'orientation conseil. Il s'agit de : l'observation, l'analyse des flux et le suivi individualisé des élèves ; la documentation et la mise à disposition de l'information ; l'aide

personnalisée à la connaissance de soi, aux choix et à la décision, utilisant des logiciels à caractère interactif et/ou psychologique. L

l'invention de l'outil informatique, et surtout, son application à l'Internet et à l'Intranet a complètement révolutionné le champ de l'orientation scolaire (Bibeau, 1996). Aujourd'hui, l'école formelle ne constitue qu'une interface de la réalité pédagogique plus que jamais dynamique. Les apprentissages à distance se sont de plus en plus multipliés, jusqu'à atteindre le domaine universitaire. Le choix des formations et des carrières passe largement aujourd'hui dans les champs du numérique au travers des TIC Bibeau (1996 ; 2003).

L'idée que les technologies peuvent aider non seulement à faire des choix de formation et de carrières mais aussi à développer certaines démarches cognitives n'est pas nouvelle en soi. Des auteurs comme Jonassen (1996), Kozma (1994), Karsenti et al. (2007), Masdonati (2017) ont largement montré la portée des TIC lorsqu'il s'agit d'emmener les élèves à manipuler des concepts, des représentations ou les aider dans leur orientation scolaire et professionnelle.

C'est dans cette optique que dans sa présentation intitulée « La "digitalisation" : une alliée de l'orientation ? », le professeur Jonas Masdonati affirme que les parcours de vie et professionnels des usagers se diversifient, du fait notamment des technologies de l'information et de la communication (TIC). Ces dernières pourraient donc être davantage mises à profit dans le contexte du conseil et de l'orientation (Masdonati, 2017). Selon lui, actuellement, la digitalisation contribue déjà à aider les usagers dans les trois étapes clés du processus de conseil, à savoir l'exploration, la compréhension et l'action. En effet, l'exploration est plus facile grâce aux outils en ligne qui évaluent le profil des personnes, ainsi que leur demande. Au niveau de la compréhension, la digitalisation permet de faciliter les propositions de carrière à un usager, en accord avec son profil. Cela se fait au moyen par exemple d'exercices ou tests en ligne que l'utilisateur peut effectuer lui-même. En matière de conseils, diverses actions sont déjà effectuées grâce au digital, telles que fournir des informations de qualité ou encore de l'aide à l'insertion professionnelle. Celles-ci pourraient donc être développées afin que l'orientation puisse tirer le meilleur parti possible du numérique. Une utilisation plus poussée des TIC aux trois étapes du processus de conseil est donc préconisée par l'auteur. Il s'agit par exemple de mettre en place des outils d'évaluation plus interactifs, d'exploiter davantage les réseaux sociaux, ou encore de concevoir des interventions auxquelles les usagers auraient accès à distance, sur modèle du e-learning. Les prestations d'information et de conseil

pourraient donc être améliorées en utilisant le potentiel de complémentarité entre le réel et le virtuel.

Ainsi les Technologies Numériques Educatives (TNE) viennent combler un certain nombre de nouveaux besoins en orientation. L'Orientation Assisté par Ordinateur (OAO) en grande partie basé sur les didacticiels (logiciels éducatifs) se trouve particulièrement adapté à la diversité des besoins c'est-à-dire à une pédagogie différenciée. Certains chercheurs à l'instar de Papert (1984) l'ont d'ailleurs destiné à un radieux avenir, allant jusqu'à prédire le fait qu'il bouleversera profondément tous les systèmes éducatifs actuels.

Paradoxalement aux avantages ci-dessus relevés qu'offrent les ressources numériques, selon Villeneuve (2019) les pratiques de l'orientation scolaire et professionnelle (OSP) au sein des sites Web et de Facebook sont rares, il existe une « (...) *très faible participation des professionnels de l'orientation à faire usage des sites web et Facebook* » ce qui fait que les C.O ne s'approprient que très peu d'espace au sein des sites. A cet effet, ils n'usent que d'une très faible partie des possibilités qu'offrent les technologies afin de promouvoir activement et adéquatement les différents volets de l'accompagnement des jeunes dans leur démarche d'orientation scolaire et professionnelle (Villeneuve, 2019, p. 114). Ce constat va de pair avec l'étude de Ozenne et al (2018) qui notent que, malgré l'omniprésence des technologies dans le quotidien des professionnels de l'orientation, celles-ci sont faiblement mobilisées à des fins d'orientation scolaire et professionnelle. Cette situation des conseillers d'orientation du secondaire à l'égard des ressources numériques n'est pas différente de celles des conseillers d'orientation affectés dans l'enseignement supérieur, en effet selon Anthony (2015) les programmes universitaires en orientation, counseling ou psychothérapie ont très peu intégré les technologies numériques dans les méthodes d'accompagnement et les compétences à acquérir. L'étude de Paterson (2017) montre d'ailleurs qu'un obstacle à l'usage des technologies numériques en conseil d'orientation est le manque de compétences et de connaissances des professionnels ainsi que le manque de confiance des professionnels de l'orientation en leur compétence numérique.

Ozenne et al. (2018) ont construit une échelle pour mesurer l'intention d'usage des technologies Internet pour le conseil en orientation (IUTICO) destinée à 212 professionnels de l'orientation en France. Ils font état de facteurs jouant un rôle dans l'intention d'usage des technologies, dont l'attitude à l'égard d'Internet et le sentiment d'efficacité (Ozenne & al. 2018). L'attitude à l'égard d'Internet montre une relation concluante entre l'attitude positive

envers Internet et son utilisation fréquente, ce qui fait que l'attitude envers les sites web et les médias sociaux semble prédire leur utilisation (Wang & al. 2015). Le deuxième facteur retenu par Ozenne et al. (2018) est le sentiment d'efficacité, qui renvoie à la confiance dans laquelle s'engage un individu à faire une tâche lorsqu'il perçoit avoir une bonne capacité pour la réaliser. Wang (2015) a démontré qu'il en était ainsi pour les médias sociaux, établissant que le sentiment de compétence envers ceux-ci est un prédicteur de leur utilisation. En outre, l'étude d'Ozenne et al. (2018) arrive à trois conclusions :

- En premier lieu, les professionnels de l'orientation apparaissent plus favorables à employer des espaces numériques de travail, mais acceptent moins bien l'idée d'effectuer des interactions à distance.
- En deuxième lieu, il semblerait que l'attitude générale à l'égard d'Internet ait une influence sur l'intention des professionnels d'user des technologies numériques.
- En dernier lieu, plus un professionnel fait usage des technologies, plus il se sent compétent à le faire. Toutefois, ce n'est pas le sentiment de maîtrise qui est souligné ici ; même une première expérience qui a impliqué l'usage des technologies numériques favorise l'intention d'usage d'un professionnel.

Dans le même ordre d'idées, soulignons les conclusions d'autres auteurs qui arrivent à considérer que la volonté des professionnels de l'orientation est impliquée dans les changements technologiques (Kettunen, Vuorinen & Sampson, 2015) et que l'état d'esprit des acteurs dans les milieux de l'éducation se transforme devant l'intégration du numérique dans les écoles (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Sampson et Makela (2014) constatent dans la même logique que l'amélioration des services à la clientèle par l'usage des technologies en orientation dépend en partie de notre capacité à structurer adéquatement l'usage des technologies. En effet, ils notent que l'évolution des technologies est rapide, tandis que les pratiques professionnelles ont tendance à changer plus lentement (Sampson & Makela, 2014).

Mbock (2008) dans un article fait le constat selon lequel bien que l'informatique et les TIC s'intègrent progressivement dans la pédagogie au Cameroun, cette intégration s'effectue encore de manière déséquilibrée dans tous les domaines éducatifs. Cet article qui aborde le cas particulier de l'orientation-conseil a pour objectif d'amener les conseillers d'orientation à prendre conscience de l'apport des instruments TIC afin qu'ils modernisent et actualisent leurs modèles et techniques de travail.

Après avoir fait un état des lieux sur les pratiques actuelles (qu'il juge déplorable) en orientation-conseil et mis en exergue les outils utilisés par le conseiller d'orientation pour orienter, Mbock (2008) a mis un accent particulier sur la contribution des instruments TIC et internet dans l'amélioration des performances des conseillers d'orientation. Selon lui « *tout citoyen est aujourd'hui concerné par l'usage banalisé d'outils informatiques. Le conseiller d'orientation ne saurait se mettre en marge de cette évolution* ». Pour cet auteur les TIC et internet permettent en effet au conseiller d'orientation :

- De gérer de façon automatique les fiches d'orientation. Laquelle gestion lui permet de gagner en temps et de centraliser les données ;
- D'avoir des informations actualisées et à jour à n'importe quel moment sur les filières d'études et de formation qu'offrent les universités et les grandes écoles toutes connectées de nos jours à internet ;
- D'utiliser les nouvelles méthodes d'orientation pratiquées ailleurs, lesquelles méthodes sont disponibles pour tous les conseillers d'orientation gratuitement sur internet ;
- D'échanger des expériences avec des collègues d'ici et d'ailleurs à travers des courriers électroniques, des forums, des plates-formes... ;
- D'avoir une aisance dans le travail ;
- De pallier l'insuffisance voire le manque de documents dans les établissements scolaires à travers des sites web, des brochures, des publications des journaux diffusés sur internet et donc l'abonnement est gratuit ;
- D'obtenir des programmes de formation, des informations sur les concours (date, épreuves, correction...);
- D'utiliser des Logiciels d'Aide à l'Orientation (LAO). Ces logiciels sont disponibles même pour les conseillers d'orientation qui n'ont pas de connexion internet ;

En somme l'auteur de cet article croit savoir que l'utilisation des TIC et internet en orientation-conseil est intéressante à plus d'un titre. Car les instruments numériques offrent de nombreux avantages, citons entre autres :

- ✓ Une interactivité importante.
- ✓ Une documentation abondante, diversifiée et actualisée disponible en un seul clic.
- ✓ Une information de qualité, juste et pertinente offerte par une diversité des moyens de communication.

- ✓ Une organisation rationnelle et efficace du travail ;
- ✓ Une planification rigoureuse, une gestion moderne des projets scolaires et professionnels des élèves ;
- ✓ Un suivi quotidien et une évaluation objective des aptitudes des apprenants dans l'élaboration de leur projet de vie. Aspect important qui nous intéresse ici et qui constitue la cheville-ouvrière de cette recherche.

Matchinda et Nguepkap (2008) pour leur part se sont donnés comme objectif d'apprécier l'influence des TIC sur les compétences des CO. Grosso modo ils s'interrogeaient sur le fait de savoir si les aides et les entretiens assistés par ordinateur ne constituent-elles pas véritablement une panacée ? Déjà le Plan Guide National de l'Action des CO au Cameroun (2003) disposait qu'il est temps d'armer les jeunes sur tous les plans et surtout en leur donnant des informations pratiques et des compétences sociales. Il faut donc faire usage de :

- ❖ L'entretien d'aide à l'orientation scolaire assistée par ordinateur ;
- ❖ L'entretien d'aide à l'orientation professionnelle assistée par ordinateur.

Pour répondre à leurs préoccupations les CO disposent des techniques de diffusion de l'information qui doivent être actualisées. Les TIC pour l'heure leurs sont d'un apport inestimable, elles semblent désormais faciliter l'évolution des pratiques en orientation. Les auteurs de cet article font remarquer qu'en France en particulier elles facilitent tout en améliorant :

- L'observation, l'analyse des flux et le suivi individualisé des élèves.
- La documentation et la restitution de l'information.
- L'aide personnalisée à la connaissance de soi et aux choix et à la décision au moyen des logiciels à caractère interactifs ou psychologiques.

Pour ces auteurs :

Les CO semblent préférer se limiter à leur tests papier-crayon, aux entretiens de face à face, à l'établissement des emplois de temps d'étude pour les élèves (...) peu de conseillers d'orientation ont une formation adéquate à la maîtrise des logiciels d'aide à l'orientation encore moins des systèmes experts.

C'est pourquoi « *quand bien même les CO ont en face d'eux des TIC celles-ci demeurent bien souvent des outils étrangers, non encore maîtrisés* ». Ainsi « *la présence des nouveaux outils n'est pas une garantie à son bon utilisation* » quoique selon nos auteurs « *le*

souci de formation continue a une valence positive chez près de la moitié des sujets interrogés » (Matchinda & Nguetkap 2008, p. 205)

Dans une étude expérimentale réalisée auprès de 380 élèves des troisièmes de six établissements d'enseignement secondaire de l'arrondissement de Yaoundé 1^{er} et dont l'objectif consistait à vérifier en quoi le recours au logiciel GPO2 (Guide Pour l'Orientation au Secondaire) par les conseillers d'orientation peut améliorer significativement l'aide à l'élaboration du projet professionnel de l'élève, Mbwassak (2017) aboutit aux conclusions suivantes :

- Le recours au logiciel GPO2 (Guide Pour l'Orientation au Secondaire) par les C.O facilite chez l'élève l'exploration et la connaissance des métiers et des professions ;

Selon les résultats de cette étude, le logiciel GPO2 Collège offre à chaque élève la possibilité de connaître un grand nombre de métiers et le moyen d'obtenir les meilleures connaissances dans la perspective de ses activités futures. Les élèves du groupe témoin de cette étude ont eu à exploiter cinq modules du logiciel GPO2 pour explorer les activités, découvrir les fonctions d'entreprises, mettre en séries et classer les éléments autour des métiers et des organisations professionnelles.

- Le recours au logiciel GPO2 (Guide Pour l'Orientation au Secondaire) par les C.O permet à l'élève d'explorer son Moi et de mieux se connaître (goût, intérêts professionnels, préférences, aptitudes) ;
- L'utilisation du logiciel GPO2 (Guide Pour l'Orientation au Secondaire) par les C.O facilite chez l'élève l'exploration et la connaissance des formations, des filières d'études et leurs débouchés académiques et professionnels.

Selon Mbwassak :

GPO2 Collège contrairement au cours classique sur l'aide à l'élaboration du projet professionnel de l'élève, propose une démarche structurée autour de trois domaines de connaissance (le soi, les métiers et les formations) définie en termes de compétences à acquérir par le cahier de charges du conseiller d'orientation au Cameroun. C'est un logiciel qui a un impact positif sur l'intérêt que l'élève accorde aux activités d'orientation scolaire et professionnelle. Car il permet à l'élève de s'informer tout en naviguant d'un module à l'autre, d'un exercice à un autre en toute simplicité en construisant et en complétant son savoir (2017, p. 85).

Cette méthode est due au fait que le projet personnel de l'élève est une construction dynamique caractérisée par des interactions entre trois domaines de connaissances : la personne (moi), les métiers et les formations.

GPO2 Collège permet de combler la carence en ressources documentaires Ngamo (2007) et la pénurie des manuels et autres outils pédagogiques Djeumeni (2011) liés à l'orientation scolaire et professionnelle (Mbwassak, 2017). Les résultats de cette étude montrent que les usages qu'on peut en faire de GPO2 pour acquérir les connaissances ou les améliorer sont variés : on peut consulter le mini dico des métiers de A à Z, s'exercer à la découverte de ses intérêts dominants, à la connaissance des formations, des études et des fonctions au sein des entreprises.

D'autre part, les résultats de cette étude révèlent que GPO2 peut être utilisé pour accroître la motivation des élèves. En effet l'utilisation pédagogique des TIC a un impact sur la motivation des apprenants Matchinda (2008), augmente leur capacité à apprendre Fonkoua (2007) et permet d'accroître les rendements scolaires (Archambault, 1999)

D'ailleurs et selon Mbwassak (2017) des recherches antérieures telles que celle de Heurtier (2011) et Decossin (2012) ont montré que l'apport des TIC en éducation est positif, car elles permettent d'amplifier et d'améliorer les pratiques traditionnelles de l'éducation. Même si selon Desjardins (2008) cités par Djeumeni (2009) il ne suffit pas de disposer des logiciels ou des TIC ou de mettre de nombreuses connaissances sur internet pour que les élèves deviennent détenteur de savoirs nouveaux. Si on pense ainsi, ce serait oublier ce que signifie apprendre.

Les instruments numériques ont tellement évolué aujourd'hui au point ou en matière d'orientation, certaines personnes pensent que la machine pourrait remplacer l'homme. Sur un clic un sujet peut avoir de façon autonome une information abondante, diversifiée et actualisée. Les tests psychologiques informatisés datent de plusieurs décennies, et les Logiciels d'Aide à l'Orientation (LAO) sont disponibles même pour les CO qui n'ont pas une connexion internet. Parmi ces nouvelles TIC conférées à l'école nous présentons ci-dessous aux conseillers et aux consultants en orientation scolaire et professionnel quelques-uns des Cd-rom et logiciels les plus connus ou les plus utilisés en occident dans le domaine de l'aide à l'orientation pouvant les aider.

Nous pouvons citer entre autres :

Le logiciel canadien « **CHOICES** » (**Computerized HeuristicOccupational Information and Career Exploration System**). « CHOIX » pour la version canadienne en langue française. Il existe plusieurs versions du logiciel choix en fonction du public visé : CHOIX I pour les jeunes de 10 à 15 ans, CHOIX EF pour les études supérieures ; ETAPES DE CARRIERE pour l'insertion professionnelle des adultes, CHOIX II pour les élève de plus de 15 ans. CHOIX II dispose d'une préparation et de quatre modules ou « routes » qui peuvent être utilisés séparément :

La préparation non informatisée, consiste à recueillir la description du sujet par lui-même regroupée en treize rubriques. Cette description de soi est très détaillée.

Le module « exploration ». Le sujet indique les éléments de son profil qui lui paraissent plus importants et la machine en retour lui adresse une liste de métiers tirée de la banque des données qui en comporte plusieurs centaines. Au fur et à mesure que le sujet précise son profil la liste des métiers qui lui est proposée se réduit.

Le module « précision » il permet d'obtenir des informations sur un métier particulier soit sur un des points correspondant à la description de soi, soit sur tous.

Le module « comparaison » indique en quoi plusieurs métiers sont identiques et différents.

Le module « analogie » : il fournit des professions similaires à une profession donnée selon les critères de comparaison indiqués.

JOB ORIENTATION : C'est un logiciel qui prépare l'entretien d'orientation. Il permet d'établir le profil psychologique d'un individu, de cerner les grandes familles de fonctions qui lui conviennent le mieux, de mettre en évidence ses points forts et ses points faibles pour une famille de fonctions données.

ACOR : Aide au Choix en Orientation. C'est un logiciel psychopédagogique d'aide au choix professionnel. L'idée générale de cet outil s'appuie sur la théorie de la dissonance cognitive qui agit comme une motivation. Il s'agit donc de susciter chez l'élève une dissonance cognitive entre, d'une part, l'évaluation spontanée et globale de plusieurs métiers et, d'autre part, l'évaluation de ces mêmes métiers issus de l'analyse demandée par le logiciel. Le jeune est invité à choisir les métiers sur lesquels il souhaite travailler (8 au maximum). Il doit évaluer son attrait pour chacun des métiers choisis sur une échelle à 6 degrés. Il doit ensuite choisir, parmi 22 dimensions caractérisant les métiers (salaire, possibilités de contact, travail à l'extérieur, travail manuel, etc....), celles qui lui paraissent le plus importantes (8 au

maximum). Il doit maintenant évaluer son intérêt sur les mêmes métiers du point de vue de chaque dimension.

GPO : édité par Delta Expert, Ce sont des logiciels d'exploration des métiers, des formations et de la connaissance de soi. Ces logiciels facilitent l'appariement entre les goûts intérêts et motivation de l'apprenant et le ou les métiers correspondants. Ils favorisent les choix d'orientation et l'élaboration de projets faisables. Ils comprennent GPO2 collège, GPO2 lycée et GPO5 (adapté pour les élèves susceptibles de choisir une orientation vers des formations professionnelles de niveau 5).

PASS'AVENIR : c'est un logiciel d'élaboration du projet professionnel adapté à tous les niveaux de qualification. Il est paramétrable selon les objectifs d'utilisation : orientation, insertion, bilan... Ce logiciel a été édité par la fondation JAE (Jeunesse Avenir Entreprise).

PERFORMANSE : c'est un outil d'aide à la réalisation des bilans et d'élaboration de projet professionnels. Cet outil nécessite les compétences d'un psychologue. Ce logiciel a été édité par PERFORMANSE.

LYCAM le lycée ça m'intéresse : le lycam est un logiciel qui permet un recensement précoce des élèves susceptibles d'abandonner l'école et la mise en place d'action en fonction du besoin de soutien repéré.

Le métier qui me plaît : c'est un programme d'aide au choix professionnel. Il a été diffusé par CB Diffusion.

La plupart des logiciels que nous avons présentés ici ont une version gratuite qui se trouve sur internet. Ainsi quel qu'en soit le domaine d'exploration (métiers, personnalité, formation, aptitudes, intérêts, goûts...) les CO disposent des dispositifs technos pédagogiques faciles d'usage et accessibles à moindre coût. Il suffit d'être connecté et de les télécharger gratuitement peu importe l'heure et le lieu où on se trouve pour améliorer et crédibiliser ses pratiques d'orientation-conseil.

II-2.4. Cadre juridique des pratiques d'orientation

Dans cette partie de notre revue, nous nous intéresserons aux textes juridiques qui d'une façon ou d'une autre consacrent une assise institutionnelle aux pratiques d'orientation et qui permettent de dégager un contenu et des indices précis qui peuvent s'articuler autour de l'aide à l'insertion socioprofessionnelle, à l'élaboration, à la consolidation ou à la réalisation du projet professionnel de l'élève au Cameroun. Pour être aussi complet que possible et

cohérent avec notre démarche nous présenterons d'une part le cadre juridique des pratiques d'orientation à l'échelle mondiale et d'autre part au plan national.

II-2.4.1- Cadre juridique des pratiques d'orientation à l'échelle mondiale

- La convention internationale relative aux droits de l'enfant (ONU)

Cette convention a été ratifiée par le Cameroun le 11 janvier 1993. Selon l'Art 28 de cette convention, « *les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation (...) sur la base de l'égalité des chances* ». Elle recommande entre autres en son art 28 alinéa D de rendre « *ouvert et accessible à tout enfant l'information et l'orientation scolaire et professionnelle* ». L'Art 29 quant à lui dispose que :

Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :

- a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ; (...)
- d) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone.

Comme on peut le constater, les nations unies ont placé l'éducation et l'orientation de l'enfant en vue du développement de ses aptitudes, dons et compétences, et de sa préparation à la vie d'adulte au cœur des préoccupations des états. C'est certainement en référence à cette convention que la loi d'orientation de l'éducation de 1998 au Cameroun dispose en son art 29 que « *les activités d'orientation et de psychologie scolaire s'effectuent au cours de la scolarité de l'enfant à tous les niveaux d'enseignement* »

La convention internationale sur l'élimination de toutes formes de discrimination à l'égard des femmes du 8 décembre 1979.

Elle recommande en son art 10 de garantir les mêmes conditions d'orientation professionnelle à tous en vue de la promotion de l'égalité de chance d'insertion socioprofessionnelle entre hommes et femmes.

La 28ème session de la conférence générale de l'UNESCO à Paris en 1995.

Pour la résolution des problèmes des jeunes, les travaux de cette session ont abouti sur la proposition selon laquelle tous les états doivent mettre en place et en œuvre au sein de

l'enseignement primaire et secondaire d'un programme approprié d'orientation et de conseil des jeunes élèves ou son renforcement là où il existe déjà pour les aider à :

Définir leurs objectifs dans la vie, à choisir des stratégies pour les atteindre, à être critique et sélectif dans leur choix, à tirer de leur éducation un équipement de survie qui leur permettra de gérer et d'améliorer leur existence dans leur environnement socioéconomique et culturel et à affronter leurs divers problèmes auxquels ils seront confrontés une fois qu'ils auront quittés l'école.

Ces travaux ont abouti au Cameroun dès 1996 à l'adoption de la pratique de « l'orientation intégrale » ou « orientation-conseil » au détriment de l'orientation répartition et de l'orientation prescription.

Le forum mondial sur l'EPT tenu à Dakar au Sénégal en 2000.

Lors de ce forum, les Etats ont été invités à développer et à améliorer la protection et l'éducation de la petite enfance (3-6 ans) ; à promouvoir un enseignement primaire obligatoire et gratuit à tous les enfants ; à doter les jeunes et les adultes (à travers des programmes adéquats et d'accès équitable) des connaissances et de compétences nécessaires à la vie courante ; d'améliorer le niveau d'alphabétisation des adultes ; à promouvoir l'équité en éducation ; à améliorer la qualité de l'éducation et par ricochet de l'orientation scolaire et professionnelle. Les résolutions de ce forum qui complétaient celles de la conférence de Jomtien de 1990 en Finlande sur l'éducation pour tous (EPT) ont favorisées l'instauration au Cameroun de la gratuité de l'école primaire à partir de l'an 2000. Cette mesure vise à permettre à tous les enfants en âge scolaire d'avoir accès à une éducation de base de qualité sans distinction de sexe. Au-delà de cette gratuité de l'école primaire, plusieurs ministères en charge des questions d'éducation, d'orientation et de formation de la jeunesse ont été créés (MINEDUB, MINESEC, MINESUP, MINEFOP, MINJEUN). A cela s'ajoutent plusieurs programmes dédiés au soutien, à l'aide et à l'accompagnement des jeunes à l'insertion socioprofessionnelle (FNE, PAJER-U, PANEJ, PIASSI etc).

L'Agenda Post 2015 des Nations Unies

L'emploi est au centre de l'Agenda Post 2015 des Nations Unies où il est un objectif transversal pour 13 des 17 objectifs. L'objectif N°8 de cet Agenda est consacré à l'emploi et l'indicateur 8.6 vise particulièrement à « *réduire considérablement la proportion de jeunes qui n'ont pas d'emploi* » par des stratégies durables et ciblées d'ici 2020. La Conférence

internationale du Travail de 2012 a pris une résolution forte appelant les Etats membres à « *mener une action ciblée et immédiate pour combattre la crise de l'emploi des jeunes.* »

Si sur le plan mondial, tout un arsenal juridique encadre et promeut l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes en vue de leur garantir des facilités d'accès à l'emploi et l'égalité de chance d'insertion socioprofessionnelle, qu'est-ce qui est prévu à cet effet dans le contexte particulier du Cameroun ?

II.2.4.2- Cadre juridique des pratiques d'orientation au plan national

Les textes juridiques encadrant les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle et permettant de dégager un contenu et des indices précis sur l'aide à l'insertion socioprofessionnelle à travers l'accompagnement de l'élève à l'élaboration, à la consolidation ou à la réalisation de son projet professionnel existent au Cameroun. Citons entre autres :

La loi N° 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation primaire et secondaire au Cameroun.

Selon l'article 4 de cette loi, « *l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et morale et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux* ». C'est dans cet optique que l'article 29 de cette loi institue les activités d'orientation et de psychologie scolaire au cours de la scolarité de l'enfant à tous les niveaux d'enseignement, afin de favoriser chez l'enfant « *le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise* » article 5 alinéa 7, favorables à son épanouissement et à son insertion socioprofessionnelle.

L'arrêté N°67/B1/1464/MINEDUC/CAB du 19 février 2001 portant définition des missions, des ressources et de la gestion du conseiller d'orientation au sein d'un établissement scolaire ;

L'article 2 de cette loi dispose que « *les missions du Conseiller d'Orientation visent à atteindre les objectifs généraux du système éducatif Camerounais à savoir la formation intellectuelle, physique, morale et civique de l'apprenant en vue de son plein épanouissement et de son insertion harmonieuse dans la société* ».

Au terme de l'article 4 de cette loi il ressort que :

Les missions du conseiller d'orientation consistent à tous les niveaux d'enseignement à :

- Promouvoir les contacts avec les milieux de formation et de travail ;
- Informer les élèves et les parents sur les filières de formation et leurs débouchés professionnels ;
- Aider l'apprenant à s'adapter au milieu scolaire ;
- Conseiller les membres de la Communauté Educative ;
- Mener des recherches en Psychologie Appliquée, sur les problèmes éducatifs et en communiquer les résultats en vue de leur exploitation ;
- Participer à l'autodétermination des élèves en fin de cycle ;
- Préparer les jeunes à l'insertion professionnelle et à la vie.

Pour un meilleur accompagnement et un meilleur suivi des élèves, le Titre IV de cette loi définit la gestion financière, administrative et technique des activités du conseiller d'orientation pendant que l'article 15 fixe le ratio Conseiller d'Orientation/Elèves à 1/300 pour un accompagnement personnalisé de chaque apprenant.

L'arrêté N°68/B1/1464/MINEDUC/CAB du 19 février 2001 portant définition du programme d'orientation et de conseil dans l'enseignement primaire et secondaire au Cameroun ;

L'article 2 de cet arrêté dispose que le programme d'orientation et de conseil aide l'élève à :

- Définir ses objectifs dans la vie ;
- Choisir des stratégies pour l'atteindre ;
- Être plus critique et sélectif dans ses choix ;
- Tirer de son éducation un "équipement de survie" ;
- Affronter les questions auxquelles il sera confronté ;

De façon spécifique, et selon les dispositions de l'article 3 de ce décret la communauté éducative, notamment le conseiller d'orientation et l'enseignant, devra amener l'élève à :

A- Apprendre à apprendre (orientation scolaire) :

- ✓ Faire bon usage des facteurs qui contribuent à la réussite scolaire ;
- ✓ Recourir aux techniques et méthodes d'apprentissage et de travail, efficaces et efficaces ;
- ✓ Avoir une meilleure connaissance de soi ;
- ✓ Se fixer des objectifs réalistes et mettre au point des démarches permettant de les atteindre ;

- ✓ Avoir une réflexion critique en matière d'éducation ; etc.

B- Apprendre à travailler (orientation professionnelle) :

- ✓ Exploiter les opportunités offertes par les milieux de formation et de travail ;
- ✓ Réinvestir les connaissances scolaires dans la vie pratique ;
- ✓ Opérer un choix scolaire ou professionnel réaliste et cohérent ;
- ✓ Être productif ;
- ✓ Identifier et maîtriser les données de son environnement physique, économique, social et culturel ;
- ✓ Acquérir des habiletés compatibles avec les exigences de l'environnement ;
- ✓ Avoir des compétences sociales et pratiques requises pour fonctionner avec efficacité dans la société ;
- ✓ Acquérir le goût de l'exploration et de l'enquête, l'esprit d'entreprise ; etc.

C- Apprendre à vivre (orientation personnelle et sociale) :

- ✓ Accepter son identité, s'affirmer et élaborer une image positive de soi ;
- ✓ Prendre conscience de ses capacités à résoudre ses propres problèmes et à s'adapter aux situations nouvelles ;
- ✓ Prendre conscience de ses droits et devoirs et ceux des autres ;
- ✓ Acquérir des attitudes et des comportements humains adéquats ;
- ✓ Organiser sa vie ;

L'article 5 de cet arrêté organise le programme d'orientation en six modules avec en prime le module deux « **la connaissance des milieux du travail** » le module trois « la connaissance de soi » le module quatre « **l'éducation au choix des études et des professions** ». Les contenus de ces modules au même titre que tous les aspects et autres articles de cet arrêté mis en exergue ici sont indispensables à la formation et à l'accompagnement de l'apprenant à l'initiation, à l'élaboration, à la consolidation et à la réalisation de son projet professionnel ou à la préparation de son insertion socioprofessionnelle.

La circulaire N°06/B1/1464/MINEDUC/CAB du 19 février 2001 portant sur les missions du conseiller d'orientation au sein d'un établissement scolaire

Cette « circulaire a pour objet de préciser chacune des missions du conseiller d'orientation au sein d'un établissement scolaire ». Ces missions sont :

1- l'information sur les filières et leurs débouchés

Le conseiller d'orientation diffuse ces informations en classe ; en entretien documentaire de face à face ; dans les médias (radio, télévision, presse, films) ; dans une salle d'auto-documentation ; à travers des conférences-débats et des tables-rondes, lors des carrefours-métiers, des foires aux métiers, des expositions, des classes-promenades et des visites d'entreprises.

2- L'aide à l'adaptation scolaire

Le C.O aide les élèves à réussir à l'école à travers la découverte de leurs potentialités ; l'éducation aux choix scolaires et professionnels, la gestion du temps et la méthodologie d'apprentissage ; la meilleure connaissance de l'institution scolaire.

Pour ce faire, il utilise des tests psychotechniques ou des tests standardisés de connaissances scolaires. Il suit les élèves grâce aux dossiers psychologiques et scolaires avec le concours des parents et des enseignants.

3- Le conseil

Le conseiller d'orientation, en entretien individuels, aide l'élève à :

- Exprimer leurs problèmes d'ordre comportemental, psychologique, relationnel, d'insertion socio-professionnelle... ;
- Identifier ses problèmes possibles ;
- Prendre des décisions conséquentes et à les réaliser.

Le C.O est, de ce fait, tenu au respect du code déontologique de la profession, notamment au secret professionnel.

4- La recherche appliquée

Le C.O effectue des recherches sur le milieu éducatif et de la formation, le monde professionnel et sur la personnalité en vue de :

- De la conception ou de l'adaptation des épreuves psychologiques et des tests standardisés de connaissances scolaires ;
- De la connaissance des milieux éducatifs et socioéconomiques à l'échelon local, départemental, provincial, national et international pour une information toujours actualisée.

- De l'évaluation de l'impact de l'information diffusée ; etc.

5- La participation à la sélection des élèves et l'aide à l'insertion professionnelle

- Le CO participe à la sélection des élèves entrant à quelques niveaux de formation que ce soit.
- Il sert de trait d'union entre les demandeurs et les offreurs d'opportunités de formation ou d'emploi.
- Il aide les jeunes à élaborer leur projet professionnel et les initie aux techniques de recherche d'un emploi.

6- La participation des jeunes à la vie

Le C.O donne aux jeunes un ensemble d'informations visant à mieux les préparer à la vie d'adulte et leur apprend à tirer de leur éducation un "équipement de survie". Ces informations sont relatives aux questions d'éthique de vie, de droits et libertés individuelles, de santé, d'hygiène et de nutrition, d'environnement, de sexualité etc...

On peut voir que cette circulaire dans son esprit comme dans sa lettre, dans son fond comme dans sa forme est un cadre précis, dynamique et cohérent pour un accompagnement efficient de l'apprenant à l'insertion socioprofessionnelle.

La circulaire N° 02/07/C/MINESEC/SG/DPCPOS/CELOS du 15 janvier 2007 portant redynamisation de l'orientation conseil dans les services déconcentrés du MINESEC.

S'adressant aux délégués provinciaux et départementaux des Enseignements Secondaires et aux chefs d'établissements scolaires, le ministre des Enseignements Secondaires informe ses collaborateurs qu'il lui a été donné de constater que l'orientation conseil, malgré la pertinence des dispositions réglementaires qui l'organise, n'occupe pas la place qui est sienne et ne joue pas non plus le rôle qui lui revient dans notre système éducatif. Le ministre fait remarquer que :

s'il est acquis que la pédagogie transmet le savoir et évalue l'apprenant, il est aussi important et nécessaire de souligner que le conseiller d'orientation est appelé pour sa part à accompagner l'action du pédagogue en facilitant sa relation avec l'apprenant et en aidant ce dernier par des techniques professionnelles qui lui sont propres à s'adapter dans le milieu scolaire dans la perspective d'une insertion professionnelle réussie ; car la nécessaire complémentarité entre la pédagogie et l'orientation scolaire améliore les performances scolaires et accroît le rendement du système éducatif.

Le MINESEC dénonce à travers cette circulaire l'attitude de certains chefs d'établissement qui, par ignorance de la réglementation ou par mauvaise foi ne considèrent pas encore le conseiller d'orientation comme membre à part entière de l'équipe éducative appelé à apporter une contribution significative à la délicate mission d'éducation et de formation de la jeunesse.

Afin de mettre un terme à cette situation et de donner à l'orientation-conseil ses lettres de noblesse dans notre système éducatif, le ministre invite les délégués à s'imprégner le mieux possible des différents textes organiques régissant l'orientation-conseil ; les chefs d'établissement sont quant à eux appelés à accorder aux activités d'orientation-conseil la même attention que celle accordée à l'Administration et à la Pédagogie ; et, au rapport de fin d'année doit être annexé un rapport spécifique sur les activités d'orientation conseil.

Arrêté N°40/10 MINESEC/SG/DPCPOS/CELOS du 05 mars 2010 instituant l'utilisation du « Cahier de charges du Conseiller d'Orientation au Cameroun »

Selon les dispositions de l'Art 3 (1) de cet arrêté ministériel, il ressort que « le Cahier du Conseiller d'Orientation est l'outil principal de travail et d'évaluation de l'offre de service du Conseiller d'orientation ».

A l'Art 4 (2) il est mentionné que dans les établissements scolaires, ce Cahier est destiné à conduire avec méthode et rigueur les activités d'orientation-conseil à travers :

- a- Les activités de formation dans les salles de classe ;
- b- Les services adaptés ;
- c- Les activités d'appui à l'équipe pédagogiques et d'assistance aux parents d'élèves ;
- d- La conduite des activités administratives et de recherche.

Toutefois même si l'Art 5 (1) dispose que « *l'évaluation des activités d'orientation-conseil ne donne pas lieu à l'attribution des notes* », il faut tout de même reconnaître qu'« elle permet de donner d'une part, un avis fiable en matière d'Orientation Personnelle, Scolaire, Sociale et Professionnelle (...) » Art5 (2). C'est dire le rôle au combien important du C.O dans l'accompagnement de l'apprenant à la connaissance de soi, à l'adaptation scolaire, à l'exploration des formations et des professions, à l'élaboration, à la consolidation et à la réalisation de projet personnel et professionnelle réfléchis en vue de garantir son insertion socioprofessionnelle et de favoriser son autonomie sur tous les plans tout le long de vie.

La lettre circulaire N°2003/13/L/MINESEC/IGE/IPOVS/SOS du 04 octobre 2013 ayant pour objet l'information des Parents et des Elèves sur les filières et les débouchés existants

Le Ministre des Enseignements Secondaires dans cette lettre fait état de ce qu'il lui a été donné de constater que l'information des parents et des élèves sur les filières d'études et les débouchés existants, connaît des fortunes diverses à travers le territoire national. « *Cette situation, imputable en partie à la carence en personnel d'Orientation Conseil dans nos établissements scolaires, compromet les projets scolaires et professionnels de nombreux élèves* »

Face à cette situation, indique le ministre, il serait approprié d'envisager avec le personnel disponible, d'autres stratégies d'information permettant au grand nombre possible de parents et d'élèves de bénéficier des services de l'orientation scolaire. A cet égard, la création et l'animation des tranches d'antenne dans les chaînes de radio et de télévision locale constituent des opportunités à exploiter.

La circulaire N° 02/14/C/MINESEC/CAB du 16 janvier 2014 relative aux activités des Conseillers d'Orientation dans les établissements scolaires d'Enseignement Secondaire.

S'adressant aux délégués provinciaux et départementaux des Enseignements Secondaires et aux chefs d'établissements scolaires, le ministre informe ses collaborateurs qu'il lui a été donné de constater que « *certaines conseillers d'orientation affectés dans les établissements scolaires ne se présentent à leur poste de travail que lorsqu'ils doivent intervenir dans les salles de classe. Les activités de conseil et de consultation en orientation scolaire sont ainsi négligées* ». Cette pratique est contraire aux dispositions du Décret N°2000/359 du 5 décembre 2000 portant statut particulier des fonctionnaires des corps de l'Education Nationale qui stipule que « *les fonctionnaires relevant du corps des conseillers d'orientation scolaire, universitaire et professionnel affectés dans les établissements scolaires sont tenus de fournir un service de trente (30) heures dont six (06) heures dans les salles de classe, vingt-quatre (24) heures réservées aux conseils et consultations* » (Art.66,A1.3)

Selon le ministre, cette situation déplorable hypothèque l'atteinte de l'objectif de la « *pédagogie de l'excellence pour une république exemplaire* » et a sans nul doute, des répercussions graves sur la vie de nos institutions scolaires et sur l'accompagnement des élèves à l'adaptation scolaire et à leur préparation à l'insertion socioprofessionnelle.

Le ministre par cette circulaire « invite dorénavant (ses partenaires) à la stricte observation des prescriptions contenues dans les textes susmentionnés relatives aux devoirs professionnels des Conseillers d'Orientation au sein des établissements scolaires »

- **L'arrêté N°227/18/MINESEC/IGE du 23 aout 2018 portant redéfinition des séries et des disciplines de classes du second cycle de l'enseignement secondaire général**, et modifiant certaines dispositions de la décision N°834/G/49/MINEDUC/ESG/IGP du 02 juillet 1974 fixant les horaires dans les établissements de l'enseignement général, ainsi que les dispositions de la lettre circulaire N°50/D/34/MINEDUC/IGP/ESG du 03 octobre 1988 portant révision des coefficients attribués aux disciplines de l'enseignement secondaire général.

L'article 1^{er} de cet arrêté dispose que les séries du second cycle de l'enseignement général sont définies ainsi qu'il suit :

- Séries littéraires : A1, A2, A3, A4, A5, ABI ;
- Séries scientifiques et technologiques : C, D, TI ;
- Séries sciences humaines : SH ;
- Séries Arts Cinématographiques : AC.

L'article 2 (1) mentionne explicitement que : « Les séries ainsi définies comptent un ensemble de disciplines visant à assurer une formation complète et équitable à tous les apprenants », alors que l'alinéa 2 du même article dispose que « l'organisation en 1^{er} et 2^e groupe desdites disciplines répond à l'impératif d'orientation et de spécialisation des apprenants envisagée au second cycle du secondaire ».

A l'ère de l'approche par les compétences (APC) une telle réorganisation des séries de l'enseignement secondaire général est porteuse d'espoir. En effet l'existence des seules séries scientifiques (C et D) et littéraire (A) offrait peu de possibilités d'orientation aux élèves après la troisième. En l'absence des aptitudes moyennes dans les matières scientifiques et plus encore au raisonnement logico-mathématique, beaucoup d'élèves moyens se voyaient proposer par les C.O et finalement imposer par les conseils de classes une orientation en série littéraire, et ce, en dépit de leur projet professionnel. La série littéraire s'apparentait à la série des faibles, à celle de ceux qui ne disposaient pas suffisamment des aptitudes scientifiques. C'était une sorte de fourre-tout, fille pauvre du système éducatif.

A l'opposé, les élèves prédisposant des aptitudes scientifiques étaient encouragés à s'inscrire dans la série scientifique (2nde C puis 1^{ère} C ou D) pour poursuivre dans la logique de la série optée en 1^{ère} une fois en terminale et, ce, malgré leur projet professionnel qui pouvait porter sur des métiers qui exigent des aptitudes littéraires approfondies ou autres. Il leur était même opposé l'adage selon lequel « un bon scientifique est avant tout un bon littéraire », ou celui selon lequel « les diplômes scientifiques sont très prisés sur le marché du travail et donnent accès à tous types d'emplois ou postes ».

Aujourd'hui l'arrivée des nouvelles séries et filières (art cinématographie, Technologies de l'information, Sciences Humaines) vient combler la carence en offre d'orientation dans l'enseignement général et améliore l'adaptation de cet ordre d'enseignement aux attentes du monde économique, aux secteurs porteurs d'emplois et surtout à la diversité des projets professionnels dont les élèves sont porteurs.

Comme on peut le constater à travers ces conventions, arrêtés, décrets et circulaires, la préparation de l'élève à l'insertion professionnelle partant de l'information sur les filières d'étude et leurs débouchés académiques et professionnels, du counseling d'orientation scolaire et professionnelle ou de l'accompagnement du jeune à l'initiation, à l'élaboration, à la consolidation et à la réalisation de son projet professionnel/de carrière ou la préparation à la vie d'adulte tout court a toujours été une préoccupation constante du législateur. C'est dans le continuum de cette préoccupation constante d'insertion socioprofessionnelle que **l'arrêté N°227/18/MINESEC/IGE du 23 août 2018 portant redéfinition des séries et des disciplines de classes du second cycle de l'enseignement secondaire général** a été conçu. Dès lors quels sont les problèmes qui entravent la pratique professionnelle de l'orientation-conseil sur le terrain ? Quelles peuvent en être les solutions ? Tel est l'objet du titre qui va suivre.

II.2.5- Les problèmes de l'orientation conseil au Cameroun et quelques pistes de solution

II.2.5-1. Les problèmes de l'orientation conseil au Cameroun

Selon Okene (2009, p. 139) une série de problèmes gangrènes les rouages de la pratique de l'orientation et du conseil au Cameroun. Il existe des discordances observées entre les intentions déclarées dans les textes juridiques et règlementaires et leurs réalisations sur le terrain. Les difficultés, à l'origine des discordances observées entre le dire et le faire, sont, à son avis :

- Le manque d'engagement politique affirmé ;

L'abondance des textes qui encadrent la profession de l'orientation-conseil « *insinue, sans doute, l'idée que l'on est en présence d'un sujet non négligeable et d'un secteur clé de l'éducation. Mais, cette volonté politique paraît velléitaire, chancelante, décorative, de façade et sans concrétisation ni impact sur le système et sur les populations* »

- L'insuffisance quantitative et qualitative des personnels de l'orientation et du conseil ;

Le niveau d'encadrement des C.O a quelque peu baissé : « *les dispositions de l'arrêté de 1981 ne sont plus entièrement respectées ; les conseillers de rang magistral ou chevronnés n'y interviennent presque plus ; les sciences de l'éducation semblent prendre le dessus ; la tendance à recruter moins de psychologues (...) se poursuit* » et depuis quelques années l'effectif des C.O recrutés ne fait que décroître, ce qui fait que les effectifs des C.O pour couvrir tous les établissements scolaires sont très insuffisants et le respect du ratio d'un C.O pour 300 élèves demeure impossible dans ce contexte.

- La gestion approximative des ressources humaines de ce secteur éducatif ;

La gestion des CO pose problème au triple plan statutaire, administratif et de la carrière :

Au plan statutaire, le grade de Conseiller d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle (catégorie A, 1^{er} grade) créé par le décret de création de corps en 2000 n'a pas encore pris corps dans toutes les écoles normales supérieures, faute d'ouvrir un premier cycle de formation pour cette filière. Depuis 2002 année de sortie des premiers C.O soit 20 ans après la consécration officielle de ce corps, les professionnels du Corps des Conseillers d'Orientation ne bénéficient pas encore de certaines primes dans leur salaire à l'instar de la prime d'encadrement psychologique et d'évaluation.

Du point de vue administratif les C.O exercent dans presque tous les départements ministériels du pays mais, le plus souvent dans les domaines étrangers à l'orientation et au conseil. Ceux qui sont dans l'orientation et le conseil se butent dans les établissements publics du secondaire à de multiples problèmes qui rendent difficiles leur travail. De plus ils ignorent tout ou presque ce que font leurs collègues d'autres départements ministériels partenaires.

- L'absence criarde de moyens techniques d'action de ces personnels ;

les conseillers d'orientation manquent cruellement du matériel technique nécessaire y compris leur strict minimum à savoir : des brochures et des affiches sur les études au Cameroun et à l'étranger et sur les débouchés professionnels de ces études ; des brochures sur le marché de l'emploi camerounais et ses perspectives à plus ou moins long terme ; des tests psychotechniques expérimentés et adaptés aux populations et aux réalités camerounaises ; des tests d'acquisition scolaire en rapport avec les programmes d'enseignement en vigueur au Cameroun ; des locaux se prétend à la confidentialité pour réaliser des entretiens individuels dans les établissements scolaires...

- La rareté des ressources financières affectées

Dans sa pratique quotidienne, le conseiller d'orientation dispose de quatre principales activités à savoir : les sessions de formation et causeries éducatives, les activités de service adapté (counseling et testing), les activités de recherche appliquée, et les activités administratives. Pour ce faire, quatre grands contenus sont privilégiés : la connaissance de soi, le monde scolaire, le monde du travail et la prise de décision. L'exploration et l'intégration de ces contenus se font par le biais de services individuels et de groupes dispensés sous style d'information scolaire et professionnelle, d'activités Orientante, de counseling personnel et professionnel et de psychométrie.

Seulement, pour un service hebdomadaire de 30 heures dont 6 heures dans les salles de classe et 24 heures réservées aux conseils et consultation (Art 66, Al. 3) du Décret N°2000/359 du 05 décembre 2000, les conseillers d'orientation des établissements scolaires dans la plupart des cas privilégient les activités de session de formation et les causeries éducatives dans les salles de classe au détriment des activités de conseil et de consultation dont le quota horaire est de 24 heures hebdomadaire au bureau. C'est dans ce sens que le ministre des Enseignements Secondaires dans la Circulaire N° 02/14 /C/MINESEC/CAB du 10 janvier 2014 Relative aux activités des Conseillers d'orientation dans les établissements scolaires d'enseignement secondaire fait le constat selon lequel : « *certaines conseillers d'orientation ne se présentent à leur poste de travail que lorsqu'ils doivent intervenir dans les salles de classe. Les activités de conseil et de consultation en orientation scolaire sont ainsi négligées* ». Bomda (2008b, p. 232) affirmait déjà que les C.O « *excellent dans l'absentéisme, la paresse et la réduction de leur champ de travail à l'information douteuse sur les filières d'étude et leurs débouchés faute de documents actualisés* ».

Selon Bomda (2008b), si les gestionnaires de l'orientation-conseil au Cameroun ont à ce jour produit des textes juridiques et règlementaires, ceux-ci restent encore fauchés quant à

leur matérialisation par une imagerie populaire réfractaire. Il affirme à cet effet que le C.O ne bénéficie pas toujours d'une imagerie positive. Il relève selon cette imagerie que :

- Beaucoup de camerounais ne croient pas en l'orientation-conseil scolaire ;
- Le conseiller d'orientation vaut moins qu'un enseignant et peut épauler les surveillants, les censeurs, les bibliothécaires... Bref il est un homme ou une femme qui peut tout faire en milieu scolaire ;
- L'orientation est mal faite faute d'une formation suffisante pour des sujets qui viennent d'horizons divers ;
- En l'absence des outils de travail, l'orientation scolaire et universitaire présente l'image d'un intrus précipitamment arrivé dans un milieu qui n'avait pas encore besoin de lui ;
- L'orientation scolaire semble inutile parce que 62 ans durant, elle ne s'est jamais fait valoir faute d'actions qui sortent de l'ordinaire ;
- En l'absence des services de l'orientation-conseil scolaire dans tous les lycées et collèges du Cameroun, la réussite scolaire et sociale des élèves des établissements n'en disposant pas, témoigne et légitime sa sous-estimation.

A ces quelques problèmes soulevés par la littérature nous devons relever que certains de ces problèmes ont connus des avancées dans le sens de les solutionner. D'autres par contre connaissent encore un statu quo. Voici les plus récurrents qui restent à solutionner relevés lors de nos enquêtes de terrain cette année (2020) :

- La vétusté voire le manque d'espace de travail adéquat ;
- La mauvaise représentation sociale du métier de conseiller d'orientation par une bonne frange de la communauté éducative ;
- L'insuffisance de la quote-part allouée à l'orientation scolaire dans les établissements ;
- La non compréhension des missions, du rôle et de l'importance des activités d'orientation-conseil par une bonne frange de la communauté éducative ;
- La non information ou l'information tardive des C.O de la tenue des conseils de disciplines par la hiérarchie de leur établissement ;
- La non convocation des C.O aux examens officiels à quelques exceptions près. En effet puisque les C.O ne corrigent pas les examens officiels, il serait judicieux qu'ils soient prioritaires dans le choix des membres des différents secrétariats des examens de fin d'année. Or vu le caractère discrétionnaire de telles convocations, les C.O peu

nombreux et généralement sous la commande d'un enseignant chef d'établissement se retrouvent le plus souvent délaissés à moins de faire partie du CERAP (Cercle des Amis du Proviseur).

II.2.5.2-. Quelques propositions de solutions aux problèmes de l'orientation conseil au Cameroun

Bomda (2008 b, p. 231) fait le constat selon lequel malgré sa pertinence l'orientation-conseil demeure incomprise faute d'expertise et d'actions nécessaires à sa connaissance et à son appropriation par le public cible. Après avoir dénoncé cet état des faits dont la responsabilité incombe aux conseillers d'orientation, à leurs Formateurs et à l'Etat, il pense qu'il est urgent de :

- Recruter les experts en orientation pour former les conseillers d'orientation. (Il n'est plus aisé que les C.O continuent d'être formés par les spécialistes des Sciences de l'Education) ;
- Mettre en stage les conseillers d'orientation afin de garantir leur expertise au regard des contraintes de la mondialisation (faute d'experts nationaux, l'Etat se doit de mettre les élèves C.O et les C.O en stage ou en stage de perfectionnement dans les pays où l'orientation est une pratique reconnue et productrice des bénéfices évidents) ;
- Disposer pour les conseillers d'un profil de carrière respecté (il serait de bon ton que le Président de la république signe le Décret d'application de l'article 70 du décret 2000/359 du 5 décembre 2000 portant statut particulier des fonctionnaires des corps de l'Education Nationale. Cet article prévoit qu'après : 10 ans de service le C.O devrait être Coordonnateur départemental ; 15 ans de service le C.O devrait être coordonnateur national et provincial ; 18 ans de service le C.O devrait être Coordonnateur général) ;
- Accorder aux conseillers d'orientation un traitement salarial indiciaire à la hauteur des attentes placées en eux et de leur background académique (bien que titulaire d'une licence plus deux ans de formation, le C.O est moins payé qu'un enseignant titulaire d'un baccalauréat plus trois ans de formation ; pis encore son égal indiciaire, le PLEG. Au-delà de cette injustice, à ce jour le salaire du C.O est minable vu son parcours académique et les multiples attentes placées en lui) ;
- Ne recruter pour la formation que des candidats ayant un profil académique indiqué (les candidats titulaires d'une licence en psychologie, en orientation, en sciences de

l'éducation et dans une moindre mesure en sociologie devraient être privilégiés dans notre contexte) ;

- Laisser les conseillers d'orientation gérer les conseillers d'orientation et mettre sur pied une structure compétente d'évaluation de leurs actions au regard des attentes de la nation (en nommant des instituteurs, des enseignants et des contractuels, alors que les conseillers d'orientation existent, l'administration du système éducatif camerounais ternit l'image de ce service).

Dans son traditionnel discours à la nation au soir du 10 février 2013, Biya (2013) affirmait que :

Les enseignants (et les conseillers d'orientation) occupent une place centrale dans la formation de la jeunesse. C'est pourquoi il est important qu'ils retrouvent le "feu sacré". Ceci pourrait être obtenu de deux façons : d'abord ainsi que je l'avais dit l'an dernier à la même occasion, en engageant une réflexion d'ensemble sur l'avenir de notre système éducatif dont l'un des objectifs devrait être de réhabiliter la fonction enseignante ; ensuite en poursuivant le dialogue sur leurs conditions, y compris salariales.

S'inscrivant dans cette logique le Syndicat des Enseignants du Cameroun pour l'Afrique (SECA) (2018) propose de façon non exhaustive les solutions suivantes pour l'amélioration de la rentabilité des conseillers d'orientation :

- Le paiement de la prime relative à l'encadrement psychopédagogique et d'évaluation des conseillers d'orientation prévue par l'article n°07 du **Décret présidentiel** n°2002/40 du 04 février 2002 fixant les montants et les modalités de paiement des primes allouées aux personnels des corps de l'Education Nationale ;
- La fin de l'accumulation des arrêtés d'avancement ou certains conseillers d'orientation font jusqu'à 12 ans de service sans aucun arrêté et sans effets financiers ;
- Le déblocage de tous les dossiers (intégration, avancements) en souffrance dans les bureaux du MINESEC.

Pour Okene pour revitaliser l'orientation et rendre ce secteur éducatif plus efficace, « *il est temps de définir des politiques sectorielles et (...) la politique nationale de l'orientation et de conseil* » (2009, p. 173). Le temps est venu d'identifier les axes stratégiques, de choisir les priorités, d'améliorer les prestations au regard des attentes des publics, d'inventorier les ressources multiformes nécessaires et de s'engager véritablement à travers des lois et la prise en charge des coûts de l'orientation et du conseil. « *Il conviendrait davantage d'aider ces services à s'enraciner, à rayonner et à répondre efficacement aux besoins et aux attentes de*

tous les jeunes, des adultes, des familles, du système éducatif, des entreprises et de l'Etat ». Il convient aussi de théoriser le domaine de l'orientation et y fonder les pratiques tout en définissant les normes et les standards en la matière...

II-2.6. La question de la construction du projet professionnel

La question de la construction du projet professionnel a fait l'objet de plusieurs travaux de recherche depuis des décennies en occident. Ces travaux conçoivent le projet professionnel comme un ensemble d'éléments très divers faisant appel aux capacités des sujets (Léon, 1957), à leurs motivations (Ginzberg, 1951), à la connaissance de soi (Guichard & Huteau, 1997), au processus d'adolescence (Mâle, 1980 ; Riard, 2005), au bilan de compétences (Beauchesne & Riberolle, 2000). Cette construction (du projet professionnel) repose sur un processus dynamique qui se construit à partir des expériences vécues et de la capacité d'un individu à anticiper les expériences futures (Valach & al. 2003), en interaction avec le monde extérieur (Boutinet, 1990). Elle met en confrontation la connaissance de soi et celle du monde extérieur (Philibert & Wiel, 1995). C'est ce que Savickas et ses collègues (Savickas & al. 2010) mettent en avant lorsqu'ils mentionnent la nécessité pour les individus de s'engager dans un « *processus continué de réflexion visant à concevoir et à orienter leur vie* » (Guichard, 2015b, p. 3). Ce processus de réflexion se traduit en l'élaboration de projet personnel et professionnel au sein d'un projet de vie (R. A. Young & Valach, 2006) pour les individus. Loisy et Carosin (2017) insistent sur la pertinence de l'emploi du terme projet pour qualifier le développement des réflexions vocationnelles chez les personnes et particulièrement chez les adolescents. Les auteurs mettent ainsi en parallèle ce processus de construction qui se verra modifié et adapté par le jeune qui, à travers son besoin de reconnaissance, poursuit à cet âge un objectif d'intégration dans la société et la volonté d'y contribuer.

Ardoino (1986), considère quant à lui que le projet prend en considération deux étapes : celle de la mise en objectif des visées, alors que l'autre porte sur la réalisation des actions que l'on souhaite atteindre et les moyens dont on dispose. Pour Riard et Dachmi (2004) et Alagui Abdelhakim et al (2015), le projet place en interdépendance le passé, le futur et le présent ; les dimensions cognitives et affectives ; la réalité et l'imaginaire.

L'entrée à l'université marque pour les étudiants, une phase critique qui remet souvent en question les choix précédents (Masclat & Leconte, 2007). En effet, les étudiants découvrent la réalité des exigences de la discipline qui devrait leur permettre de réaliser leur projet. Elle est souvent vécue comme une phase en décalage entre l'idée qu'un jeune se faisait de

l'université et la réalité de cette dernière. La transition lycée-université est un moment critique qui représente pour les jeunes le commencement et la concrétisation de leurs projets d'études (Alagui & al. 2015). D'où la nécessité pour les conseillers d'orientation de suivre, d'accompagner et de « *permettre aux élèves de la 6^e à la terminale de comprendre le monde économique et professionnel ainsi que la diversité des métiers et des formations, de développer son sens de l'engagement et de l'initiative et d'élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnelle* » (Jérôme Martin, 2019).

Dans le but d'accompagner l'apprenant dans la construction de son propre projet professionnel, tout en lui donnant un rôle actif, Loisy et al. (2011) proposent la démarche *portfolio*. Appliquée par les auteurs en contexte universitaire, cette démarche consiste à outiller l'apprenant pour qu'il construise son projet personnel. Ce qui nécessite l'accompagnement qui vise à mettre l'étudiant en confiance et à lui apporter une aide technique, à travers des phases successives. D'abord une phase de collecte individuelle des données au cours de laquelle l'apprenant doit revenir sur lui-même, regarder du côté de son trajet et de ses expériences dans un cas ou du côté de ses désirs et de ses goûts dans l'autre. Puis, une phase d'échange au sein d'un groupe. Ici, les apprenants doivent se mettre ensemble, au sein d'un groupe restreint de formation, pour des partages et d'échanges qui participent de l'analyse de l'expérience ou de ce qui est donné à voir de soi. Ces échanges sont un moment clé de la démarche, car la réflexion permet l'émergence de nouvelles possibilités et elle est aussi un moment de construction de sens. Enfin, une phase de mise en commun des éléments personnels et des informations sur l'environnement. Ici, l'étudiant doit retourner à son portfolio pour continuer à l'alimenter et à le transformer, de manière itérative afin d'aboutir à son e-portfolio.

Selon une approche développementale le projet professionnel de l'élève (dont le point d'ancrage est l'orientation scolaire et professionnelle) se formalise à travers un processus naturel qui comporte quatre phases fondamentales. Ces quatre phases selon Moreau et Truphème (1990, p. 65) sont :

- ✓ **L'exploration**, lieu de découverte, de curiosité, d'ouverture de possibilités, d'expérimentation, met en jeu la pensée créative ;
- ✓ **La cristallisation**, qui vise à mettre de l'ordre, à catégoriser, sérier, s'évader de la concrétude exploratoire (entendre l'aspect concret de l'expérience extérieure). Elle fait essentiellement appel à la pensée conceptuelle ;

- ✓ **La spécification**, qui est le moment du choix, de la décision à proprement parler, relève essentiellement de la pensée évaluative ;

Remarquons le mouvement inverse, entre la cristallisation qui « regroupe », met l'accent sur ce qui est semblables et la spécification qui procède par différenciation ;

- ✓ **La réalisation**, qui implique la programmation, la planification et l'action, relève quant à elle, de la pensée implicite.

Ces modes de pensée étant eux-mêmes dépendants de facteurs plus fins mettant en jeu des habiletés spécifiques.

Tiedeman et O'Hara (1963) relèvent que, plutôt que de parler de projet professionnel dans la construction de l'avenir du jeune, il convient de parler du choix de carrière dont le processus de décision implique le développement d'une identité professionnelle. En effet selon ces auteurs (Tiedeman & O'Hara) cité par Canzittu (2019, p. 75) le développement de la carrière s'articule tout le long de la vie par le développement de l'identité qui se forme par la différenciation [« *mécanisme permettant de percevoir des différences entre certains éléments, de séparer une partie du tout* » (Bujold & Gingras, 2000, p. 10)] et par l'intégration [« *mécanisme permettant de réorganiser dans un tout les éléments différenciés* » (Bujold & Gingras, 2000, p. 10)]. Tiedeman et O'Hara (1963) identifient pour se faire sept phases dans le développement de carrière que l'on peut scinder en deux périodes principales (Bujold & Gingras, 2000), comme représentées dans la figure suivante.

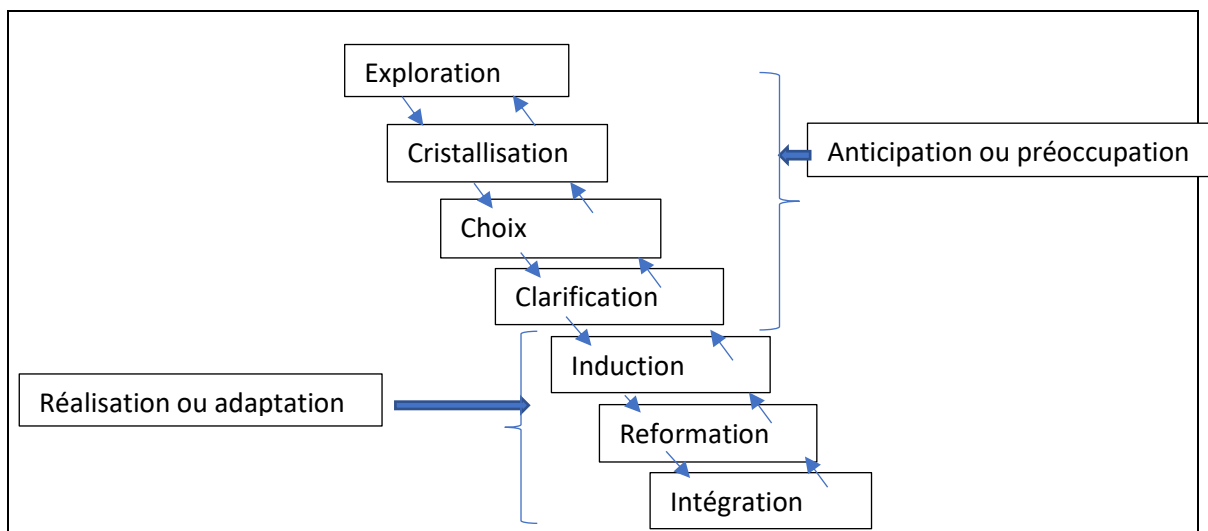


Figure 1: Les sept phases du développement de carrière selon Tiedeman et O'Hara (1963) (d'après Newman & Newman, 2017 ; Canzittu, 2019)

La première étape d'anticipation est celle de l'exploration des possibilités, de la cristallisation des alternatives, du choix et de la clarification des actions à mettre en place pour réaliser la décision prise. Ensuite, intervient l'étape de réalisation ou de mise en œuvre où l'individu se réalise ou s'ajuste selon l'adoption d'une solution de rechange choisie (Phillips, 2008).

L'étape d'exploration (entre 14 et 18 ans) consiste pour l'individu, à réfléchir à un plan d'action sur la base de ses aspirations, ses capacités et ses intérêts et du contexte sociétal (Seligman, 2004) en considérant un ensemble varié de possibilités (Bujold & Gingras, 2000).

L'étape de cristallisation (entre 18 et 21 ans) consiste à déterminer dans cette réflexion une tendance de choix et un ensemble de possibilités (Schreuder & Coetzee, 2006) sur la base de ses valeurs (Bujold & Gingras, 2000). L'individu est davantage au clair avec ses objectifs et les alternatives envisageables. Il développe des stratégies de décision et peut, sur la base des coûts et bénéfices perçus, s'engager dans des emplois volontaires et/ou temporaires afin de déterminer l'adéquation de ceux-ci avec son identité, ses talents et ses valeurs (Newman & Newman, 2017).

L'étape du choix (entre 18 et 25 ans) est relative à la prise de décision (Bujold & Gingras, 2000), par l'intégration des raisons du choix par l'individu (Newman & Newman, 2017). Pour notre part cette phase « anticipation ou préoccupation, entre 14 et 25 ans » correspond à la phase de construction du projet professionnel de l'apprenant (Mbwassak, 2017) et la phase « réalisation ou adaptation, entre 25 et 40 ans) qui s'en suit correspondrait à la phase de réalisation ou de concrétisation du projet professionnel tout le long de la vie.

La clarification (entre 18 et 25 ans) est la réalisation du choix de carrière et annonce la phase de mise en œuvre véritable dans le cas de la confirmation de ce choix (Cybal-Michalska, 2016). C'est aussi lors de cette étape que la décision peut ne pas être tenue et l'individu revient dans une nouvelle étape d'exploration des alternatives envisageables (Tiedeman & Field, 1964).

L'étape d'induction (entre 21 et 30 ans) consiste pour la personne à commencer un emploi ou un cursus scolaire particulier. Elle s'intègre dans l'environnement en adaptant ses comportements selon ce qui est attendu (Harris-Bowlsbey, 1984). Lors de l'étape de réformation (entre 21 et 30 ans), l'individu tente d'adapter son environnement à lui-même (Bujold & Gingras, 2000).

Enfin, l'étape d'intégration (entre 30 et 40 ans) consiste à mettre en place un ensemble de compromis entre les attentes de l'environnement et les volontés de l'individu (Harris-Bowlsbey, 1984). Le processus du choix professionnel n'est pas nécessairement linéaire et irréversible et chaque étape peut être réinvestie à n'importe quel moment (Phillips, 2008). Lors de chacune de ces phases, l'individu organise donc (il agit, ajuste, change, développe) par différenciation et intégration son processus de choix professionnel à partir de son concept de soi (C. P. Chen, 2006). Ainsi, pour Tiedeman et O'Hara, l'individu est pleinement responsable (Bujold & Gingras, 2000) de son comportement puisqu'il agit et choisit par un ensemble d'actions ciblées et reconnues : chaque étape est considérée comme une situation problématique et la personne doit mettre en place une stratégie de résolution efficace par l'expression de son identité (Harren, 1976). Selon Tiedeman, O'Hara et Miller-Tiedeman (1990) « *le processus de développement de carrière se situe dans le contexte du développement de toute la personne, et la prise de décision en est une composante permanente. [...] l'avancement dans la carrière est en relation avec le degré de conscience qu'une personne peut avoir du processus décisionnel à la base de son cheminement* » (Bujold & Gingras, 2000, p. 10, cité par Canzittu 2019, p. 77).

Un intérêt tout particulier de la théorie de Tiedeman, O'Hara et Miller-Tiedeman est la considération selon laquelle c'est la personne qui construit elle-même son processus de choix professionnel Canzittu (2019, p. 78). Et même s'ils n'assimilent pas le processus de choix et de développement de carrière à la construction et à la réalisation du projet professionnel d'un individu, ces étapes peuvent se confondre et les notions s'y imbriquent aisément. Ainsi perçu l'individu est un être en projet, en devenir qui se construit.

Selon Brougère (2016) cité par Chauvet et Jeoffrion (2017) L'élaboration d'un projet professionnel continue d'être perçue chez de trop nombreux lycéens comme une contrainte nécessaire et anxiogène. Le projet est difficilement déconnecté des études et donc des résultats scolaires par le jeune, ses parents et le personnel enseignant. Cet ancrage scolaire ne favorise pas chez le lycéen l'élaboration d'une réflexion décloisonnée et intégrée à son quotidien, et restreint son « *univers des possibles* ». Or, l'environnement extrascolaire est producteur de connaissances et participe de ce que Brougère nomme les « *apprentissages informels* », c'est-à-dire « *des apprentissages fortuits sans volonté d'apprendre, où l'apprentissage est le résultat d'une rencontre, d'une situation qui n'a pas été programmée* ». En fait, choisir un métier aujourd'hui encore, c'est se projeter dans des métiers connus, issus de notre environnement familial et social. Dans la coélaboration du projet professionnel d'un élève on

devrait intégrer les expériences et les connaissances extrascolaires de celui-ci sans toujours prioriser ses résultats ou l'encrage scolaire. En effet nous sommes dans un contexte d'orientation tout le long de la vie, et pour cela il est indispensable de préparer l'apprenant non seulement à opérer une transition de l'école à la pratique d'une profession, mais aussi et surtout à imaginer des trajectoires professionnelles alternatives.

D'après Bart et Fournet (2010), Si certains considèrent aujourd'hui la pensée et les pratiques dites « à projets » comme l'essence du capitalisme moderne (Boltanski & Chiapello, 1999), l'usage du projet n'est pas chose nouvelle en éducation Dewey (1938). Figure globale de la vie sociale, « *surface de projection des aspirations des individus et référence obligée des organisations* » (Boutinet, 1986, p. 17), le projet est en effet considéré comme un mode privilégié d'adaptation dans des contextes incertains, notamment de formation ou d'emploi. Il est commun de décomposer l'activité complexe de projet en trois phases, avec une période initiale de créativité, un engagement fortifié progressivement par des choix décisifs et une réalisation placée pas à pas sous le regard d'autrui Il convient cependant de souligner que la constitution et l'agencement du projet, par essence singuliers, évoluent, se ramifient et se spécifient en déclinaisons mineures, complémentaires, substitutives ou compensatoires, sans linéarité stricte (Boutinet, 1990).

L'élaboration d'un projet professionnel n'est donc pas, dans son essence, une approche de type résolution de problème où la réponse est donnée à partir d'une formulation claire de la question et de l'analyse de la situation. Le plus souvent, il s'agit au contraire de formuler des réponses en fonction de différentes hypothèses du futur anticipé, en fonction de ce que l'on sait et d'hypothèses sur ce que l'on ne sait pas –du moins pas encore-, finalement de s'appuyer sur des réponses incertaines et provisoires (Bart & Fournet 2010).

À partir d'une inspiration des travaux de Boutinet (2004) de même que d'études théoriques et empiriques relatives aux questions de projets individuels, il est possible de dégager certains points d'ancrage dont la présence est nécessaire à toute conception et réalisation de projet. Ces points d'ancrages sont notamment :

- Le sujet : présence requise d'un auteur et d'acteurs environnants pour conceptualiser et réaliser ses intentions.
- L'objet : présence d'une destination conférant un sens à l'action.
- Le rejet : présence requise de préférences, de choix et conséquemment de possibilités éliminées, mises de côté.

- Le trajet : présence à la fois d'un amont (scolaire, professionnel, conjugal, etc.) et d'un aval (identité, conditions) au projet pour diriger ses actions.
- Le surjet : présence d'un social qui précède et englobe la réalité sociale au sein de laquelle s'opère l'action individuelle.

C'est cet ancrage d'opérationnalité, de praxis et de planification qui fait dire à Cournoyer que :

Un projet implique obligatoirement une mise en action, une représentation des démarches, des obstacles et des échéances afin d'atteindre un but identifié et mettant en jeu les représentations de l'individu à propos de l'école, du marché du travail, du métier envisagé, de soi et de l'avenir, lesquelles doivent être en accord avec les possibilités personnelles d'un individu et le contexte socioéconomique et comporter une certaine part de réalisme (2008, p. 61).

De nos jours, l'orientation professionnelle et la possession d'un projet d'avenir professionnel sont devenus un problème parce que les métiers ne s'exercent plus systématiquement de « père en fils » ou de « mère en fille » (Merieu, 1999 ; Mbwassak, 2017). Chacun doit avoir un projet professionnel qui convient à ses aspirations et à ses aptitudes et conforme aux mutations économiques, aux évolutions technologiques, et aux changements sociétaux (Mbwassak, 2017).

En effet, la conception d'un projet professionnel est avant tout un exercice de projection. C'est dans cette optique que Bart et Fournet (2010) affirment que :

L'élaboration d'un projet professionnel et personnel n'est donc pas, dans son essence, une approche de type résolution de problème où la réponse est donnée à partir d'une formulation claire de la question et de l'analyse de la situation. Le plus souvent, il s'agit au contraire de formuler des réponses en fonction de différentes hypothèses du futur anticipé, en fonction de ce que l'on sait et d'hypothèses sur ce que l'on ne sait pas –du moins pas encore-, finalement de s'appuyer sur des réponses incertaines et provisoires.

Pour se faire, l'on doit se poser les trois questions suivantes :

Ce qui m'intéresse (les intérêts). Qu'est-ce-que je veux faire ?

Ce que l'on sait faire (les connaissances). Qu'est-ce-que je sais faire ?

Ce que l'on peut faire (les aptitudes). Qu'est-ce-que je peux faire ? (Riberolle & Beauchesne, 2000 ; Mbwassak, 2017)

Il est important de rappeler ici qu'il faut être sincère dans l'évaluation, sinon la connaissance sera faussée et le sujet aura des difficultés dans la réalisation de son projet

professionnel puisque les aptitudes prétendues ne sont pas siennes. Tout compte fait, la possession ou non d'un projet professionnel réaliste est lourde de conséquences.

II-2.7. Impact de la possession ou non du projet professionnel pour le jeune

La possession par l'élève d'un projet professionnel qui se consolide à mesure qu'il progresse dans les études présente de nombreux avantages.

Selon Becker (2007, p. 243) l'accompagnement personnalisé de l'élève dans la construction de son projet professionnel a trois effets positifs pour l'apprenant : « (des effets) *motivationnels (accrocher, susciter l'engagement des (élèves) et leur persévérance face aux tâches scolaires), cognitifs (acquérir des savoirs et des démarches mobilisables parce que construits par le sujet en réponse à des besoins éprouvés dans l'interaction avec l'environnement) et socio-affectifs (apprendre à assumer des responsabilités, collaborer, dynamiser autrui...)* »

Au-delà des aspects élucidés par Becker (2007), pour Mbwassak (2017, p. 34), la possession d'un projet professionnel dans sa dynamique de construction présente pour l'élève les avantages suivants :

- Motiver l'élève ou l'étudiant dans la poursuite de ses études.
- Lui permettre de rester cohérent dans la poursuite de son parcours de formation.
- L'aider à choisir et à adopter une stratégie de formation.
- Lui permettre de s'appropriier un choix de formation.
- Lui permettre de se familiariser avec le monde professionnel et le monde de l'entreprise.
- Stimuler chez l'élève le développement des compétences recherchées par les entreprises ou nécessaires dans la réalisation de son projet de carrière.
- Établir une congruence entre les aptitudes, les goûts, les intérêts, les études, les formations et le métier que l'élève souhaite exercer dans l'avenir.
- Faciliter son insertion socioprofessionnelle par un accompagnement soutenu vers la consolidation et la réalisation de son rêve professionnel.

Chaix (1993) souligne que l'existence d'un projet professionnel chez l'élève permet à ce dernier d'utiliser l'écart entre l'école et l'entreprise pour développer des compétences professionnelles en lien avec le métier choisi.

Selon Beauchesne et Riberolle (2000), la possession d'un projet professionnel présente de nombreux avantages pour l'élève : il stimule celui-ci à étudier, lui permet de cibler les métiers en fonction de ses goûts et intérêts, lui permet d'adapter sa personnalité aux exigences des métiers visés, le motive à travailler et davantage à apprendre pour réaliser ses aspirations, lui permet d'adapter ses études et ses capacités aux métiers correspondants, d'éviter la navigation à vue qui conduit parfois aux échecs scolaires et même aux échecs professionnels. Roy (2006) indique à cet effet que « *la motivation des collégiens est un facteur clé dans la réussite, car la variable intérêts pour les études arrive au premier plan des tableaux sur les déterminants de la réussite* ». C'est dans ce sens que Alagui et al. (2015) relèvent que pour les apprenants, « *l'élaboration de leur projet personnel et professionnel (...) est un facteur de motivation qui accroît les chances de réussite et paramètre déterminant dans l'engagement de l'étudiant (ou de l'élève) dans une dynamique d'insertion professionnelle* ». Pour Boutinet (2012) l'élève devient capable par son projet d'aller au-delà du rejet du savoir préétabli et devient capable de construire son propre trajet d'appropriation des savoirs. En effet la pédagogie du projet constitue une pédagogie de l'appropriation et se voit centrée sur l'insertion sociale.

L'absence d'un projet professionnel chez l'élève est souvent lourde de conséquences. Ces conséquences sont doubles : au plan scolaire et au plan professionnel (Riberolle & Beauchesne, 2000 ; Mbwassak, 2017).

- * **Au plan scolaire** : incapacité de l'élève à se fixer des objectifs précis pour les études à entreprendre ; choix des études par mimétisme ou par suivisme des pairs, incompatibles avec ses acquis scolaires et ses aptitudes ; incapacité à établir le lien entre ses études et la carrière professionnelle qu'il souhaiterait entreprendre ; attitude passive vis-à-vis des études, tendance à l'abandon des études. C'est dans ce sens que Abdelhakim & al (Op. Cit) relève que « *La difficulté des jeunes à construire leur avenir professionnel peut les contraindre à abandonner prématurément les études et à se retrouver sans diplôme* ».
- * **Sur le plan professionnel** : inadéquation entre les compétences qu'on développe et celles recherchées dans le monde du travail (on fait l'école pour le diplôme et non pour une carrière précise, et c'est après l'obtention du ou des diplômes qu'on réfléchit sur son insertion socioprofessionnelle), risque accru d'échec dans la recherche d'un emploi, incapacité à bien exercer un métier, risque accru de licenciement, absence d'épanouissement au travail.

Au regard des avantages ci-dessus énumérés, on peut dire que le projet professionnel dans les pratiques d'orientation-conseil est un levier important pour la préparation à l'insertion socioprofessionnelle, dès lors quelles sont les approches théoriques sur lesquelles s'appuient les praticiens de l'orientation dans cette dynamique d'accompagnement et d'aide à l'insertion socioprofessionnelle ?

II-2.8. Synthèse de la revue de la littérature

Cette revue de la littérature nous a permis de mettre en exergue d'une part l'état des lieux des écrits sur l'orientation-conseil et d'autre part l'état de l'art sur le projet professionnel de l'élève.

Pour ce qui est de l'orientation-conseil, nous nous sommes intéressés aux écrits en rapport avec les déterminants du choix d'orientation ; la question du genre en orientation ; les TIC et l'orientation ; le cadre juridique national et international des pratiques d'orientation ; Les problèmes de l'orientation conseil au Cameroun et quelques pistes de solution.

Les déterminants du choix d'orientation retenus sont : les facteurs structurels (les dispositions législatives et réglementaires, le nombre de places offertes dans certaines spécialités, le marché de l'emploi), les facteurs individuels (goûts, centres d'intérêts, valeurs, ambitions), les facteurs géographiques, le genre, et les attentes familiales (Duru-Bellat 1997 ; 2017) ; les stéréotypes professionnelles, les injonctions parentales, les jugements professoraux, le suivisme des pairs et les leçons de l'informel (Sovet & al. 2013). Les facteurs contribuant au choix de métier relevés par Canzittu (2019) sont entre autres l'amour du métier, les conditions de travail, la présence d'un modèle, les valeurs véhiculées par le métier.

Relativement à la question du genre en orientation, la littérature sur cette préoccupation nous fait constater que le genre occupe une place importante dans la définition des rôles et des fonctions entre l'homme et la femme dans la société. Vouillot (2012) soutient à cet effet que si les orientations empruntées par les garçons et les filles puis par les hommes et les femmes ne sont pas les mêmes, c'est parce que le travail est sexué en effet (la division du travail prend quasiment son ancrage dans la division sexuée du travail à la maison), Malgré les avancées majeures enregistrées dans la promotion de l'égalité des genres plusieurs facteurs comme les représentations sociales du genre (Vouillot, 2012 ; Felouzis, 2014 ; Thiault, 2016 ; Stevanovic, Grousson, & de Saint-Albin, 2016 ; Duru-Bellat, 2017 ; Canzittu, 2019) et le sentiment d'efficacité personnelle (Fontanini, 2002 ; Stevanovic & al. 2016) continuent d'alimenter et d'influer les stéréotypes et les préjugés dans le système d'orientation. Pour

résoudre la question de la division sexuée du choix d'orientation, « *on gagnerait mieux à se référer à la compétence du modèle plutôt qu'à son sexe, pour s'inscrire dans une logique asexuée des modèles contre-stéréotypiques* » (Teague Tsopgny & al. 2019, p. 14) ou selon (Canzittu, 2019, p. 206) « *il serait utile d'envisager des rencontres avec des professionnels qui ont défié les stéréotypes dans leur choix d'orientation afin qu'ils partagent les réussites et les difficultés rencontrées dans leur parcours scolaire* » ou simplement anoblir tous les métiers, et, surtout, comprendre ce qui provoque le non-intérêt des garçons pour les champs qui sont du coup étiqueté féminin – et le non-intérêt des filles pour les champs étiquetés masculins et les amener à revoir leur perception sexuée du travail et des métiers.

Pour ce qui est du recours à l'usage des TIC en orientation-conseil, les auteurs retenus dans le cadre de cette revue sont unanimes sur le fait qu'un tel recours s'avère incontournable de nos jours. En effet selon les écrits revisités si l'on veut répondre à la vocation de l'orientation scolaire moderne dans un monde où la connaissance évolue à une vitesse vertigineuse, au même titre que les ressources informatiques, dont les champs de maîtrise et de culture doivent être sans cesse actualisés, « *l'ouverture aux TIC constitue en même temps un apport, un enrichissement et un défi pour le conseiller d'orientation dans un contexte de sous-développement qui est celui du Cameroun* » Wafing Fotsa (2009). L'utilisation des TIC en orientation a fait identifier trois dimensions principales dans la pratique de l'orientation conseil. Il s'agit de : l'observation, l'analyse des flux et le suivi individualisé des élèves ; la documentation et la mise à disposition de l'information ; l'aide personnalisée à la connaissance de soi, aux choix et à la décision, utilisant des logiciels à caractère interactif et/ou psychologique. Cependant au-delà de ces avantages, l'étude de Paterson (2017) montre d'ailleurs qu'un obstacle à l'usage des technologies numériques en conseil d'orientation est le manque de compétences et de connaissances des professionnels ainsi que le manque de confiance des professionnels de l'orientation en leur compétence numérique.

Le cadre juridique des pratiques d'orientation à l'échelle mondiale et à l'échelle nationale a été présenté avant que soient soulevés les problèmes que rencontrent les pratiques en orientation-conseil au Cameroun. Il s'agit entre autres des absences injustifiées des C.O au poste de travail, de la négligence des activités de service adapté à la faveur des activités de session de formation et d'information...). A ces problèmes quelques pistes de solutions ont été proposées.

Les écrits sur le projet professionnel nous ont permis de comprendre que non seulement le projet professionnel est une construction dynamique qui passe par plusieurs phases, mais

aussi que la possession d'un projet d'avenir par l'élève est un gage de réussite scolaire et d'insertion professionnelle. Par ailleurs, il est ressorti que le projet est difficilement déconnecté des études et donc des résultats scolaires par le jeune, ses parents et le personnel enseignant. Nous sommes dans un contexte d'orientation tout le long de la vie (Savickas, 2009) et pour cela il est indispensable de préparer l'apprenant non seulement à opérer une transition de l'école à la pratique d'une profession, mais aussi et surtout à imaginer des trajectoires professionnelles alternatives. En fait, choisir un métier aujourd'hui pour le jeune, c'est se projeter dans des métiers plus ou moins bien connus, issus de notre environnement familial et social (Brougère, 2016). Pour cela le C.O doit suivre, accompagner et « *permettre aux élèves de la 6^e à la terminale de comprendre le monde économique et professionnel ainsi que la diversité des métiers et des formations, de développer son sens de l'engagement et de l'initiative et d'élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnelle* » (Jérôme Martin, 2019). Dès lors quel cadre théorique permet de soutenir cette étude ?

CHAPITRE III :

THÉORIES DE L'ÉTUDE, THÈSE, OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Dans ce chapitre nous mettrons en lumière les grands courants théoriques qui ont jusqu'ici servi de base aux interventions en orientation avant de relever les courants théoriques qui soutendent cette étude. À la suite de ces développements théoriques nous éluciderons la thèse de cette étude, ses objectifs et les hypothèses de cette recherche.

III-1. LES GRANDS COURANTS THÉORIQUES D'INFLUENCE SUR LES PRATIQUES DU COUNSELLING D'ORIENTATION

Lorsqu'on s'intéresse aux pratiques de l'orientation conseil, pour avoir une meilleure compréhension de celles-ci, il est important d'avoir une idée précise sur les grandes orientations qui ont inspiré la majorité des approches d'intervention en orientation. Dans cette section de notre cadre théorique, nous faisons un survol des six principales approches traditionnelles qui ont dès ses origines marquées les pratiques en orientation-conseil. Au-delà des six approches traditionnelles, nous mettons également en exergue dans cette partie les courants qui tendent de plus en plus de nos jours à se saisir des pratiques dans le champ de l'orientation et du conseil. Il s'agit de l'approche systémique de Patton & McMahon, du modèle de la construction de la carrière de Savickas, de l'approche de la construction de la vie ou Life Design, de la théorie du chaos en counseling de carrière et de la théorie de l'happenstance.

III-1.1. Les approches théoriques traditionnelles de l'orientation- conseil

III-1.1.1. L'approche traits-facteurs

L'approche traits-facteurs ou approche d'appariement « [...] consiste ainsi à associer le plus adéquatement possible la personne (attitudes, compétences, habiletés, valeurs, type de personnalité) avec les particularités du travail (types d'organisation de travail, métiers ou professions, tâches.) » (Riverin-Simard & Simard, 2004, p. 10 cités par Potvin, 2019, p. 39). Cette approche renvoie aux balbutiements de l'orientation professionnelle (Bujold & Gingras, 2000 ; Kidd, 2006 ; Potvin, 2019), et à des auteurs tels Parsons (1909), considéré comme le père de l'orientation professionnelle (Bujold & Gingras, 2000), qui postulait qu'une simple

adéquation entre les caractéristiques de la personne et celle du milieu de travail constituait le gage d'un choix professionnel réussi (Guichard & Huteau, 2007b).

Cette approche est souvent caractérisée par l'utilisation de données objectives (par exemple, les tests psychométriques) au profit d'informations subjectives (Zunker, 2015). Selon Zunker (2015) cité par Potvin (2019, pp. 39-40) les énoncés suivants définissent les prémisses de l'approche traits-facteurs :

- 1) La satisfaction en emploi est un indicateur important de la productivité ; L'évaluation des aptitudes, intérêts et valeurs peuvent faciliter l'adéquation entre un individu et son environnement de travail ;
- 2) Idéalement, les besoins d'accomplissement peuvent être satisfaits dans un environnement de travail ;
- 3) Les problématiques vécues par les clientes ou les clients sont souvent le résultat d'un manque d'adéquation entre un individu et son environnement de travail ;
- 4) Les C.O doivent être centrés sur le caractère unique de leur cliente ou leur client : les individus diffèrent en ce qui a trait à leurs intérêts, aptitudes, valeurs et besoins (Zunker, 2015, p. 80).

Deux théories sont souvent associées à cette approche (Peake & McDowall, 2012). La première est la théorie de l'adaptation au travail ou théorie de la congruence personne environnement de Dawis (1996). Cette dernière énonce que la personne et l'environnement tentent de parvenir et de maintenir une correspondance réciproque, considérée comme un état idéal (Bujold & Gingras, 2000 ; Guichard & Huteau, 2005). En effet, la travailleuse et le travailleur a besoin de renforçateurs (éléments de l'environnement qui sont susceptibles de satisfaire ses besoins) tout comme l'environnement a des besoins à satisfaire (Dawis, 1996). Chacune des parties tente de satisfaire l'autre : *« toutefois, il est inévitable que des déséquilibres se produisent à cause de changements soit dans les compétences et les besoins de l'individu, soit dans les exigences de l'environnement ou les renforçateurs qu'il offre »* (Bujold & Gingras, 2000, p. 307). Il peut s'en suivre, alors, de l'insatisfaction soit de la travailleuse ou du travailleur ou encore de l'environnement.

La seconde est la théorie de Holland (1959) qui postule que la personnalité de chaque

Individu ainsi que les environnements de travail peuvent être classifiés « *en fonction de leur degré de ressemblance avec les six types de personnalité suivants : réaliste, investigateur, artistique, social, entreprenant et conventionnel* » (Bujold & Gingras, 2000, p. 31). Les individus recherchent alors des environnements en congruence à leur type de personnalité et les environnements, de leur côté, attirent des individus qui leur correspondent (Bujold & Gingras, 2000). Bien que la théorie de Holland soit souvent liée à une vision d'adéquation de l'individu à son milieu, Zunker (2015) mentionne qu'il est possible d'utiliser et d'intégrer la typologie de Holland au travers d'autres approches. Ainsi, malgré qu'elle soit controversée (Zunker, 2015) en raison du fait qu'elle ne tiendrait pas suffisamment compte de la complexité des facteurs auxquels font face les individus (Bujold & Gingras, 2000), elle n'est plus la simple congruence entre l'individu et son milieu car l'individu est un être en perpétuel développement tel que le pense les partisans de l'approche développementale.

III-1.1.2. L'approche développementale

Cette approche met l'accent sur les stades et les tâches développementales qui jalonnent le processus du développement de carrière (Bujold & Gingras, 2000 ; Van Esbroeck & al. 2005 ; Zunker, 2015 ; Potvin, 2019). Le développement de carrière de l'individu se déploie donc tout au long de la vie (stades de développement) (Kidd, 2006) et confronte la personne à répondre à des exigences de plus en plus complexes sur le plan vocationnel (tâches développementales).

Selon Potvin (2019, p. 42), bien qu'il soit possible de dénombrer plusieurs théoriciennes et théoriciens adhérant à cette approche, le plus reconnu pour sa contribution théorique et ses nombreux travaux de recherche demeure sans contredit Donald E. Super (Guichard & Huteau, 2005). Lors de l'élaboration de sa théorie, Super (1990) s'interroge sur les facteurs, les étapes et sur le processus du développement des parcours professionnels, et ce, tout au long de la vie (Savickas & al., 2010). Il s'intéresse, d'abord, à la maturité vocationnelle et plus tard, aux rôles de vie des individus. En effet, pour Super, le développement de carrière « *se situe dans le contexte du développement de toute la personne et [...] le rôle joué au travail, malgré l'importance qu'il lui attache, ne constitue que l'un des nombreux rôles offerts à la personne dans un monde de plus en plus diversifié* » (Bujold & Gingras, 2000, p. 98). Zunker (2015, p. 89) expose huit propositions caractéristiques de la contribution de Super :

1) Le développement de carrière est un processus continu ; les individus évoluent à travers des stades développementaux au fur et à mesure qu'ils s'adaptent à de nouveaux rôles ;

2) Il y a cinq stades de la vie vocationnelle : soit la croissance, l'exploration, l'établissement, le maintien et le désengagement. Chaque stade comporte des tâches développementales spécifiques. La croissance réfère à l'enfant de 4 à 13 ans qui s'identifie à diverses personnes dans son milieu familial et social. L'enfant doit se préoccuper de l'avenir, doit acquérir davantage de maîtrise sur sa vie, doit se motiver pour réussir à l'école et au travail et doit acquérir des habitudes et des attitudes positives à l'égard du travail (Bujold & Gingras, 2000). Le stade de l'exploration se déroule de 14 à 24 ans et tel que son nom l'indique concerne l'exploration vocationnelle des individus. Les tâches développementales correspondantes concernent la cristallisation d'un choix vocationnel (avoir une idée du domaine), la spécification (être en mesure de déterminer quelle profession ou formation) et la réalisation (le passage à l'action). Le stade de l'établissement se situe entre 25 et 44 ans. L'individu tente de s'insérer et de se maintenir dans le domaine trouvé. L'on parle alors, pour les tâches développementales, de la stabilisation dans une profession, de la consolidation du statut et de l'avancement professionnel. Puis, de 45 à 64 ans, l'on parle de maintien. Ici, la préoccupation majeure de l'individu au cours de cette période est de maintenir sa position sur le marché du travail (Bujold & Gingras, 2000). Le dernier stade débute vers l'âge de 65 ans à laquelle l'individu commence le stade du désengagement et ainsi, de la retraite ;

3) La maturité vocationnelle est nécessaire pour faire un choix de carrière éclairé ;

4) Les conseillères et les conseillers d'orientation se centrent sur les tâches développementales afin de guider leurs interventions ;

5) Les besoins de chaque individu sont les éléments les plus importants à considérer dans l'établissement de lignes directrices afin de guider leurs objectifs ;

6) Les clientes et les clients doivent être prêts à se projeter dans un contexte de travail ; un concept de soi adapté est essentiel ;

7) Toutes les préoccupations des adultes sont importantes ; ce qui est vécu dans un rôle affecte les autres rôles de vie ;

8) Les clientes et les clients ne devraient pas limiter leurs options de carrière ; la connaissance de soi et la découverte de différents parcours vocationnels compatibles sont essentielles.

Ainsi, dans l'approche développementale, le développement de carrière est vu comme étant un processus tout au long de la vie, qui comporte des stades et des tâches développementales de complexité croissante. Le rôle du C.O est alors d'accompagner la

cliente ou le client et de l'aider à évoluer dans ses stades. Cet accompagnement et cette aide doivent être faites en tenant compte de ses difficultés d'ordre comportemental ou cognitif, d'où la nécessité pour le C.O de faire recours en cas de besoin à l'approche cognitive comportementale du counseling.

III-1.1.3. Approches cognitives comportementales

L'orientation cognitivo-comportementale comprend deux approches que sont l'approche cognitive et l'approche behavioriste. Cette combinaison d'approches amène le thérapeute à percevoir que les difficultés psychologiques du patient proviennent de pensées ou de comportements inadéquats qui ont été appris dans son milieu de vie et qui peuvent être remplacés par de nouvelles pensées ou de nouveaux comportements plus appropriés. Le thérapeute ou le C.O doit procéder à la restructuration cognitive. Les interventions du thérapeute ou du C.O visent à ébranler les pensées irrationnelles du client pour les remplacer par des pensées plus réalistes ou rationnelles (Chaloult & al. 2008), amenant graduellement un changement au niveau des croyances de l'individu. Le questionnement socratique est l'une des techniques qu'il emploie pour amener le client à adopter une vision plus adaptée de la réalité. Cette approche utilise des techniques d'intervention telles que l'analyse empirique, l'analyse logique et l'expérimentation, afin de modifier des comportements ou des cognitions (Young, Klosko & Weishaar, 2005, cité par Maltais, 2012).

Ellis et Beck, les pionniers des thérapies cognitives, ont reconnu l'importance de l'action pour modifier « en profondeur » des habitudes de penser et mieux envisager son futur. Ainsi Ellis écrit : « *le dialogue intérieur (self-talk) ne suffit pas. Dans beaucoup de cas, vous avez grand intérêt à vous forcer vous-même, à vous pousser en avant, dans l'action. Souvent vous disposez du pouvoir d'organiser vos propres actes (...) présenter votre projet (...) Vous pouvez vous forcer vous-même à l'action, (...) jusqu'à ce que cette action (...)* » débouche sur une conduite adéquate, une décision de choix efficient ou la réalisation d'un projet qui paraissait impossible (Ellis & Harper, 1975). Pour Parent et Cloutier, (2009) les approches comportementales et cognitives ont tendance à se rapprocher de plus en plus avec les années. Toutefois quel peut être la spécificité de chacune d'elle ?

L'approche behavioriste ou comportementale

Basée sur les comportements appris, les behavioristes dont Pavlov (1849- 1936), Watson (1878- 1958), Guthrie (1886- 1959), Skinner (1904-) et les néo behavioristes Clarck Hull (1884- 1959), Tolman (1886- 1959) et Bandura (1925-) ont une conception de la

personnalité décrite comme étant la façon complexe dont se suivent les comportements appris en réponse aux différents stimuli de l'environnement (Aurèle St-Yves, 1986, p. 15). Selon la logique behavioriste, un comportement naît à la suite d'actions et est contrôlé par ses conséquences et ses influences sur l'environnement. Ainsi donc, toute difficulté, tout choix erroné ou toute mauvaise décision est lié à des comportements inadéquats qui seraient appris par renforcement.

Le changement des conséquences peut modifier un comportement. De plus, le renforçateur, c'est-à-dire ce qui augmentera ou maintiendra le comportement produit, sera utilisé pour changer les conséquences. Dans ce contexte, le problème psychologique a pour origine un comportement inadéquat, ainsi le but de la thérapie est de faire disparaître ou de remplacer le comportement inadéquat par un comportement acceptable. Selon Simard (2012) parmi les techniques utilisées pour se faire, on retrouve la désensibilisation systématique, l'immersion, la rétroaction biologique, le conditionnement aversif et l'apprentissage par présentation de modèle. L'idée centrale d'Ellis (1977) pionnier de l'approche behavioriste tient dans sa formule « *You feel the way you think* » (ce que vous ressentez procède de votre façon de penser). Il a reformulé le schéma behavioriste « A-B-C » (*Antécédents - Beauvoir - Conséquences*) dans les termes : « Activation event – Belief system - emotional and/or behavioral Consequences » (Événement activant - Système de croyances - Conséquences émotionnelles et/ou comportementales). Selon Ellis (1977) « *pour une large part, les individus contrôlent leur destinée de par leur adhésion à des croyances et des valeurs* ».

Même si et à la différence du cognitivisme, le behaviorisme ne rend pas compte ou très peu des cognitions ni du traitement de l'information, le behaviorisme offre un éventail de techniques et outils qui permettent à une personne de volontairement modifier un comportement problématique et agir indirectement sur les cognitions sous-jacentes. Ces techniques en constituent une des dimensions fondamentales.

En application dans le domaine de l'orientation- conseil, nous pensons que l'approche behavioriste commande aux conseillers d'orientation de mettre à la disposition des apprenants des informations pertinentes et actualisées afin de renforcer leurs connaissances ou de modifier des connaissances ou croyances erronées qui entraînent des décisions, des choix d'orientation ou des projets (personnels ou professionnels) irréalistes ou utopiques. Elle demande aux apprenants qui ont des difficultés à faire des choix d'orientation scolaire et professionnelle, de volontairement adopter un comportement exploratoire (être actif), ici rencontrer des aînés académiques ou des professionnels exerçant dans la filière ou le métier

que l'on aspire choisir ou exercer, afin de vérifier si les croyances qu'on a de cette filière ou de cette profession sont justes ou vérifiées. La confrontation des croyances à la réalité permet à l'apprenant de ce fait de prendre conscience que ses cognitions qui ne sont pas fondées doivent être progressivement modifiées ou complétées pour qu'il puisse finalement faire un choix raisonné ou monter un projet personnel et/ou professionnel réfléchi. Cet activisme de changement comportemental a un effet sur le processus d'acquisition des connaissances et sur les cognitions elles-mêmes.

L'approche cognitive

L'approche cognitive démontre une conception du cerveau comparable à celle d'un ordinateur qui traite de l'information. La personnalité représentant la façon qu'a notre organisme de traiter les stimuli, le problème psychologique peut provenir d'un traitement inadéquat des stimuli, souvent «*les personnes manifestent des pensées automatiques, des croyances irrationnelles ou encore des schémas d'adaptation qui les amènent à vivre des émotions et à adopter des attitudes et des comportements dysfonctionnels au plan de la capacité à s'orienter* » (Cournoyer, 2010), alors le but de la thérapie cognitive est d'amener la personne qui consulte à modifier le traitement des stimuli afin que les réactions soient mieux adaptées.

Pour Aaron Beck auteur de la thérapie cognitive de Beck, les problèmes individuels «*découlent en grande partie de certaines distorsions de la réalité fondées sur des hypothèses et des prémisses erronées.* » (Beck, 2010, p. 9) Autrement dit, les problèmes tels qu'on peut les observer quotidiennement chez les clients témoignent de la manière dont ils évaluent différentes situations et comment ils y réagissent lorsqu'il s'agit, par exemple, de porter un jugement sur soi-même, de fonctionner avec les autres (notamment au sein de la relation d'accompagnement vécue avec un professionnel de l'orientation), de donner sens au monde qui les entoure et aux possibilités qui s'offrent à eux. Plusieurs problèmes d'orientation et de développement de carrière sont intimement liés à cette manière d'entrevoir et de réagir à des situations réelles ou anticipées. Les choix et les décisions des clients peuvent ainsi s'opérer par l'influence plus ou moins ajustée de croyances, d'interprétations, de généralisations de soi, des autres et du monde (Cournoyer, 2010). Beck porte «*la souffrance psychologique au cœur des approches cognitives* » (Beck, 2010, p. 9). À cet égard, le travail d'intervention auprès des personnes en souffrance doit miser sur l'utilisation de techniques efficaces afin d'identifier, d'évaluer et de corriger les conceptions et les auto signaux erronés qui maintiennent les personnes en état de fragilité, de confusion, de déception à l'égard d'eux-

mêmes, des autres, du monde et de la perspective d'un avenir heureux. Beck (1976) rappelle d'ailleurs que les intentions de suicide, le cheminement vers la dépression, les comportements obsessionnels et compulsifs ou encore les troubles anxieux de différentes natures relèvent tous de conséquences faisant plein de « bon sens » pour les personnes qui les vivent – ce qui est tout le contraire pour celles vivant autour d'eux. À cet égard, il importe aux professionnels de l'éducation, des relations humaines et de la santé mentale d'aider les personnes à mieux discriminer leurs erreurs d'interprétation (pensées, émotions, comportements) en facilitant l'adoption de capacités discriminantes plus affinées et d'attitudes plus adaptées.

Pour Cournoyer (2010, p. 14) une intervention réalisée sous une approche cognitive peut ainsi bénéficier d'une entrée en relation de travail par l'analyse de récits de vie. En se racontant, la personne est ainsi invitée par son conseiller à un travail d'approfondissement et d'exploration de certains enjeux problématiques. Progressivement, une telle approche pourra faciliter l'identification de liens possibles entre différents événements présentant des similitudes quant aux cognitions, émotions et comportements s'y associant. Après quelques rencontres, ces différents liens établis pourront permettre une meilleure articulation d'ensemble du fonctionnement psychologique de la personne. Au travers de toutes ces actions précédentes et à partir de ce moment, les interventions peuvent alors permettre l'identification de mécanismes cognitifs spécifiques sur lesquels mettre en place des méthodes menant vers des attitudes et des comportements plus éclairés à l'égard de leur orientation et de leur carrière.

Le modèle cognitif de Beck comprend 5 étapes (Montes, 2014) et trois types d'approches pouvant guider l'intervenant de la thérapie cognitive (Cournoyer, 2010).

Les cinq étapes selon Montes (2014) sont :

1. Prise de conscience des pensées lors du ressenti des émotions dysfonctionnelles ;
2. Remise en question des pensées pour examiner leur validité ;
3. Recherche d'une interprétation plus réaliste ;
4. Recherche et modification des croyances dysfonctionnelles de base (schéma) ;
5. Faire le lien entre événements, pensées, émotions et comportements.

Pour ce qui est des trois types d'approches Cournoyer (2010, p. 10) relève que :

Tout d'abord, Beck nomme l'une d'approche dite intellectuelle. Celle-ci porte sur l'identification d'erreurs de conception chez la personne, puis d'une discussion visant à tester

leur validité, afin de favoriser une compréhension de l'interaction entre ses émotions, ses pensées et ses comportements lors de l'expérience de certains contextes, puis l'adoption d'attitudes plus appropriées.

Une autre approche est dite expérientielle. Celle-ci mise sur l'exposition de la personne à des situations d'expériences suffisamment puissantes émotionnellement de manière à confronter les cognitions erronées de la personne et de soustraire les erreurs de conceptions associées.

Enfin, l'approche comportementale, de nature plutôt pédagogique, mise sur l'apprentissage de nouvelles conceptions de soi et de la réalité environnante en parallèle avec des essais comportementaux en conséquence.

Cette approche centrée sur la modification des comportements et des cognitions afin de développer de nouvelles habiletés et d'aider la personne à surmonter ses difficultés personnelles représente un intérêt certain pour l'intervention en orientation. Elle facilite, entre autres, le travail d'intervention pour modifier le discours intérieur de l'individu qui ne croit pas en ses capacités et qui a une faible estime de soi. Les situations de faible estime de soi, de perception négative de son auto-efficacité sont très présentes chez les élèves. Ces situations influencent souvent la motivation dans les études, les choix d'orientation et la définition du projet professionnelle de l'élève. Le C.O doit amener l'apprenant à travailler, et à avoir confiance en ses capacités pour réussir tant sur le plan scolaire que professionnel. Cette motivation de l'apprenant à l'acquisition des capacités et des connaissances pour une meilleure orientation, doit se faire en prenant en compte les réalités de l'environnement humain et les interactions sociaux de l'apprenant.

III-1.1.4. L'orientation interactionniste.

Les thérapeutes de l'orientation interactionniste prônent que les problématiques personnelles sont issues de l'interaction de la personne avec son environnement humain (famille, amis, collègues, etc.). Le but ultime de l'intervention serait, selon cette approche, de prendre conscience de la problématique et d'apporter des changements sur les interactions de la personne avec son environnement humain (Parent & Cloutier, 2009). L'approche interactionniste chez le C.O a pour objectif spécifique le développement vocationnel grâce à la prise de décisions (Limoges, 1975) d'une personne confrontée à son environnement social. Selon Protais (2012), cette approche utilise entre autres comme instruments : le récit de vie, le génogramme ou la carte familiale et des techniques d'intervention comme : la prescription

de tâches, l'utilisation du recadrage et du paradoxe, le questionnement circulaire et les injonctions comportementales. Il peut parfois être nécessaire que le thérapeute rencontre les individus appartenant au social de la personne en consultation. L'importance est accordée aux interactions que l'individu entretient avec son entourage, il fait partie d'un système avec des interactions qui peuvent faire défaut. Pour illustrer cette orientation, le thérapeute peut proposer, entre autres, l'approche thérapeutique de la thérapie familiale.

La thérapie familiale

La thérapie familiale est un modèle de psychothérapie qui se pratique en famille ou en couple. La thérapie familiale a été développée aux États-Unis dans les années 1950 et 1960 par plusieurs thérapeutes, dont Don Jackson, Salvador Minuchin, Jay Haley, Carl Whitaker, Virginia Satir, Murray Bowen et Nathan Ackerman (Elkaïm, 2003). La thérapie familiale est utilisée lorsque la personne éprouve des difficultés avec les membres de son environnement familial. Elle vise à mobiliser les ressources de la famille et à améliorer la communication entre ses membres en vue d'apaiser des symptômes et/ou des difficultés relationnelles (Benoit, J-C, & al. 1988 ; Favez & Darwiche, 2016 ; Marmion, J-F, 2016). Ici la notion de « patient » fait plutôt référence à la famille qu'à l'individu et en ce sens, cette thérapie rejoint l'approche gestaltiste par ce que son « tout », est au cœur de l'intervention gestaltiste, c'est la famille et non l'individu dans la thérapie familiale (Parent & Cloutier, 2009). L'intervenant (le thérapeute) va tenter de modifier les interactions familiales, c'est-à-dire établir de nouvelles règles de communication, afin que les membres de la famille, dont l'individu consultant, puissent avoir des relations plus harmonieuses et un meilleur fonctionnement (Protais, 2012). L'indication d'une thérapie familiale n'est pas une indication comme une autre. Ce qu'on va soigner, ce n'est pas l'individu mais le groupe familial considéré comme une entité, en effet « *Quand on travaille avec une famille, il convient d'écouter d'emblée l'ensemble du groupe comme une seule et même personne* » (Robert, 2002, p. 73 cité par Robert, 2018).

En intervention d'orientation, on reconnaît toute l'importance qu'à l'environnement humain du client (famille, amis, collègues, etc.) parce que ces derniers peuvent avoir une influence ou un impact considérable chez le client. Apprendre à mieux connaître la relation que le client entretient avec son réseau social peut aider le conseiller d'orientation, entre autres, à mieux connaître et comprendre son client. En travaillant à améliorer les interactions qu'il entretient avec son entourage, cela ne peut qu'avoir un impact positif sur le bien-être de l'élève, sa stabilité et sa capacité à faire des choix et à prendre des décisions éclairées. Les activités de consultation et de counseling permettent d'aider l'élève à mieux s'adapter tant

dans son environnement familial que scolaire, ce qui améliore sa perception de soi, des autres et de ses environnements de vie pour une meilleure prise de décision sur toutes les situations qu'il est appelé à vivre. C'est un modèle d'intervention qui impacte sur les rapports sociaux que le consultant entretient avec son environnement social mais qui se déroule dans le respect de son humanité singulière.

III-1.1.5. L'orientation humaniste

Centrés sur les ressources de la personne, les fondements de l'orientation humaniste font appel aux capacités de l'être humain à gérer son existence ainsi qu'à la réalisation de soi. Il accorde une grande valeur à la compréhension de la personne dans son ensemble. L'humanisme postule que la personne a la capacité de croître. Il postule que les clients doivent être traités comme des êtres entiers avec une capacité de croissance et de liberté de choisir (Savard & al. 2016). Les thérapeutes humanistes se concentrent sur le moment présent, ils croient que la personne a tout le potentiel pour prendre conscience et comprendre ses difficultés puis d'apporter des modifications nécessaires en conséquence. Les idéaux humanistes traditionnels du counseling, bien que n'étant pas une panacée, accordent une grande valeur à la relation thérapeutique, relation qui constitue le facteur explicatif le plus robuste de la variance du changement thérapeutique (Glaser & Bozarth, 2001). Il s'agit pour le thérapeute d'agir en tant que facilitateur pour améliorer la connaissance de soi et l'expérimentation de nouvelles façons d'être ou d'agir. La personne qui consulte n'est pas un patient, mais plutôt un client qui est sur le même pied d'égalité que le thérapeute (Parent & Cloutier, 2009, p. 423). Pour mieux illustrer l'orientation humaniste, dans leur ouvrage les auteurs Cloutier et Parent (2009) nous présentent deux thérapies qui se retrouvent dans cette orientation, il s'agit de la thérapie rogérienne et de la thérapie gestaltiste.

La thérapie rogérienne

La thérapie rogérienne encore appelée approche centrée sur la personne (ACP) est une méthode de psychothérapie et de relation d'aide (counseling) créée par le psychologue nord-américain Carl Rogers (1902- 1987).

L'approche centrée sur la personne appartient au courant de la psychologie humaniste-existentielle également dénommée « troisième force » sur le continent américain, aux côtés de la psychanalyse et du béhaviorisme (thérapie comportementale). L'approche centrée sur la personne telle que l'a dénommé Carl Rogers veut signifier que cette approche, outre le domaine de la psychothérapie, trouve de nombreuses autres applications, notamment dans les

secteurs de l'éducation, l'enseignement, la médiation, la santé et l'accompagnement social. Lorsqu'il s'agit d'une relation d'aide psychologique ou de psychothérapie, on parle plutôt de Psychothérapie centrée sur la personne ou, pour reprendre l'expression usuelle aux États-Unis, de psychothérapie centrée sur le client (person-centered therapy). L'essence de son approche ne consiste pas tant en une façon d'agir qu'en une manière d'être (Kinget & Rogers 1969, p. 14).

Carl Rogers considère que le rôle du thérapeute n'est pas de résoudre les problèmes du client, mais au contraire de l'aider à déterminer ses propres buts (Rogers, 1970, p. 132). L'objectif de la relation d'aide psychologique est de permettre au client d'acquérir une compréhension de lui-même telle qu'il devient capable de résoudre ses difficultés par lui-même. Mais cela est possible seulement s'il existe une relation thérapeutique libre et permissive (Rogers, 1970, p. 33). Il ne s'agit pas de se centrer sur le problème, mais sur l'individu lui-même considéré comme une personne capable de prendre sa vie en mains et de changer sa conduite comme elle le souhaite. « *C'est l'individu et non pas le problème qui est au centre. L'objectif n'est pas de résoudre un problème particulier mais d'aider l'individu à se développer afin qu'il puisse faire face aux problèmes actuels et à des problèmes ultérieurs d'une façon mieux intégrée* » (Rogers 1979, p. 59). Le thérapeute rogorien se centre donc sur la personne elle-même, c'est-à-dire sur son monde subjectif, sur la manière dont elle vit et ressent son vécu.

L'hypothèse fondamentale de l'Approche centrée sur la personne est formulée en ces termes :

L'individu a en lui de vastes ressources qui lui permettent de se comprendre lui-même, de modifier la représentation qu'il a de lui-même et partant, ses attitudes et le comportement qu'il se dicte à lui-même. Cependant, ces ressources ne sont accessibles que si l'on peut offrir un certain climat définissable fait d'attitudes psychologiques facilitatrices (Rogers, 1979, p. 6).

Toute la théorie de l'Approche centrée sur la personne repose sur une confiance fondamentale dans l'être humain, dans sa tendance vers un développement constructif et positif, de plus en plus complexe, et dans sa capacité à réaliser toutes ses possibilités intrinsèques, comme n'importe quel organisme vivant qui tend vers la croissance (growth), tel le gland qui contient déjà en potentiel l'immense chêne qu'il deviendra pourvu qu'existent des conditions favorables : que la graine repose sur de la bonne terre, qu'elle reçoive de l'eau et de la lumière.

Le rôle ou l'attitude de l'accompagnant rogérien est donc de créer une circonstance favorable afin que la tendance actualisante reprenne son cours. Comme si, après avoir laissé quelque temps une graine de haricot enfermée dans son sac, on la mettait soudain sur du coton humide et à la lumière et que l'on prenne soin d'elle. Au bout de quelques jours, cette graine commencera à germer. Il se déroule un processus similaire avec les clients.

Ce climat particulier, caractéristique essentielle de l'approche centrée sur la personne, repose sur trois attitudes fondamentales que le thérapeute rogérien (ou l'éducateur, le conseiller, l'aidant) tente de mettre en œuvre. Ces trois attitudes fondamentales selon Rogers (1979, pp. 8-9) sont : **l'empathie** (capacité de comprendre le monde intérieur de l'autre), **la congruence** (capacité du thérapeute à prendre conscience du flux des sentiments et émotions qui le traversent) et **la considération positive inconditionnelle** (la capacité de considérer l'autre (le client) de manière positive, c'est-à-dire sans jugement ni évaluation).

Dans le cadre du counseling d'orientation le C.O doit faire tout ce qui est en son possible pour que la personne se sente bien et en confiance afin qu'elle puisse puiser le meilleur en elle-même (Parent & Cloutier, 2009). Dans sa pratique de counseling, il doit présenter les trois attitudes que sont la congruence, la considération positive et l'empathie à l'endroit de l'élève en consultation. Cela signifie qu'il doit accepter la personne qui le consulte telle qu'elle est sans condition et la mettre en confiance. Deuxièmement, il doit chercher à comprendre le conflit intérieur que vit l'élève en difficulté sans le juger et enfin il doit faire preuve d'authenticité, en établissant une relation horizontale et non de supériorité entre lui et son consultant. Dans ce contexte, la technique du reflet est appropriée, car elle consiste à reformuler objectivement les paroles du client sans porter aucun jugement. Les auteurs Parent & Cloutier (2009) mentionnent que Rogers (1970) insiste sur l'importance d'avoir une ambiance chaleureuse durant la thérapie. L'intervenant (C.O, thérapeute) doit prendre et comprendre le client dans son entièreté comme c'est le cas dans la thérapie gestaltiste.

La thérapie gestaltiste

La thérapie gestaltiste est une approche thérapeutique centrée sur l'interaction constante de l'être humain avec son environnement. C'est un ensemble de pratiques thérapeutiques visant un changement personnel, psychosocial et organisationnel. En effet, le terme allemand « Gestalt » se traduit par « forme », au sens de « prendre forme », « s'organiser », « se construire ». La Gestalt-thérapie a été élaborée par Fritz Perls, psychiatre et psychothérapeute, et son épouse Laura Perls, docteur en psychologie (Ambrosi, 1984).

Dans la thérapie gestaltiste, sa loi fondatrice est que : « *Le tout est supérieur à la somme des parties* » (Clouzard, 2013), ce qui signifie que la personne doit être considérée comme un tout et non comme l'ensemble de ses parties (Parent & Cloutier, 2009, p. 10). Les échanges de l'organisme avec le milieu dans lequel il évolue sont nécessaires à vie et à la croissance. Selon les fondements de la Gestalt-thérapie, tout au long de la vie, ces interactions prennent la forme de séquences de contact entre l'être humain et son environnement animé et inanimé (Masquelier, 1999). C'est dans ce sens que les fondateurs de la Gestalt-thérapie parlent du contact comme « expérience première » car du fait d'exister, nul ne peut se soustraire au fait de contacter (Masquelier-Savatier, 2008), « *Nous parlons de l'organisme contactant l'environnement, mais c'est le contact qui est la réalité première la plus simple* » (Masquelier-Savatier, 2015). Considérer le contact comme un processus continu d'échange, dans un aller et retour simultané de transformations réciproques est le propre de la Gestalt-thérapie. Dans cette perspective organismique, la situation est prise en compte dans la globalité des échanges que ce soit physiologique, sensoriel, émotionnel, et cognitif.

Sur le plan méthodologique, le thérapeute n'est pas un expert qui délivre son savoir à son patient. Il invite celui-ci à « déplier », c'est-à-dire à regarder ce qui constitue le champ, ce qui est présent, là, dans les « plis ». Il s'agit d'ouvrir ces plis et c'est cette ouverture qui permet l'émergence de nouveaux éléments à la conscience. Le gestalt-thérapeute se centre sur le processus, plus que sur le contenu, c'est-à-dire le « comment » plutôt que le « pourquoi » (Perls, Hefferline R, & Goodman, 1951) et préconise le développement de l'autonomie, et pour atteindre cette autonomie, selon lui, la personne doit considérer les différentes perceptions qu'elle a d'elle-même (celles qu'elle a, celles que les autres ont d'elle et finalement celles qu'elle pense que les autres ont d'elle) afin d'en faire un ensemble. La notion de conflit non résolu fait appel ici à des relations inappropriées entre certaines perceptions, ce qui retarde ou limite l'autonomie de la personne et lui engendre des difficultés d'ordre psychologique.

Le thérapeute qui a cette approche va, par le biais de différentes techniques, amener la personne à prendre conscience de ses perceptions discordantes qui sont le siège des conflits intérieurs qu'elle vit. En Gestalt-thérapie, cette posture s'incarne dans une pratique dans laquelle l'accompagnement de la transformation s'opère par la relation (Santarpia, 2016). C'est un cheminement « d'âme à âme » dont on ne connaît pas l'issue, on ne présume pas de la trajectoire. Le paradigme est que le processus de vie conduit à une transformation positive et que le levier de l'accompagnement est la relation. "Cette forme d'accompagnement, centrée

sur la rencontre et la relation humaine, à de profonds effets de mutation psychique qui transforment la personne dans son rapport à elle-même, aux autres et au monde." (Perls, Hefferline, Goodman, 1951).

Pour tout expert de l'intervention d'aide qui doit établir un lien de confiance avec une personne, cette approche est tout à fait appropriée. Le lien de confiance est incontournable dans le processus d'orientation, ce qui fait de cette approche, un choix tout à fait judicieux. Les fondements humanistes basés sur la capacité de l'individu à gérer sa vie et à s'actualiser sont des visées qui s'apparentent très bien avec les défis de l'intervention en orientation dans un contexte où l'intervenant est sur le même pied d'égalité que le client. Dans cette logique le C.O accompagne l'individu (l'élève) à acquérir l'autonomie dans la résolution de ses problèmes personnels, relationnels, d'orientation scolaire et professionnelle en tenant compte des paramètres scolaires, personnels, familiaux, sociaux, environnementaux, économiques et de l'évolution dynamique de son appareil psychiques.

III-1.1.6. L'orientation psychodynamique

Selon English & English (1958) cité par Canzittu « *Le terme psychodynamique fait référence à tout système psychologique qui s'efforce d'expliquer le comportement des individus en termes de motivations ou de pulsions ou qui décrit un processus psychologique qui modifie ou provoque un changement* » (2019, p. 40). En effet l'approche psychodynamique est grandement influencée par la psychanalyse, théorie fondée par Freud qui a pour concept central l'inconscient. Le but principal est d'établir des liens entre les difficultés personnelles et les expériences, les conflits refoulés et non résolus de l'histoire personnelle (Simard, 2012). Le psychothérapeute, ayant une conception dynamique de l'appareil psychique, amène la personne qui le consulte à prendre conscience et à comprendre ses conflits intérieurs pour qu'elle puisse s'en libérer. Pour ne nommer que quelques fondements théoriques, en psychanalyse on reconnaît trois instances à la personnalité qui sont le ça, le moi et le surmoi (Freud, 1923). Le ça étant l'instance motivée par le plaisir qui veut satisfaire ses pulsions fondamentales. Le moi, de son côté est motivé par le principe de réalité, il se veut l'intermédiaire entre les pulsions du ça et les contraintes de l'extérieur. Finalement le surmoi est une instance de la personnalité motivée par la moralité. Ces trois instances évoluent au travers de cinq stades de développement psychosexuel que Freud nomme le stade oral, le stade anal, le stade phallique, la période latence et le stade génital.

Selon Parent et Cloutier (2009), le travail d'une intervention d'orientation psychodynamique consiste principalement à faire prendre conscience des conflits non-résolus qui ont été refoulés puis à provoquer la libération de la charge affective qui leur est associée afin qu'ils deviennent résolus. Pour provoquer cette libération, un transfert des sentiments intenses qui avaient été refoulés doit être effectué sur le thérapeute. Alors, le thérapeute représentant la personne vers qui seraient dirigés ces refoulements de sentiments doit s'assurer que cette fois-ci les sentiments sont vécus de façon adéquate. Pour le bon déroulement de cette intervention et aussi pour contourner la résistance inconsciente de la personne consultante à aborder les sujets conflictuels, plusieurs techniques peuvent être utilisées. Parent et Cloutier (2009) citent quelques-unes ; la cure de la parole, l'hypnose, l'association libre, l'interprétation de phénomènes tels que les rêves, les oublis ou les actes manqués, les lapsus et certains symptômes physiques.

Bujold et Gingras (2000) relèvent que l'approche psychodynamique n'est pas directement associée aux théories du développement de carrière, or l'exploitation qu'en fait le modèle psychodynamique de Bordin (1984, 1990 ; Bordin, Nachmann, & Segal, 1963) permet à cette approche de s'y imbriquer aisément aux théories du développement de carrière.

En effet le modèle psychodynamique de Bordin (1984, 1990 ; Bordin & al. 1963) prend en compte essentiellement le développement de la personnalité de l'individu dès la petite enfance comme moteur de la motivation au travail. Il met l'accent sur le développement de la personnalité par l'impact du travail et du jeu ou du plaisir (Patton & McMahon, 2014 cités par Canzittu, 2019, p. 40). Pour Bordin, lors de l'enfance, le travail et le jeu ne forment qu'une seule et même entité et ce n'est qu'à partir du développement de la socialisation qu'ils se scindent en deux réalités différentes (Patton & McMahon, 2006a). L'envie de jouer peut-être inconsciente, mais elle constitue un mécanisme d'orientation qui influence le développement de la personnalité et sa relation avec le choix de carrière, tant en ce qui concerne l'entrée en formation ou dans un emploi (première ou nouvelle profession) (Schreuder & Coetzee, 2006 cité par Canzittu, 2019).

D'après Bordin (1994) cité par Canzittu « *le jeu produit un des trois éléments primaires du comportement humain, la spontanéité. Il l'oppose à la compulsion qui est un comportement issu de la motivation extrinsèque de l'individu. (...) l'effort qui met en jeu les compétences de l'individu, ses connaissances et sa maîtrise des tâches* » (2019, p. 40). Bordin marque ainsi la différence entre le jeu spontané et le travail guidé par la motivation extrinsèque et contraint par l'effort (Bordin, 1979). Ces trois éléments primaires du comportement humain

(spontanéité, compulsion et effort) sont constitutifs des décisions de carrière des individus qui tendent à trouver un équilibre entre leur soi et leur emploi (Bordin, 1990). Selon Bordin cité par Canzittu, « *l'identité se construit, de façon majoritairement inconsciente, dans les premières années de l'enfance, à travers notamment, l'influence des rôles sexuels (biologiques et culturels), du niveau de soutien et d'éducation des parents et du besoin d'être à la fois une personne unique et connectée aux autres* » (2019, p. 41). Aux facteurs développementaux, Bordin ajoute d'autres types de facteurs comme influençant la constitution des choix professionnels de l'individu : les facteurs économiques, culturels, géographiques, biologiques et accidentels/ponctuels/fortuits (Patton & McMahon, 2014). Ainsi, pour Bordin, le choix de carrière est guidé par le développement de la personnalité qui lui-même est influencé tant par des facteurs internes qu'externes : les facteurs internes sont constitués par la volonté d'augmenter le plaisir au travail et les facteurs externes relèvent des particularités des systèmes éducatifs. Le choix de l'individu est alors basé sur une auto-évaluation de la situation et de la probabilité de succès en regard de la satisfaction intrinsèque perçue (Patton & McMahon, 2014).

L'approche psychodynamique peut s'avérer intéressante de par les conceptions psychanalytiques qui y sont rattachées. En effet, la personne apprend à mieux se connaître et ainsi elle peut prendre conscience de ses difficultés d'ordre psychologique qui peuvent limiter ses capacités à effectuer un choix de carrière éclairé (Simard, 2012). Le C.O doit pour cela faire recours au travail de perlaboration au sein de la séance d'analyse. En fait la cure doit amener le sujet à associer les éléments conscients afin de renforcer sa connaissance, y compris à travers une reconstruction historique. L'intervention consiste pour cela à répéter, au cours d'une analyse, les mêmes scènes encore et encore jusqu'à ce que le refoulement soit mis en échec et que s'élabore une connaissance consciente de l'histoire du symptôme, qui permette de le supprimer (Freud, 1914). La perlaboration contribue ainsi aux remaniements pulsionnels, donc aux mutations du sujet qui amèneront à la chute des symptômes, à une réorganisation des désirs et des défenses, à des remédiations pratiques dans la vie réelle, ce qui permet au sujet de pouvoir faire des choix éclairés d'orientation. La clientèle en orientation est variée et en ce sens, elle peut éprouver des problèmes de santé mentale ou d'autres pathologies qui ont une incidence directe sur sa capacité à faire un choix. Pour l'intérêt du client, le conseiller d'orientation doit procéder à l'analyse de son fonctionnement psychologique et à ce niveau la théorie de Bordin insiste sur le sens que donne l'individu à ses choix de carrière. Ainsi, dans l'aide à l'orientation, Bordin propose de mettre en avant ce sens par l'utilisation de techniques

et méthodes permettant d'y accéder, via, par exemple l'investigation des rêves, l'examen des histoires de vie, des sentiments de la personne (Canzittu, 2019, p. 42).

Comme on peut le constater tout au long de cette partie de la revue expliquée des théories d'orientation, les approches traditionnelles des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle se sont plus appuyées sur les théories adéquationniste et/ou développementales, dès lors qu'en est-il des approches modernes de ces pratiques ?

III-1.2. Les approches modernes : l'orientation constructiviste et socioconstructiviste

Les théories relevant des approches constructivistes et socioconstructivistes sont apparues récemment pour placer l'individu au centre de sa construction. Celui-ci est vu comme le constructeur de sa propre existence et donc de sa carrière et les explications sociales du développement professionnel sont prépondérantes. Le constructivisme et le socioconstructivisme y sont vus comme des termes relativement synonymes qui considèrent l'individu comme un système ouvert, en interaction avec l'extérieur (l'individu impactant ce qui est externe à lui-même, c'est-à-dire le contexte, l'environnement, les autres et ceux-ci influençant à leur tour l'individu) et cherchant une forme de stabilité au sein des changements et des mouvements de systèmes (Canzittu, 2019, p. 105). Contrairement aux théories citées précédemment, le résultat n'est pas l'objectif recherché dans l'aide à l'orientation, car il est d'une part difficile de l'identifier et que d'autre part, sa réalisation est incertaine et est extrêmement tributaire d'un ensemble de paramètres qu'il est peu aisé de déterminer à priori. C'est donc principalement les processus en jeu qui sont examinés, ceux qui définissent le développement de l'individu dans son ensemble (Patton & McMahon, 2014).

Dans cette partie sont ainsi décrites la théorie des systèmes de Patton et McMahon (1995, 2017) ; la théorie de la construction de la carrière de Savickas (1997, 2013), le modèle de la construction de soi de Guichard (2000, 2009), la théorie du chaos et la théorie de l'happenstance.

III-1.2.1. L'approche systémique de Patton et McMahon

La théorie des systèmes (Bertalanffy, 1973, 1993 ; Plane, 2017 ; Potvin, 2019 ; Canzittu, 2019) propose un cadre général pour traiter des problèmes de comportement humain et prend ses sources dans divers domaines, tels que les sciences physiques, les sciences biologiques, l'anthropologie ou encore la psychologie. D'après Patton et McMahon (2006b), la théorie des systèmes de développement de D. H. Ford (1987) et D. H. Ford & Lerner (1992) ainsi que la théorie des systèmes motivationnels de M. E. Ford (1992) fournissent un cadre intégré du

développement humain et favorisent le développement et la compréhension de la théorie des systèmes en illustrant leur applicabilité.

Selon Canzittu (2019, p. 106), au sein des questions d'orientation, le cadre de la théorie des systèmes (En anglais Systems Theory Framework (STF)) a principalement été étudié par Patton, McMahon et Watson (M. McMahon & Patton, 1995, 2018).

Le Systems Theory Framework (STF) est à la fois un cadre pour les théories du développement et pour les théories de l'orientation, notamment dans sa volonté d'articuler ces considérations scientifiques avec les pratiques. Initialement, le STF a été élaboré afin de constituer un modèle explicatif et contextuel des prises de décision de carrière chez les adolescents. L'individu comme créateur de sens dans un contexte particulier (social, environnemental, sociétal, temporel...) est au cœur de la STF qui tente de décrire, sur cette base, à la fois le contenu et le processus dynamique du développement de carrière (Patton & McMahon, 2017).

La STF propose ainsi un cadre regroupant tant les théories positivistes qui mettent l'accent sur les données objectives et les processus logiques et rationnels que les théories constructivistes qui sont davantage holistes. Ces dernières se centrent sur le sens donné par l'individu, la subjectivité et la récursivité entre les différentes influences qui s'opèrent sur le développement personnel et professionnel (McMahon & Patton, 2017).

D'après la STF, et selon la description de Canzittu (2019, p. 109), l'individu est au centre du cadre conceptuel. Autour de lui se constitue un premier cercle, un premier système, où gravitent l'ensemble des caractéristiques individuelles qui peuvent influencer son développement professionnel : genre, valeurs, facultés, santé, invalidité, qualifications, âge, personnalité, croyances, orientation sexuelle, intérêts, aptitudes, attributs physiques, connaissances du monde professionnel, concept de soi et origine ethnique. Selon les individus, celles-ci influencent plus ou moins fortement ce développement. Le deuxième système est le système social qui comprend les pairs, la famille, les médias, les communautés, le milieu du travail et les institutions d'enseignement. Ce système est lui-même porteur de valeurs ou de croyances qui peuvent influencer l'individu, sa composition va évoluer dans le temps du fait de l'entrée ou de la sortie de l'individu des différents groupes qui le composent (par exemple, le passage de l'école au monde professionnel). Le troisième système est celui de l'environnement sociétal. Il comprend l'endroit géographique, les décisions politiques, l'évolution historique, le statut socio-économique et la tendance à la globalisation. Même si

l'influence de ce système est moins directe que les autres, elle peut être néanmoins profonde. Les auteurs ajoutent que les systèmes décrits sont considérés comme ouverts, c'est-à-dire soumis à l'influence de l'extérieur et influençant ce qui dépasse leurs limites, ceci représentant le concept de récursivité ou de perméabilité. Si ces systèmes constituent des facteurs d'influence des projets de l'individu, la chance ou le hasard peut également intervenir à des moments particuliers. Enfin, le temps participe aussi à l'influence de la construction des projets, le passé impactant le présent et le futur et ceux-ci redéfinissant le passé (Patton & McMahon, 1999, 2017).

Ainsi, le STF décrit le cadre général de compréhension du développement de l'orientation chez les individus et de même que le cadre d'élaboration des pratiques destinées à aider les personnes dans leurs choix personnels et professionnels (Patton & McMahon, 2017). Dès lors, que dire du modèle de construction de carrière de Savickas ?

III-1.2.2. Le modèle de la construction de la carrière de Savickas

D'après Canzittu (2019, p. 110) reprenant (Lamas, 2017), Savickas (2005) a élargi la théorie de Super en intégrant une approche constructiviste pour définir le développement de carrière à travers l'identification des processus de choix et des expériences professionnelles en prenant en compte le contexte et le sens que l'individu attribue à ses expériences d'adaptation à l'environnement.

La théorie de la construction de carrière propose un modèle de compréhension du comportement professionnel tout au long du cycle de vie ainsi que les méthodes et le matériel que les conseillers d'orientation professionnelle utilisent pour aider les personnes à faire des choix professionnels et à maintenir une vie professionnelle réussie et satisfaisante (Savickas, 2005, 2011a, 2011b). Cette théorie veut aider les individus à trouver un sens et une direction à leurs aspirations vocationnelles au sein d'une société multiculturelle et une économie mondiale (Savickas, 2008b).

Selon Savickas (2002), la théorie de la construction de carrière s'ancre dans le constructivisme épistémologique que l'auteur définit par le fait que l'on construit des représentations de la réalité alors qu'elle s'éloigne du constructivisme ontologique qui stipule que l'on construit la réalité elle-même. De plus, cette théorie arbore une vision du monde contextualisée et non plus organisationnelle puisqu'elle repose sur le postulat que les carrières professionnelles se construisent plutôt qu'elles ne se déroulent : pour Savickas, l'association de ces visions constructiviste et contextuelles a amené comme innovation la plus notable « *le*

remplacement de l'étape de maintien de la théorie du développement professionnel par l'étape de gestion dans la théorie de la construction de carrière » (Savickas, 2002, p. 154).

Selon Savickas « *les individus, à travers leurs actions au sein de la famille, composent un rôle social en tant qu'acteur, puis adaptent ce rôle pour l'utiliser comme agent dans le cadre de l'école et de la communauté, et deviennent éventuellement auteur à travers le récit autobiographique qui explique la continuité et la cohérence des expériences professionnelles* » (2013a, p. 151). La théorie de la construction de la carrière définit donc l'individu comme un acteur qui joue un rôle, un agent qui poursuit des objectifs spécifiques dans un contexte particulier et un auteur qui scénarise ses actions (Savickas, 2002, 2015). C'est dès l'enfance que le soi comme acteur, agent et auteur se construit, se développe et engage l'individu vers sa carrière professionnelle future (Hartung, 2015). D'ailleurs, pour Hartung, « *l'exploration professionnelle, la sensibilisation et l'information sur les carrières, les aspirations professionnelles et les attentes, les intérêts professionnels et la capacité d'adaptation à la carrière commencent au cours de l'enfance* » (2015, p. 90).

Dès la prime enfance, le jeune se définit ainsi comme acteur par les jeux qu'il élabore (jouer à être policier, par exemple) ou par l'influence de sa famille (jouer à être comme papa ou comme maman) en jouant des rôles sociaux (Savickas, 2013a).

En conclusion, on peut considérer la construction de carrière comme une série de tentatives de mise en œuvre d'un concept de soi. Dans le lien entre Personne et Environnement (P-E), la théorie de la construction de carrière ne se concentre pas uniquement sur la personne ou sur l'environnement, mais aussi, et particulièrement sur le lien entre ces deux entités, « *affirmant que la construction d'une carrière est une activité psychosociale, une activité qui synthétise le soi et la société* » (Savickas, 2002, p. 45). Cette construction de carrière peut tout aussi être une construction de vie ou Life Design.

III-1.2.3. L'approche de la construction de la vie ou Life Design

La polysémie que le terme orientation arbore en langue française ajoute une difficulté de traduction, notamment en anglais. Si l'on considère l'orientation comme la répartition des élèves au sein des différentes formations d'enseignement, on utilisera les termes « *students selection* », « *students distribution* », « *streaming* » ou encore « *tracking* ». Si l'on considère l'orientation dans son acception de développement de processus ou de projet personnel et professionnel de la personne, on parlera davantage en anglais de « *career decision making* », « *choosing a vocation* » ou « *personal and career development* ». Lorsque l'orientation est

synonyme de l'aide aux individus, la langue anglaise utilise les termes de « vocational guidance, school and career counseling » ou encore « career education » (Guichard, 2006).

Une autre appellation que propose Guichard pour parler d'orientation dans le sens de l'engagement d'une personne dans un projet d'orientation est Life Design (Canzittu, 2019, p. 131). Ce concept est assez récent dans le champ théorique de l'orientation et est issu des travaux entrepris par un groupe de chercheurs constitué sous l'impulsion de Raoul Van Esbroeck et de Mark Savickas en 2006. Ce groupe qui a travaillé aux questions d'orientation jusqu'en 2014 était composé de différents scientifiques dans le domaine de la psychologie venant de Belgique, des États-Unis, de France, d'Italie, des Pays-Bas, du Portugal et de Suisse. En 2009, ces chercheurs publièrent le premier article traitant à part entière du concept de Life Design : Life Design : A paradigm for career construction in the 21st century (Savickas & al. 2009). Cet article a été traduit en français en 2010 et d'après Savickas et al (2009, p. 251) cité par (Potvin, 2019, p. 52) le Life Design vise à aider tout individu à :

- 1) Accroître son adaptabilité professionnelle (c'est-à-dire, aider les individus à développer leur capacité à faire face au changement et à la mouvance du marché du travail) ;
- 2) Prendre conscience de la narrativité de son histoire professionnelle ;
- 3) Entreprendre des activités ou prendre conscience de celles existantes permettant aux individus de découvrir les capacités ou les intérêts qu'ils préfèrent actualiser ;
- 4) Identifier les intentions derrière les actions entreprises, c'est-à-dire le sens, plutôt que de seulement considérer l'action en elle-même.

D'ailleurs, les auteurs spécifient que le Life-designing a été traduit par « construire sa vie ». To design en anglais signifie en effet « concevoir dans son esprit », « inventer », « former un plan ou un projet », « avoir un but ou une intention » (American Heritage Dictionary). Une traduction possible aurait été « projeter sa vie » ou « faire des projets de vie ». Le suffixe « ing », qui désigne l'action en train de se faire, a été rendu par l'infinitif. Nous avons opté pour « construire » afin d'évoquer, dès le titre, les épistémologies constructivistes et sociales constructionnistes qui sont au principe de la thèse développée dans l'article (Savickas & al. 2009, p. 240).

Le principe du Life Design est de concevoir les actions d'orientation non dans une perspective de faciliter l'insertion professionnelle, mais comme une aide apportée aux individus pour répondre à la question générale : Par quelle vie active donner sens et perspective à mon existence ? (Guichard & al. 2017, p. 9).

Le Life Design prône une « *approche sur toute la vie, holistique, contextuelle et préventive* » (Danvers, 2017a, p. 1338) qui s'est développée « *à la suite des changements apparus dans, premièrement, les sociétés modernes, deuxièmement, l'organisation du travail et la répartition des emplois et, troisièmement, les approches scientifiques étudiant les comportements humains* » (Guichard, 2016 p. 24). La progression technologique, la diversité grandissante des types de main-d'œuvre et les changements dans les structures organisationnelles du travail ont amené des changements profonds dans l'organisation et la nature même des parcours professionnels (Sullivan, 1999, cité par Hirschi & Dauwalder, 2015). Le Life Design a d'ailleurs été pensé afin de combler l'écart constaté entre les théories traditionnelles liées à l'orientation professionnelle et les réalités du marché de l'emploi et du monde du travail (Duarte & Cardoso, 2015).

En effet, les contextes sociaux et économiques actuels entraînent des parcours professionnels moins fixes qu'auparavant et dont la trajectoire n'est plus linéaire et donc moins facilement appréhendable (Boutinet, 2007 ; Guichard, 2019a). Cet environnement mouvant, voire imprévisible (Fromage, 2013) entraîne des sociétés liquides (Bauman, 2000) : ces sociétés « *sont soumises à des évolutions extrêmement rapides dans le contexte de systèmes d'échanges économiques et culturels mondialisés. Les institutions et représentations sociales n'ont plus le temps de se solidifier. Elles ne peuvent fournir des cadres de référence aux individus pour y définir des projets de vie à long terme* » (Guichard & al. 2017 : 12). Guichard ajoute à la notion de modernité liquide le concept de société des individus issu des travaux de Norbert Elias. Celui-ci met en avant la « *propension des individus dans la société moderne à se voir foncièrement indépendants les uns des autres, laquelle a pour effet de renforcer la fausse opposition entre individu et société* » (Déchaux, 2001, p. 164). Si la nature de l'homme est sociale, l'autonomie de chacun est une « *obligation qui résulte de la mobilité des individus et de la réduction de leur encadrement par la famille, les communautés pré étatiques et les groupes restreints* » (Le Coadic, 2006, p. 327).

C'est ce que Savickas et ses collègues (Savickas & al. 2010) mettent en avant lorsqu'ils mentionnent la nécessité pour les individus de s'engager dans un « *processus continué de réflexion visant à concevoir et à orienter leur vie* » (Guichard, 2015b, p. 3). Ce processus de

réflexion se traduit en l'élaboration de projet personnel et professionnel au sein d'un projet de vie (R. A. Young & Valach, 2006) pour les individus. Loisy et Carosin (2017) insistent sur la pertinence de l'emploi du terme projet pour qualifier le développement des réflexions vocationnelles chez les personnes et particulièrement chez les adolescents. Les auteurs mettent ainsi en parallèle ce processus de construction qui se verra modifié et adapté par le jeune qui, à travers son besoin de reconnaissance, poursuit à cet âge un objectif d'intégration dans la société et la volonté d'y contribuer (Canzittu, 2019 p. 133).

La notion de projet, comme le rappelle Guichard (2007g) dépasse la simple intention d'accomplir quelque chose, elle s'actualise dans l'action, c'est-à-dire dans la réalisation de cette chose ; on ne peut donc réduire le projet à la définition des objectifs et des moyens de les atteindre. Si l'on considère le projet dans un contexte éducatif, celui-ci désigne « l'engagement de la personne dans l'orientation de son existence, qu'il s'agisse des élèves – « projet personnel », « projet de l'élève », « projet d'orientation » [...] – ou des enseignants : « projets personnels concernant l'amélioration des enseignements, « *projet personnel dans le cadre de la formation tout au long de la vie* » (Guichard, 2007h, p. 346).

La théorie du Life Design positionne les questionnements d'orientation dans une prise en compte large de l'individu et de la société et amènent à considérer l'aide à l'orientation comme un véritable accompagnement de la personne dans l'élaboration de ses propres projets et ses propres objectifs et donc nécessitent de dépasser la simple question de l'insertion professionnelle (Guichard & al. 2017). L'orientation, qu'elle soit scolaire ou professionnelle, doit pouvoir répondre aux besoins des (futurs) travailleurs qui s'engagent dans des sociétés qui tendent à dénormaliser les parcours de vie (Duarte, 2009), c'est-à-dire à complexifier les trajectoires professionnelles et à translater la responsabilité de construction de carrière des institutions vers les individus (Elias, 1991 ; Giddens, 1991 ; Habermas & Bluck, 2000). C'est sur cette base que le Life Design veut développer une aide à l'orientation biographique, narrative et dialogique (DrabikPodgórna, 2016 ; Guichard, 2019b, 2019a ; Savickas, 2019b).

Le Life Design s'articule autour d'un projet de construction (sociale) et considère le bénéficiaire comme le créant et comme en faisant partie. L'individu est caractérisé par son ou ses histoires autobiographiques. Le Life Design veut aider la personne à réfléchir sur ses propres histoires de vie (c'est-à-dire à être réflexif) qui seront la base de sa construction professionnelle. Comme le souligne Savickas (2013b, p. 649) « *Selon les besoins personnels et le contexte social du client, les praticiens peuvent appliquer des interventions professionnelles qui reflètent différents paradigmes : l'orientation professionnelle pour*

identifier l'adéquation professionnelle, l'éducation professionnelle pour favoriser l'adaptation professionnelle, ou le Life Design pour construire une histoire de carrière ».

Toutefois, que l'on parle d'orientation professionnelle, d'orientation scolaire, de coaching de carrière ou de Life Design, on ne se situe finalement qu'à un endroit ou dans un temps particulier du développement de l'individu. C'est à travers le lifelong guidance (ou orientation tout au long de la vie) que les objectifs principaux en orientation doivent trouver leurs sources (European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN), 2015 ; Kraatz, 2015).

III-1.2.4. La théorie du chaos en counselling de carrière

La théorie du chaos, originaire des mathématiques, fut associée au développement de carrière par Pryor et Bright (2006) et inclut, notamment, les notions de changement et de complexité (Pryor & Bright, 2003 ; potvin, 2019). La carrière est vue comme étant influencée par des événements inattendus et ne pouvant donc pas être planifiée. Selon Potvin (2019 p. 57) Bright (2013) utilise la métaphore de la météo pour illustrer ce postulat. Il explique qu'à l'instar de la météo, il peut être possible de prédire ce qui se passera à court terme (demain ou le jour suivant), mais plus les jours passent, qu'ils deviennent des semaines, des mois, des années, plus il devient difficile de faire une quelconque prévision. D'ailleurs, une étude réalisée, par Bright et al. En 2005 auprès d'étudiantes et d'étudiants universitaires, a montré que 69,1 % de l'échantillon a été influencé par des facteurs du hasard dans son choix de carrière.

De ce fait, les événements qui se produisent ne sont qu'une possibilité parmi d'autres (Pryor, Amundson & Bright, 2008) ; l'individu évoluant dans des systèmes qui sont imprévisibles et non linéaires. Un événement anodin peut avoir un impact important alors qu'un événement considéré comme étant important peut avoir un petit impact (Pryor & Bright, 2003). Un événement anodin pourrait être, par exemple, la rencontre fortuite d'un individu qui inciterait la personne à s'inscrire dans un programme de formation donné. Alors qu'un événement planifié, de valeur plus significative, pourrait être de planifier d'aller aux portes ouvertes d'un établissement scolaire et que cela n'ait finalement aucun impact dans la décision. D'après Pryor et Bright (2006) cité par Potvin (2019, p. 58) les bases de la théorie du chaos en counselling de carrière sont :

- 1) L'ordre et le hasard sont des aspects de l'expérience humaine qui doivent être reconnus et acceptés ;

- 2) Les systèmes ont tendance à s'auto organiser dans l'ordre, alors qu'en raison de leur complexité, ils sont davantage sujets à des résultats imprévus ;
- 3) Les humains ont la capacité lorsqu'ils composent avec la chance de reconnaître la possibilité de l'inattendu, de créer des opportunités, d'encourager la sérendipité et de tirer avantage des résultats imprévus ;
- 4) La complexité de l'expérience humaine favorise l'imprévisibilité ;
- 5) Cette complexité réduit à la fois la connaissance des résultats par l'humain et son contrôle sur les résultats ;
- 6) L'imprévisibilité peut conduire à la transformation complète d'un système.

III-1.2.5. La théorie de l'happenstance

Selon cette théorie, développée par Krumboltz (2009), la carrière ne pourrait être établie ni prédite puisqu'elle est la succession d'événements planifiés et non planifiés débutant à la naissance (Krumboltz, 2009 ; Potvin, 2019). Ces dits événements ne sont pas uniquement en lien avec la carrière et peuvent se rapporter à de multiples facettes. En effet selon Krumboltz (2009) les événements fortuits jouent un rôle dans chaque carrière. L'objectif pour les individus consiste à se créer des situations ou événements à valeur ajoutée (événements bénéfiques), grâce à la « sérendipité », et d'avoir la capacité de profiter d'eux.

La vie professionnelle d'un individu est influencée par sa vie sociale, ses rencontres prévues ou imprévues, sa capacité à s'adapter à sa carrière, sa personnalité et par sa vocation. Le concept de carrière est étroitement lié à celui de leadership, il est question de travailler dur avec détermination et acharnement toute la vie durant en faisant face à l'adversité. Selon Cabral et Salomone (1990) le « timing » et le contexte des événements fortuits par rapport au développement de l'individu sont cruciaux. Même si en développement de carrière, beaucoup d'efforts sont faits pour restreindre les facteurs liés au hasard dans le parcours des gens, celui-ci (le hasard) demeure inévitable et joue un rôle important dans les décisions de carrière. Conséquemment, les C.O ont un rôle à jouer dans leurs pratiques de counselling en reconnaissant les influences du hasard dans le processus de décision vocationnelle et professionnelle, que ce soit en qualité de « supportive coach » (Guindon & Hanna, 2002) ou en aidant les clients à apprendre à tolérer l'ambiguïté et à développer une attitude exploratoire (Blustein, 1997). A cet effet la théorie de l'happenstance propose d'aider les clients à développer des habiletés (curiosité, persistance, flexibilité, optimisme et prise de risques) permettant de reconnaître, de créer et d'employer les hasards signifiants comme opportunités de carrière (Mitchell, Levin & Krumboltz, 1999).

Pour Krumboltz (2009) cité par Potvin (2019, p. 59) les prémisses de cette théorie sont les suivantes :

- 1) La visée du counselling de carrière est d'aider les individus à apprendre à entreprendre des actions dans l'optique d'atteindre une carrière et une vie personnelle plus satisfaisantes – et non à faire un seul choix de carrière ;
- 2) Les instruments d'évaluation devraient être utilisés pour stimuler l'apprentissage, et non pour appareiller des caractéristiques individuelles à des professions ;
- 3) Les clientes et les clients apprennent à s'engager dans des actions exploratoires pour susciter des événements positifs imprévus ;
- 4) Le succès du counselling de carrière est établi en fonction de ce que la cliente ou le client accomplit dans le monde réel, à l'extérieur des rencontres.

III-2. THEORIES DE REFERENCE DE LA RECHERCHE

Deux approches théoriques vont servir de modèle explicatif à cette recherche, il s'agit du modèle d'analyse de la construction du projet professionnel chez le collégien de Cournoyer (2008) et de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle de Lent (2008).

III.2.1. Modèle d'analyse de la construction du projet professionnel chez le collégien de Cournoyer (2008)

Il convient de présenter le modèle d'analyse de la construction du projet professionnel chez le collégien de Cournoyer avant de mettre en évidence l'apport de ce modèle sur les pratiques de l'orientation-conseil et la dynamique du projet professionnel de l'élève au Cameroun.

II.2.1.1. Présentation du modèle d'analyse de la construction du projet professionnel chez le collégien de Cournoyer (2008)

Ce modèle illustre la situation du collégien par rapport à la construction de son projet professionnel et propose que celui-ci soit accompagné pas à pas en fonction de ses besoins réels vers la réalisation de celui-ci (son projet professionnel) de façon adaptée à sa personnalité et aux contraintes familiales, sociales, économiques et professionnelles. Le but est de déterminer où se situe la personne dans le cadre de la construction de son projet et ainsi la prendre où elle est rendue afin de l'accompagner vers la réalisation du projet professionnel. Il

En résumé, le croisement des axes direction claire-floue et de démarches présence-absence permet de mettre en lumière quatre situations relatives à la construction du projet professionnel : latence, exploration, approfondissement et fixation. Ce positionnement en quatre quadrants s'inspire des caractéristiques et des dimensions des états de direction claire, de direction floue, de démarches présentes et de démarches absentes identifiés préalablement. Cournoyer (2008, p. 235).

II.2.1.2 Apport de la théorie de Cournoyer (2008) sur les pratiques de l'orientation-conseil et la dynamique du projet professionnel de l'élève.

Les choix d'orientation n'ont pleinement de sens que si les activités d'orientation menées permettent de capaciter l'apprenant d'un bagage de compétences lui permettant de se réaliser dans la vie active. Or les parcours des apprenants sont généralement marqués par des transitions survenant à l'une ou l'autre des étapes de leur scolarisation du primaire à l'université. Les transitions, les choix de filière d'étude, les séries, les options et les programmes d'enseignements doivent être en adéquation avec le projet de carrière professionnel de chaque apprenant. En effet, à chaque fin de cycle d'une formation (primaire, secondaire ou universitaire) après l'obtention du diplôme et même à l'intérieur d'un cycle, certains apprenants pour des raisons aussi variées que diverses décrochent ou abandonnent les apprentissages, faisant d'eux des potentiels demandeurs d'emploi. Le projet professionnel doit à cet effet être à la base de tout parcours d'étude envisagé. Pour cela les transitions doivent permettre d'appréhender l'évolution de la construction du projet professionnel d'un apprenant afin de mieux l'accompagner dans la réalisation de celui-ci. Les quatre quadrants développés dans la théorie de Cournoyer (2008) permettent de comprendre et de situer l'apprenant afin de l'aider progressivement dans la réalisation de son projet professionnel peu importe son niveau d'étude ou son environnement culturel.

Dans la théorie de Cournoyer (2008), par rapport à son projet professionnel comme nous l'avons mentionné plus haut, un apprenant peut être situé à la phase de latence, d'exploration, de fixation ou d'approfondissement. C'est dire clairement qu'il soit clair, flou avec ou sans démarche, chaque apprenant a à un moment donné une ou des aspirations professionnelles qu'il convient de déterminer et de canaliser pour aboutir en projet réaliste. Le projet professionnel doit être à la base du parcours scolaire qu'il conditionne tout comme l'éducation est à la base de l'humaine condition. Les conseillers ont donc pour rôle d'accompagner dès le bas âge l'apprenant à la construction de son humanité professionnelle. Cette recherche s'appuie à cet effet sur les quatre quadrants développés pour expliquer les

activités à mener par le C.O avec les apprenants pendant le processus d'accompagnement de ceux-ci à l'élaboration et la consolidation de leur projet professionnel au regard du cahier de charges du C.O au Cameroun.

A- Activités du C.O avec un apprenant en situation de latence

Le quadrant 1 dans la théorie de Cournoyer (2008) évoque la situation d'un apprenant qui au cours du processus d'accompagnement est à la phase de latence, c'est-à-dire au croisement de l'état de direction floue et d'absence de démarches. Il se caractérise par des idées diffuses et incertaines, la projection de démarches à venir, la logique d'une diplomation préalable à l'action, la vacuité volontaire et un repère indéterminé par rapport à sa destination professionnelle. Ces six manifestations de latence expriment la situation dynamique des apprenants qui, pour diverses raisons et/ou choix, se retrouvent en état d'absence de démarches quant à la mise en place des démarches d'information ou des stratégies pour agir sur un projet professionnel sans destination professionnelle clairement nommée. C'est plus précisément selon Cournoyer (2008, p. 209) « *la situation de collégiens sans une destination professionnelle clairement nommée et dont la forme et le sens demeurent recherchés (...) le temps d'action est inactuel (passé, futur, éventuel, nul) et l'intention errante* ». En effet, beaucoup de jeunes finissent leur cursus scolaire sans toutefois associer leurs acquis théoriques à des savoir-faire, et sans savoir quelles sont les opportunités professionnelles qui s'offrent à eux. Un élève en latence est donc un apprenant qui est en difficulté quant à son orientation scolaire et professionnelle, véritablement ne se connaît pas et n'aspire pas à une profession précise, et fait les études sans réfléchir sur les finalités de celles-ci, ni sur l'utilité socioprofessionnelle des compétences qu'il développe tout au long de sa scolarité.

La responsabilité du conseiller d'orientation dans le processus d'accompagnement d'un tel apprenant est énorme car c'est pratiquement avoir les yeux fermés sans tâcher de les ouvrir que de fréquenter sans projet professionnel. D'abord le conseiller d'orientation doit préparer l'apprenant à faire son choix orientation en toute connaissance de cause. Cela signifie que l'apprenant doit être amené à prendre la décision de son orientation non pas seulement en fonction de l'attrait qu'il a ou que présente telles ou telles études, mais compte tenu de ses acquis scolaires, des débouchés sur le marché du travail et de son projet professionnel. Pour amener un apprenant en situation de latence à se déterminer par rapport à son orientation professionnelle, le CO doit procéder par des séances d'informations et des entretiens individuels sur le rôle de l'école dans l'émancipation et la formation intégrale de l'apprenant en vue de son épanouissement en tant que futur responsable et acteur du développement social

de demain. Il n'est jamais trop tôt pour faire comprendre à un enfant les missions qu'il est appelé à remplir une fois devenu adulte. N'a-t-on pas pour coutume de dire que l'enfant est le père de l'homme ?

Un apprenant en situation de latence est une personne au stade liminaire du processus d'accompagnement dans l'élaboration d'un projet professionnel. Le CO doit à cet effet informer et édifier une telle personne sur :

- Les dimensions scolaires, académiques, psychologiques, et psychopédagogiques de sa personnalité.
- Le système éducatif en général avec ses transitions, ses niveaux d'étude et ses types d'enseignement ;
- Les nombreuses applications des notions scolaires (mathématiques, physiques, littérature etc) dans les domaines professionnels de l'ingénierie (génie-civil, génie-informatique...); de la communication (journalisme, traduction, écrivain...), de l'administration ; de la médecine etc.
- Toutes les possibilités de formation professionnelle au Cameroun avec leurs principaux débouchés ;
- Les métiers, les professions, les carrières, les réalités du monde socioprofessionnel et l'importance du projet professionnel ;
- Les innovations qui surviennent en milieu professionnel ;

Selon Andrean et Boye « *le besoin d'information (de l'apprenant) ne se limite pas à l'école, ils s'étendent au milieu environnant, à l'économie et aux possibilités d'insertion qu'elle offre* » (sd, p. 7). L'information la plus exhaustive possible, réelle et actualisée sur les points ci-dessus énumérés est d'une importance capitale en cette phase d'initiation au projet professionnel d'un apprenant en situation de latence. Et pour cause une bonne orientation suppose tout d'abord que l'on soit informé sur soi, sur ses possibilités réelles, mais aussi que l'on ait conscience, autant que faire se peut, de ses préférences, de ses goûts et de ses intérêts. Elle suppose également que l'on soit averti de tous les cheminements scolaires que l'on peut adopter avec des chances de réussite. Elle suppose enfin que l'on soit tenu au courant des voies et débouchés offerts par le marché de l'emploi en rapport avec chaque série ou filière d'étude.

Cela ne signifie aucunement que l'information devrait se faire en fonction des seules exigences de la vie économique, plutôt cela signifie que de façon très réaliste chaque apprenant doit être mis en garde contre les risques d'une formation aux débouchés restreints et, parallèlement être averti des avantages de l'élaboration de projets scolaires, académiques et professionnels adaptés aux domaines d'activités professionnelles en pleine expansion.

Une telle préoccupation suppose de la part du C.O une action continue, c'est-à-dire une information progressive propre à favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'élève, sa connaissance des milieux et des réalités professionnelles, l'éveil de ses intérêts et son évolution vers une prise de décisions libres et motivées. L'information est ainsi indissociable de l'action de l'éducation à l'orientation dont elle constitue l'un des aspects prédominants. Le C.O doit outiller l'apprenant en latence en informations concernant sa personnalité, les formations et le monde professionnel. L'apprenant doit connaître les grandes écoles, les facultés ou instituts de formation ainsi que les informations sur les professions et les carrières, sur les aptitudes qu'elles requièrent et les qualités humaines qu'exige tel ou tel métier (Mbwassak, 2017). Au-delà de doter tous les apprenants d'une information actualisée sur les réalités du monde scolaire universitaire et professionnel, le C.O doit accompagner l'apprenant en latence dans l'élaboration de son projet professionnel, à améliorer sa situation par des entretiens et des conseils.

Le C.O doit réaliser des séances d'entretien ou de conseil de façon personnalisée. Il doit accompagner l'apprenant et ses parents dans les choix académiques et professionnels en fonction de son cursus scolaire, de sa série, de ses aptitudes et des opportunités professionnelles. Et c'est en tenant compte de tous ces éléments que progressivement le C.O peut amener l'apprenant en latence à définir clairement et à décider de sa destination professionnelle. Le C.O doit proposer progressivement et stimuler chez l'apprenant en latence pendant ses entretiens des contenus et des activités à mener orientés vers le développement des aptitudes et des intérêts, l'initiation, la consolidation et la réalisation d'un projet professionnel réaliste. Il peut faire recours aux tests d'intérêts et d'orientation professionnelle. Il peut placer l'apprenant dans des situations où il agit, soit qu'il accède à l'information par enquête ou visite, soit qu'il vive par jeux de rôles l'exploration de ses intérêts. Dans tous les cas le C.O doit amener l'apprenant en latence à la prise de conscience sur la nécessité du projet professionnel, à exprimer son choix professionnel et à envisager des démarches préalablement nécessaires pour sa réalisation.

B- Rôle du CO face à un apprenant en situation d'exploration

Un apprenant en exploration est celui qui au moment d'un entretien ou d'un procédé d'accompagnement se situe au croisement des axes de destination floue et de présence de démarches. Il se caractérise par la mention explicite des propos relatifs à des actions concrètement dirigées pour agir sur son projet professionnel, malgré l'absence d'une destination professionnelle clairement nommée à ce moment. Le terme « exploration » apparaît le plus pertinent pour décrire cette situation dynamique. L'exploration selon Cournoyer (2008, p. 210) s'exprime au travers des manifestations de direction floue accompagnée d'une présence de démarches. Ainsi l'apprenant en exploration est celui qui manifeste une grande volonté d'être informé sur tout ce qu'il doit faire pour choisir une profession ou un métier qui sied à ses études et à sa personnalité, il mène des actions multiples, diffuses et incertaines pour se capaciter et découvrir les diverses activités possibles qui s'offrent à son profil de compétence, exprime ses intérêts et ses goûts mais ignore à quel métier il se destine professionnellement. C'est le cas par exemple d'un apprenant qui affirme aimer visiter les stands de métiers lors des carrefours-métier, qui s'intéresse aux émissions radio-télé portant sur les succès story professionnels...mais qui ne parvient pas encore à déterminer l'identité professionnelle qu'il souhaite réaliser dans le futur.

Les interventions du CO auprès d'un apprenant situé sur le quadrant exploration consistent à faire un bilan d'orientation à la faveur de celui-ci. Ce bilan va se dérouler au travers de deux activités principales, à savoir d'une part la passation d'un examen psychologique d'orientation professionnelle et d'autre part l'accompagnement de l'apprenant à l'établissement de son bilan de compétences.

Le recours à l'examen psychologique d'orientation professionnelle

La plupart des praticiens avertis de l'orientation professionnelle adhèrent à la théorie des aptitudes. Ils pensent que l'individu possède des caractéristiques stables et des aptitudes et que les professions ont elles aussi des exigences stabilisées en matière d'aptitude et qu'il est possible à travers le conseil d'établir des correspondances optimales entre un profil d'aptitudes individuels et un profil d'exigences professionnelles. L'examen psychologique de l'apprenant peut se faire dans notre contexte dépourvu de tests adaptés culturellement et contextualisés, au moyen de l'observation (celles de l'apprenant et celles requises par les métiers) et de la discussion avec l'apprenant. Les praticiens empiriques de l'examen psychologique par observation se réfèrent à la psychologie commune, l'observation des

aptitudes des individus ou celles qui sont requises par les métiers. On « voit bien », en discutant avec l'apprenant, avec ses parents et avec ses enseignants, quelles sont les aptitudes qu'il possède, et la correspondance ou la non correspondance avec les aptitudes exigées par un métier paraît s'imposer d'elle-même.

Par contre les praticiens scientifiques de l'examen psychologique, auteurs du mouvement psychotechnique soutiennent quant à eux que l'observation des aptitudes est quelque chose de beaucoup plus compliqué (Guichard, 2013). Le CO ne peut faire l'examen psychologiques valide des aptitudes d'un apprenant qu'en ayant recours aux tests psychotechniques d'aptitude qui sont reconnus par la fidélité et la fiabilité de leurs résultats. Les tests utilisés à cet effet sont collectifs et individuels. Ils portent sur les grandes dimensions de l'intelligence : verbale, logique, spatiale, numérique, auxquelles on ajoute une « intelligence mécanique » qui concerne la compréhension de mécanismes techniques simples. A ces tests on devrait toujours associer un questionnaire d'intérêts professionnel dans l'examen psychologique d'orientation professionnelle. Une panoplie de tests d'aptitudes et des questionnaires d'intérêts peuvent ainsi être utilisés par les C.O pour aider l'apprenant à connaître ses aptitudes, on peut citer entre autre d'après Njiale (2006, p. 65) le D48, le DAT, l'EMI , le D70, le Bonnardel, le questionnaire d'intérêts professionnels d'Holland... Ces outils psychotechniques permettent de se situer sur les aptitudes et les intérêts de l'apprenant de manière à l'aider à se fixer une destination professionnelle et à orienter ses actions vers la conception d'un projet professionnel pertinent adapté à sa personnalité et à ses attentes.

L'accompagnement de l'apprenant à l'établissement de son bilan de compétences.

Au-delà du recours à l'examen psychologique d'orientation professionnelle le CO peut aider l'apprenant en situation d'exploration à faire son bilan de compétences afin de déterminer le domaine d'activités où ce dernier (l'apprenant) dispose de plus de compétences et d'élaborer son projet professionnel en tenant compte de ses forces et de ses faiblesses. Le bilan de compétences est la technique de bilan d'orientation professionnelle la plus usité de nos jours.

D'abord apparue dans le domaine de la formation professionnelle, la notion de compétences s'est ensuite étendue au domaine de l'éducation et de la gestion du personnel dans les entreprises. La compétence est généralement définie comme un « savoir agir », « un savoir-faire opérationnel validé », (Le boterf, 1994). Etant donné qu'aujourd'hui la

compétence est l'élément central qui permet de recruter les travailleurs, il s'avère nécessaire que l'apprenant connaisse les domaines où il peut et doit se mettre en mouvement dans le but de développer ses compétences et construire un projet de carrière ou il sera épanoui dans sa réalisation.

A cette fin le C.O doit aider l'apprenant en phase d'exploration à mieux identifier ses savoirs, à déceler ses potentialités inexploitées, à faire le point sur ses expériences personnelles et professionnelles, à repérer et évaluer ses acquis liés au travail, à la formation, à la vie sociale ; à recueillir et mettre en forme les éléments lui permettant d'élaborer son projet professionnel ; à gérer au mieux ses ressources personnels et atouts en les maximisant et en les améliorant.

Le C.O doit aider l'apprenant à faire un vrai bilan de ses compétences. La pratique la plus indiquée consiste à se préoccuper à la fois de l'évaluation de la personne de l'apprenant, de la dynamique de son développement, de son état présent et de ses potentialités (Morau & trupheme, 1990).

La première étape de ce bilan consiste pour l'apprenant avant toute chose à faire l'exploration de son « Moi ». Ici le sujet fait le point sur ses compétences, intérêts et valeurs. Cette exploration de soi se référant autant à son passé qu'à son avenir débouche sur l'ébauche d'un projet, projet de formation ou projet professionnel. L'étape suivante consiste à confronter ce projet aux réalités socioéconomiques, à tester sa faisabilité, à faire l'inventaire des ressources à mobiliser pour atteindre les buts visés. Cette phase conduit à spécifier le projet. Finalement, la dernière étape consiste à envisager les conditions concrètes de sa mise en œuvre. Etant donné que le projet professionnel prépare à un métier que l'apprenant pourrait exercer dans l'avenir si un certain nombre de facteurs sont réunis, il n'est pas rare que celui-ci subisse tout au long de son processus de réalisation un certain nombre d'influences positives ou négatives, le C.O doit pour cela doter l'apprenant de techniques et méthodes lui permettant de gérer les changements voir de les anticiper.

C- Défis du CO dans l'accompagnement d'un apprenant en situation d'approfondissement

L'apprenant en situation d'approfondissement est celui que le CO situe au croisement de l'axe de direction claire et de présence de démarche au moment d'un entretien ou d'un processus d'accompagnement à l'élaboration de son projet. Dans son discours, il mentionne explicitement des propos relatifs à des actions concrètement dirigées pour agir sur son projet

professionnel. L'apprenant en approfondissement effectue des actions plus spécifiques afin de cerner et de discerner, de distinguer et d'appréhender ainsi que de comprendre une destination professionnelle envisagée, Cournoyer (2008, p. 216). Il est différent d'un apprenant en exploration qui lui se limite aux actions liées à la découverte et au furetage sans frontières véritables.

Les interventions d'accompagnement du CO auprès de l'apprenant en approfondissement consisteront à élaborer progressivement dans le temps avec celui-ci son portefeuille de compétences. Le portefeuille de compétences dont il s'agit ici doit être constitué de deux documents de travail, celui de l'apprenant que nous appellerons portefeuille d'itinérance et celui destiné au conseiller d'orientation appelé livret.

Le portefeuille d'itinérance de l'apprenant est le journal des actions quotidiennes que celui-ci mène dans le sens de la consolidation et de la validation de son projet professionnel. A la base, il définit la démarche à suivre, les étapes à traverser, les activités à mener à court, moyen ou long terme avec leurs échéances ainsi que les ressources humaines à rencontrer, de même que les moyens financier et/ou matériels à prévoir. Son objectif est de permettre à l'apprenant de parvenir à établir une représentation aussi fidèle que possible du parcours de vie personnel, social et professionnel qu'il est appelé à suivre au regard de la profession qu'il a choisi dans son projet. Partant donc de cet objectif, l'apprenant inscrit au quotidien dans son portefeuille d'itinérance toutes les actions qu'il pose et qui rentrent dans le cadre de la réalisation des objectifs de son portefeuille d'itinérance. L'apprenant peut par exemple inscrire sur son portefeuille les personnes rencontrées qui exercent dans la profession de son projet, il mentionne les expériences professionnelles acquises, le sentiment ressenti à la suite de cette ou de ces rencontres, les cheminements que ces personnes ont connus dans leur parcours, les compétences dont elles disposent, les modalités d'accès, les contraintes et les obstacles recensés liés à ce métier, les formations subies par ces professionnels, les établissements qui les ont formées, les connaissances acquises. L'apprenant peut faire des visites d'entreprises ou des stages qu'il mentionne dans son portefeuille. Il décrit à cet effet ce qu'il a vu fait et ressenti, il explique les activités qu'il a personnellement effectuées, les connaissances qu'il a dû mobiliser, les compétences qu'il a maîtrisées et les qualités personnelles dont il a fait preuve.

Le livret de compétences destiné à l'attention du C.O pour sa part est un document de synthèses des activités menées par l'apprenant mensuellement avec la mention des compétences acquises ou développées, ainsi que les étapes traversées dans la dynamique

du parcours de consolidation et de validation de son projet professionnel. Il renseigne aussi sur les conseils et recommandations prodigués par le C.O à l'apprenant pour la suite de la démarche de consolidation de son projet professionnel. Le livret de l'apprenant est un véritable document biographique qui est transféré à l'établissement ou l'apprenant poursuit ses études chaque fois que ce dernier change d'établissement ou fait des transitions de cycle d'étude. C'est un document amovible qui suit l'apprenant comme son ombre à cause de son hyper importance. En effet avec ce document il ne peut y avoir de rupture dans l'accompagnement scolaire de l'apprenant peu importe le changement de C.O, d'établissements, de séries, de filières ou de cycles d'étude.

D- Enjeux de l'accompagnement pour un apprenant en situation de fixation

Un apprenant en situation de fixation est celui dont le C.O situe au croisement des axes de direction claire et d'absence de démarche. Certains apprenants pour des raisons variées, bien qu'étant en mesure de nommer clairement leur destination professionnelle, se retrouvent souvent passif, à ne rien faire pour s'informer davantage ou entreprendre des actions dans la sens de la consolidation ou de la réalisation de leur projet professionnel. Les raisons de leur attentisme peuvent être entre autres : la clarté perçue d'un trajet menant tout droit à l'emploi, les représentations claires de soi et des métiers, l'identification d'une destination professionnelle claire qui sied à leur personnalité, l'assurance ou la croyance que l'obtention d'un diplôme est la véritable voie de salut vers la réalisation de leurs aspirations, la confiance et l'ouverture certaine sur leur devenir (Cournoyer, 2008).

Toutefois, ce n'est pas parce qu'un apprenant a identifié la destination professionnelle qui correspond à ses attentes ou qu'il a assimilé le trajet menant au métier de son choix, ou encore qu'il a une représentation claire de soi et de la profession de ses rêves qu'il devient détenteur d'un projet professionnel, de savoir-faire ou des compétences nécessaires pour son exercice. En effet, « *tout projet est en tension entre sa dimension pragmatique et sa dimension programmatique* » (Arduino, 2000). C'est-à-dire qu'il repose sur des buts, mais aussi des moyens et des actions pour les atteindre. C'est dans ce sens que Loisy et Carosin (2017) affirment que le projet d'orientation se construit dans l'interaction entre attentes socioculturelles et besoins individuels, c'est une construction dynamique qui ne laisse pas place à l'immobilisme. « *Cette interaction peut nourrir le besoin de prendre conscience de soi et des possibilités offertes par l'environnement, et elle peut être à la source du développement du pouvoir d'agir* ». Le sujet jeune qui s'engage dans cette démarche d'activité

inscrit consciemment et activement ses choix professionnels dans un double projet personnel et de société.

Le rôle du CO ici consiste à emmener l'apprenant en fixation à rencontrer les professionnels exerçant dans la profession de son choix afin de favoriser chez celui-ci le développement d'une « maturité vocationnelle » en encourageant sa « capacité à explorer, à décider, à planifier, à mobiliser des ressources » (Guichard & Huteau, 2007, p. 163). Selon Moreau et Truphème « *cette démarche lui permettra (à l'apprenant) de connaître l'environnement professionnel de son projet et qu'elle constitue, de ce point de vue, une préparation- sans risque - à la nécessaire recherche d'emploi qui interviendra ultérieurement, lorsqu'il mettra son projet en œuvre* » (1990, p. 82). Par ailleurs, pour enrichir la palette de ressources disponibles chez l'élève, l'accompagner peut consister à favoriser son accès à des « groupes de références » (Lemay, 2007), par exemple des groupes de pair avec des projets similaires, ou des rencontres avec des jeunes engagés dans des formations, ou des professionnels en lien avec son projet. « *Ces rencontres contribuent à une projection en situation d'agir, à la mise en visibilité du plan d'action, à la confrontation de plans d'action entre pairs, et nourrissent une réflexion sur leur pertinence pour l'épanouissement personnel et la contribution envisagée à la société* » (Loisy & Carosin, 2017). Construire un réseau de personnes-ressources constitue un réel soutien face aux obstacles qu'il pourrait rencontrer dans la réalisation de son projet (Lent, 2008). Le C.O doit à cet effet montrer à l'apprenant le bien fondé de telles rencontres, il doit l'aider dans l'identification et le choix des professionnels à rencontrer car il n'est pas nécessaire que l'apprenant rencontre seulement les personnes qu'il connaît ou qui exercent dans les mêmes conditions, il serait mieux qu'il rencontre aussi des personnes inconnues faisant carrière dans le métier retenu, ainsi que celles exerçant le même métier dans des conditions différentes. De telles rencontres permettent à l'apprenant d'élargir son champ de représentation de la profession. A titre d'exemple si le projet de l'apprenant porte sur l'enseignement, il serait judicieux qu'il rencontre un enseignant à vocation rurale et un enseignant à vocation urbaine, de même il peut rencontrer un enseignant du primaire, un du secondaire et un du supérieur.

Le C.O est aussi appelé à aider l'apprenant à connaître et à formuler les questions nécessaires à poser et les informations utiles à rechercher lors des entretiens avec les professionnels.

En tout état de cause le C.O doit bien préparer l'apprenant à faire son premier « vol hors du nid ». C'est une étape indispensable dont l'importance peut se résumer en quatre aspects fondamentaux à savoir :

Elle constitue un pont de bascule : l'apprenant effectue son premier vol hors du nid !

Elle prépare en douceur toute la phase de mise en œuvre du projet (notamment la recherche d'emploi) ;

Elle constitue le premier test réel de confiance de l'apprenant par rapport à lui-même ;

Elle permet de vérifier que le projet élaboré « tient la route » ou bien qu'il va falloir le réajuster, voire le changer, (Moreau & Truphème, 1990, p. 85).

Compte tenu de cette quadruple importance, après la rencontre apprenant/groupes de références au fin d'entretiens, une analyse de la situation par rapport au projet doit être faite par le C.O et l'apprenant. A l'issue de celle-ci deux hypothèses sont à formuler :

- L'apprenant confirme son projet tout en l'ajustant et en l'affinant. Auquel cas on peut passer à l'étape suivante de réalisation ;
- L'apprenant ne retient pas le projet élaboré. Ce qu'il avait imaginé ne correspond pas aux réalités découvertes sur le terrain. Dans ce cas, il faut revenir au bilan en intégrant les éléments recueillis.

III-2.1.3. Synthèse discursive du modèle de la construction du projet professionnel chez l'apprenant de Cournoyer

Depuis les travaux de Parson (1909), Super (1957) et autres le courant développemental n'a cessé d'être la théorie la plus convoquée dans le champ disciplinaire de l'orientation scolaire et professionnelle. Toutefois les courants interactionnistes tendent à prendre de plus en plus de place au sein des théories et des recherches relatives à ce domaine éducatif. Bien que certains auteurs du courant développemental aient réfuté partiellement la notion d'irréversibilité des stades, la construction d'une identité professionnelle selon cette perspective passe généralement de la phase d'exploration (lieu de découverte, de curiosité, d'expérimentation, d'ouverture de possibilité) à la phase de réalisation (programmation, planification, actions) en passant successivement par les phases de cristallisation (mettre de l'ordre, catégoriser, sérier) et de spécification (moment du choix, de la décision à proprement

parler), (Moreau & Trupheme, 1990 ; Zunker, 2015). Le modèle en deux axes (direction, démarche) et en quatre situations (latence, exploration, approfondissement, fixation) n'est pas initialement construit selon une logique développementale. Toutefois, selon Cournoyer (2008), il peut s'y imbriquer aisément. Et dans cette posture développementale, l'évolution de la construction du projet professionnel suivrait ainsi la séquence linéaire attendue de latence vers exploration vers l'approfondissement pour acheminer sa trajectoire vers la fixation.

Ainsi, en admettant l'idée de transposition ou de rapprochement du modèle de la construction du projet professionnel aux théories d'inspiration développementale, on postulerait qu'une situation de fixation (nommer clairement une destination professionnelle sans toutefois poser d'actions concrètement dirigées vers la construction du projet professionnel) doit « succéder » à celle d'approfondissement (nommer clairement une destination professionnelle et poser des actions concrètement dirigées afin notamment de valider ou de confronter le projet professionnel en construction). Or un tel cheminement n'est ni purement développemental, ni linéaire encore moins logique. La logique développementale ou linéaire serait l'inverse et donc la phase d'approfondissement succéderait à la phase de fixation qui la précéderait. Et c'est là où nous nous accordons avec Cournoyer lorsqu'il considère que « *le choix n'est pas la finalité de la construction du projet professionnel, mais bien l'action, notamment celle concrètement dirigée vers la construction du projet professionnel* » (2008, p. 247). Une fois le sujet jeune engagé dans l'action, l'accompagnement doit pouvoir lui permettre de maintenir cette activité. L'activité constructive se présente, ici, comme un moyen de réguler les actions engagées à travers des processus rétroactifs ressortant de l'évaluation de ces actions. Le maintien et la persistance dans l'action, essentiels à ce stade, peuvent être encouragés en apprenant au sujet jeune à évaluer ses actions en fonction des résultats obtenus et à identifier les conditions qui ont contribué à leur efficacité ou leur échec (Loisy & Carosin, 2017). De plus, le sujet jeune doit pouvoir attribuer l'évolution de son projet professionnel à sa réflexion et son activité en contexte. Il est important qu'il se perçoive comme un agent actif « *dans la production des résultats* » (Lemay, 2007, p. 174) Pour cela, l'accompagnement doit veiller à ce que les actions d'orientation engagées contribuent au développement du sentiment d'efficacité et que les résistances rencontrées, tant au niveau contextuel qu'au niveau personnel, ne soient pas perçues comme des obstacles insurmontables, mais plutôt comme des indicateurs sur le sens que doit et peut prendre l'orientation. Plus les apprenants avancent dans leurs études, plus leurs représentations des métiers deviennent de plus en plus fidèles puisqu'ils évoluent,

traversent plusieurs terrains d'expérimentations dans les études et les rapports sociaux. A cet effet ils ne tardent pas pour la plupart à mener consciemment ou non des actions susceptibles à améliorer leur perception des métiers et des professions. Chez certains, il s'agit d'une continuité d'actions préalablement amorcées par la manifestation d'une volonté de poser des actions concrètement dirigées vers leur projet professionnel la plupart du temps à partir de l'identification préalable d'une destination professionnelle envisagée. Pour d'autres, c'est plutôt l'initiation d'une activation de démarches. À la différence des apprenants se stabilisant à l'état de fixation, ceux qui « se mettent » en activité semblent le faire davantage à partir d'événements, d'expériences, sinon de l'apparition d'une idée de destination professionnelle plutôt que par une suite (développementale) de démarches rationnellement planifiées Cournoyer (2008, p. 248). C'est dans ce sens que Beaucher et Langlois (2010) affirment que : *Dans les faits, on remarque cependant qu'il est ardu pour une large proportion de jeunes de s'inscrire dans une démarche de projet ». Pour cette catégorie de jeunes "On ne peut pas avoir de projets parce qu'il n'y a pas de travail, il ne faut pas se leurrer", "C'est tellement difficile, à (leur) époque, que savoir ce qu'on veut faire serait un peu prétentieux".* Cela soulève le questionnement de ce qui contribue à la présence (ou l'absence) d'actions concrètement dirigées vers la construction du projet professionnel. Si ces actions peuvent être précédées d'une idée de destination professionnelle ou encore d'expériences ou d'événements, comment ces premières apparaissent à leur tour et par quoi, par qui ? La prochaine section visant à présenter la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle nous permettra sûrement d'avoir une réponse à cette question.

III-2.2. La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP)

Nous allons présenter la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP), avant de présenter les éléments d'analyse qui nous permettent de mieux expliquer notre sujet de recherche.

III-2.2.1. Présentation de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle

La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP) se focalise sur les processus grâce auxquels l'individu développe ses intérêts scolaires/académiques et professionnels, fait ses choix d'études et ses choix professionnels et

parvient à des niveaux de réussite variables, au cours de ses études et de ses activités professionnelles. Elle intègre à la fois des variables (par exemple les sentiments d'efficacité, les représentations des métiers) qui permettent aux personnes d'influer sur leur propre orientation professionnelle et des variables (les obstacles environnementaux, les systèmes de soutien) qui peuvent affaiblir ou renforcer l'exercice de l'auto-contrôle que chacun exerce sur le déroulement de son orientation professionnelle, Lent (2008). Conçue par (Lent, Brown & Hackett, 1994, 2000), Elle prend en compte des éléments relatifs aux caractéristiques individuelles et environnementales de l'individu. Fidèle à la théorie sociale cognitive de Bandura (1986) dont elle tire ses origines, la TSCOSP met l'accent sur la capacité des personnes à diriger leur propre orientation scolaire et professionnelle, tout en reconnaissant aussi l'importance des nombreuses influences personnelles et environnementales qui contribuent à renforcer, à affaiblir ou, dans certains cas, à annihiler l'*agentivité* personnelle ou la capacité à se diriger.

Dans la mise en pratique de cette théorie en orientation scolaire et professionnelle il faut un accompagnement soutenu des C.O visant à optimiser les choix professionnels des apprenants, à soutenir leur prise de décision relative à leur projet de carrière, à développer des conditions optimales à la réalisation de ces projets et à promouvoir les perspectives de réussite et de satisfaction scolaire et professionnelle. La particularité de cette théorie est qu'elle peut potentiellement s'appliquer à des différents milieux (urbains ou ruraux) pour analyser des comportements d'individus s'inscrivant dans un environnement spécifique.

Dans cette recherche, nous allons nous intéresser aux facteurs politico éducatifs en soulignant la responsabilité de l'Etat à travers sa politique et ses services d'orientation dans la construction des parcours scolaires et professionnelles, au rôle de la communauté familiale, aux représentations sociales des métiers et aux sentiments d'efficacité personnel des jeunes dans la coélaboration de leurs projets de carrière et leur préparation à l'insertion socioprofessionnelle.

III.2.2.2. Eléments d'analyse de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle.

A- Rôle de l'Etat dans la définition des cheminements scolaires et professionnels des apprenants.

L'Etat est le premier organisateur formel du système éducatif. A ce titre il organise les institutions et les politiques éducatives. Selon le préambule de la constitution du 14 avril 2008,

« l'Etat assure à l'enfant le droit à l'instruction (...). L'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les degrés sont des devoirs impérieux de l'Etat. ». Ainsi perçu l'éducation à l'orientation tout comme l'éducation tout court sont d'abord une affaire étatique.

Au Cameroun plusieurs départements ministériels sont chargés des questions d'éducation, d'orientation et de formations professionnelles, on peut citer entre autres : le MINEDUB, le MINESEC, le MINSUP, le MINJEUNC, et le MINEFOP. Pour permettre à tous les enfants de bénéficier de leur droit à « une éducation et à une orientation de qualité » tel que prescrit par les conventions internationales auxquelles le Cameroun a souscrit, l'Etat a démultiplié sur l'étendue du territoire national les établissements scolaires ainsi que leurs structures organisationnelles au niveau départemental, arrondissemental et même local. Déjà l'Etat camerounais à travers sa loi d'orientation de 1998 a défini le profil d'Homme que son école doit former en vue de son développement et du plein épanouissement de ses citoyens. A cet effet même si l'orientation de nos jours se fonde en général sur des objectifs individuels, il reste vrai que ce service éducatif contribue à la réalisation des objectifs des politiques publiques, en renforçant l'efficacité du système éducatif et l'efficience du marché de l'emploi.

Dans la pratique les C.O chargés de concilier les projets d'orientation des apprenants aux besoins du monde de l'emploi et aux politiques publiques de développement sont en nombre insuffisant et inégalement répartis dans les établissements scolaires. A titre d'illustration pour 87241 élèves dénombrés au secondaire dans la région de l'Est (année scolaire 2019-2020), il n'y avait que 1 29 conseillers d'orientation scolaire et professionnelle ; soit un déficit de 162 conseillers d'orientation supplémentaires à raison d'un C.O pour 300 élèves. Alors que certains établissements des grandes métropoles urbaines ont jusqu'à 7/8 CO, bon nombre d'établissements à vocation rurale n'en disposent même pas d'un seul de ces experts (Mbwassak, 2017).

De plus dans notre système éducatif les C.O ne jouissent pas toujours de l'attention et du traitement administratif et financier qui correspond aux attentes posées sur eux, ce qui d'une façon ou d'une autre entame leur engagement et leur motivation dans la profession. Et le manque d'équipements et de testothèque fournie fait que certains professionnels de l'orientation limitent leurs actions à l'information sur les filières d'étude et leurs débouchés académiques et professionnels. Cette situation déplorable ternit l'imagerie d'une profession qui au demeurant devrait servir d'interface entre les besoins en compétences du monde économique et de l'emploi et les offres en capital humain du monde scolaire et de la formation. C'est ce qui fait dire à Bomda (2008a, 2008b, 2014), Mbwassak (2017) et Mezo'o (2019) que

l'orientation-conseil fait l'objet de représentations négatives véhiculées par les discours de l'opinion publique en général qui présentent le C.O comme un paresseux et un personnel de luxe qui fait un travail que tout le monde peut faire.

Par ailleurs, on assiste encore à une orientation massive tournée vers l'enseignement général, « *La proportion des jeunes qui font l'enseignement technique est faible (10,1%) par rapport à ceux de l'enseignement général quel que soit le cycle, le milieu de résidence et le sexe* » (MINEFOP, 2015, p. 7). On ne comprend pas pourquoi les établissements d'enseignement général sont toujours plus nombreux et continuent à faire l'attrait de plus de la moitié de la population scolarisés à tous les niveaux d'enseignement au détriment de ceux techniques et professionnels. Les établissements et filières techniques porteurs de développement sont en nombre insuffisant. Le Cameroun compte un seul lycée technique agricole (celui de Yabassi) à l'exception des écoles de techniques agricoles (ETA) logées dans quelques chefs-lieux d'arrondissement, huit universités de formation facultaire et contre quatre Instituts Universitaires de Technologie (IUT) logées dans les villes de (Douala, Bandjoun, Mbalmayo, Ngaoundéré) en partie responsable de la forte inadéquation entre les formations offertes et les emplois disponibles dans les structures et les circuits de productions. De plus,

En dépit de la création de deux Centres d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle (COSUP) à Yaoundé et Douala, il manque au Cameroun un véritable système d'orientation professionnelle qui aide les élèves à construire leur cheminement de formation en fonction des métiers (...) L'accès à la formation professionnelle reste très limité, du fait des coûts de formation élevés oscillant entre 200.000 et 4.000.000F CFA, eux-mêmes liés aux coûts d'investissement très élevés de la formation professionnelle, mais aussi du fait de la préférence des parents et des jeunes pour l'emploi dans la fonction publique considérée comme plus stable, plus sécurisant et plus valorisant (MINEFOP, 2015, p. 14).

La conséquence directe de cette situation est que beaucoup de jeunes diplômés sans emploi éprouvent au final des regrets vis-à-vis de leur parcours universitaire, Sosoe (2012), ou se reconvertissent pour les plus courageux dans la saisonnalité, l'indécence et la précarité du secteur informel, (Tatangang, 2000, Bomda, 2013 ; BIT, 2019). Dans ce contexte, l'ouverture massive des filières générales et orientées vers le tertiaire aux dépens des filières techniques et professionnelles pose de nombreuses limites, (Sovet & al. 2013).

B- Influence de la communauté familiale dans le choix et la décision d'orientation de l'apprenant.

Le processus de choix, de consolidation, de validation et de réalisation d'un projet d'orientation scolaire et professionnelle ne peut se faire sans tenir compte du rôle au combien déterminant des parents de l'apprenant. Généralement chaque famille organise l'orientation scolaire et professionnelle de ses enfants en fonction de ses ressources, de ses objectifs et de son statut socioéconomique. A titre d'exemple de façon implicite, les grandes écoles comme Fustel de Coulanges, le collège Vogt, l'université catholique d'Afrique Centrale, l'ENAM, l'IRIC et l'EMIA à quelques exceptions près sont réputées être l'apanage des enfants des familles nanties et de la classe gouvernante, alors que s'amassent les enfants des parents pauvres dans les écoles moins prestigieuses ou dans l'informel. *Dans ce contexte de hiérarchies implicites, les demandes des familles sont soit stratégiques et distinctives pour les familles les plus informées, soit plus ou moins ambitieuses selon la place que les familles occupent dans la hiérarchie sociale* (Landrier & Nakhili, 2010, p. 26). Les ambitions que les parents ont pour l'avenir de leurs enfants nourrissent avec une pression intense les choix et les projets d'orientation scolaire et professionnelle de ceux-ci.

Dans une étude réalisée dans la ville de Yaoundé sur un échantillon de 1356 travailleurs stratifiés selon la classification institutionnelle par secteur d'activité, Bomda, Manto et Tanang (2010) relèvent que du primaire au secondaire, les parents sont les principaux artisans de l'orientation de leurs enfants (49,1 %), suivi de l'intéressé lui-même (29,3 %) qui le fait à sa guise ou dans une moindre mesure, ses aînés (10,6 %) et que seuls 2 % des enquêtés ont été motivés dans leur choix par le conseil de classe et/ou le conseiller d'orientation. Ces résultats traduisent bien que les parents sont les principaux artisans de l'orientation scolaire et professionnelle de leurs enfants. Dans ce contexte, l'élève peut se retrouver tiraillé entre ses désirs personnels et ceux de sa communauté familiale ou clanique, Sovet et al. (2013). Cette situation est d'autant plus complexe que la famille offre souvent un soutien financier et psychologique important (Guth, 1997). Un enfant allant à l'encontre de la volonté de sa famille se retrouverait alors à devoir assumer tout seul ses échecs scolaires et professionnels (Bomda, 2013).

La réussite scolaire des enfants sera un enjeu essentiel pour les parents qui nourrissent envers eux des aspirations professionnelles particulièrement importantes Mindamou (2011) et des attentes élevées pour le bien-être de la famille. Les enfants se retrouvent alors fortement encouragés à se diriger vers des études longues et vers des métiers offrant un salaire et des

conditions de travail particulièrement avantageuses (enseignants, cadres supérieurs, ...), Sovet et al. (2013), ou vers des études courtes et professionnelles donnant rapidement accès à un emploi pour ceux des enfants issus des familles pauvres. Ce d'autant plus que les parents des familles aisées ont des attentes d'orientation scolaire et professionnelle plus élevées pour leurs enfants que celles des parents des familles à revenus faibles.

C- Enjeux des représentations sociales des métiers et du sentiment d'efficacité personnel de l'apprenant dans le développement de ses intérêts et la validation de son choix d'orientation professionnelle.

L'image qu'un apprenant développe sur les métiers et les professions est un facteur important dans le développement de ses intérêts et la sélection de son choix de carrière. Au cours de l'enfance et de l'adolescence, les apprenants vivent un nombre de plus en plus grand d'expériences : réalisations de tâches variées et expositions directes ou vicariantes à un nombre croissant de situations professionnelles, rencontres fortuites ou organisées de professionnels de divers corps de métiers, informations sur les métiers et les succès stories... Ces expériences conduisent les apprenants à développer leurs goûts et intérêts professionnels, à construire des croyances différenciées concernant différents domaines d'activité, à hiérarchiser les métiers selon leur perception, et à acquérir une meilleure connaissance des conditions de travail et des valeurs offertes par divers types de choix professionnel. Bomda (2008a) soulignait l'attrait des jeunes diplômés dans la fonction publique, la valorisation des filières générales et de l'enseignement supérieur par rapport aux filières davantage technologiques et professionnelles et la valorisation des emplois de « cols blancs ». Il note ainsi que 72.1% des élèves camerounais (N = 183) envisagent une filière générale. La dévalorisation de l'enseignement technique et professionnel par les élèves et leurs parents est probablement due à un passé colonial ayant associé travail manuel et servitude, (Tsala Tsala, 2004).

Du fait des stéréotypes sociaux, certains métiers comme l'enseignement (primaire et secondaire), l'agriculture, l'élevage, la mécanique, la maçonnerie et dans une certaine mesure la médecine sont considérés par un nombre important de jeunes comme des métiers de second rang qui n'offrent pas le confort de travail et le luxe qu'ils recherchent, et ne donnent pas accès à une considération et à un statut social de prestige. Cependant si la dévalorisation de certains métiers par les jeunes est liée à notre passé colonial « qui associait travail manuel et servitude », il reste clair que les stéréotypes nés de cette aliénation mentale ont continué d'être entretenus par la classe dirigeante qui a succédé aux colons. A titre d'exemple l'arrivée d'un

commis de l'état (du sous-préfet au gouverneur) ou d'un ministre dans une localité entraîne une mobilisation générale (autorités locales, travailleurs de tout bord, élèves...), parfois des quêtes (en nature et en espèces) sont faites au sein de la population pour organiser la cérémonie d'accueil et de réception de celui-ci. Une telle visite qu'elle procède d'une prise de contact ou d'une séance de travail est toujours l'occasion d'une fête populaire. Dans le même temps la réussite d'un fermier ou d'un agriculteur (après une production ou une récolte de taille) et même l'excellence d'un médecin (suite aux multiples interventions salvatrices des vies humaines) ou d'un enseignant (même après formation et excellent succès des centaines d'apprenants aux examens) n'entraînent pas mutatis mutandis une reconnaissance ou une célébration officielle. Dans un tel contexte les apprenants sans expériences véritables du monde du travail ne peuvent que développer des rêves et des aspirations professionnelles qui ont trait au prestige, à la gestion, au pouvoir, à la considération et à la reconnaissance populaire.

Par ailleurs les aspirations professionnelles des apprenants peuvent se voir influencées négativement, soit parce que l'environnement social ne leur offre pas assez des possibilités de vivre la valorisation, la reconnaissance ou les célébrations publiques des professionnels de tout bord ayant réussi ou excellé dans leur corps de métiers (par exemple absence de reconnaissance et de décoration de la part du gouvernement des acteurs du secteur primaire 'artisans, forgerons, éleveurs, agriculteurs...' du secteur secondaire 'ingénieurs et créateurs de Start up informatiques' des professions libérales 'avocat, huissiers de justice, commissaire priseurs et de l'informel à quelques niveau que ce soit ; de plus la rareté ou la méconnaissance des célébrités dans certains secteurs d'activité porteur ne favorise non seulement pas les représentations des métiers que développent les jeunes adolescents mais aussi la visibilité et la valorisation des métiers dont elles sont les portes étendard. On a à ce propos un manque criard de modèle de réussite dans les recherches scientifiques, pourtant notre pays regorge de talentueux chercheurs, l'absence de modèles de référence de genre féminin dans les disciplines comme les mathématiques, les statistiques, l'informatique. La présence des modèles de réussite dans chaque domaine d'activité favorise la perception et la représentation des métiers chez les apprenant, même si Teague Tsopgny et al. (2019) constate dans leur étude que « *le sexe du modèle est loin d'être (...) un facteur pertinent pour leur réussite (...) on gagnerait mieux à se référer à la compétence du modèle plutôt qu'à son sexe, pour s'inscrire dans une logique asexuée des modèles contre-stéréotypiques* ». Par contre des secteurs d'activités comme le sport professionnel (football, basketball...), les corps de sécurité et de défense

(armée, police...) lorsqu'ils ont réalisé une prouesse font la part belle de la reconnaissance, de la publicité et des réjouissances jusqu'au sommet de l'état. S'inspirant des modèles qui leur sont présentés les jeunes en quête de prestige, de popularité et de luxe fantasment de devenir de célèbres footballeurs comme Samuel Eto'o ou de grands officiers de l'armée. Dans ce sens Lent (2008) affirme que les jeunes à cause de leur faible expérience professionnelle et de leur possibilité limitée d'observer des modèles de rôles professionnels ont une forte probabilité d'avoir des intérêts et des aspirations professionnelles stéréotypés, étroits et peu stables.

Les conceptions du travail en tant que telles ne sont pas sans effets sur les façons dont les jeunes, concrètement, abordent le monde du travail, font des choix, construisent leur trajectoire. Réciproquement, les expériences et événements divers qui émaillent le parcours contribuent à forger, à moduler, à modifier l'image qu'ont les jeunes du travail (Bidart, 2006, p. 17).

Le sentiment d'efficacité personnelle que les jeunes ont d'eux-mêmes influence de manière significative leur perception des métiers et leurs décisions d'orientation tout au long de leur parcours scolaire et professionnel. Dans la perspective de la TSCOSP les expériences que traversent les enfants et les adolescents à l'école, en famille, dans les groupes de pairs et autres domaines créent les bases pour les choix et les adaptations futures. Les sentiments d'efficacité personnelle et les attentes de résultats qui émergent nourrissent à leur tour des intérêts et des buts éducatifs et professionnels qui tendent progressivement à se préciser et à se cristalliser au cours du temps, même s'ils sont encore relativement modifiables en fonction de l'accroissement des connaissances relatives au soi (la connaissance de ses capacités personnelles, de ses valeurs) et aux professions (la connaissance des capacités requises, des renforçateurs offerts), (Lent, 2008). Dans cette perspective les interventions d'accompagnement en orientation doivent commencer tôt dès l'enfance et devraient concourir à augmenter les sentiments d'efficacité et les attentes de résultats favorables, avant que les intérêts et les aspirations deviennent plus stables et que certains types de choix soient prématurément écartés.

Le sentiment d'efficacité personnelle et la formulation des vœux d'orientation (scolaire et professionnelle) des élèves sont influencés par leur perception de leur niveau scolaire et leur rapport aux disciplines. Plus les résultats scolaires sont favorables, plus l'élève aura une perception positive de sa compétence scolaire, et corrélativement développera une estime de soi positive qui pousse à l'action vers des choix et des projets d'étude et de carrière ambitieux. Dans cet optique il paraît que les mesures des sentiments d'efficacité personnelle relatifs à un domaine spécifique sont prédictives des intérêts professionnels qui sont liés à ce domaine, au

choix, au niveau de réussite et à la persistance du comportement (Lent, 2008) et que « *quand on analyse qu'on est capable d'accomplir une tâche, on accepte d'accroître ses efforts pour y parvenir. Dans le cas contraire, le découragement confine à l'apathie et à l'échec programmé. Donnant raison à ceux qui nous voyaient perdant d'avance...* » (Albrecht, 2019). Par ailleurs selon Stevanovic et al. (2016) les différences de genre en termes de sentiments d'efficacité personnelle aident à expliquer les différences constatées entre les garçons et les filles dans le domaine professionnel, notamment dans les domaines scientifiques et mathématiques. Ces auteurs mentionnent à cet effet que :

Le sentiment de compétence est également sexué : les filles ayant un sentiment de compétence plus élevé en ce qui concerne les métiers dits féminins (tels que les métiers de l'éducation ou les métiers sociaux) et les garçons un sentiment de compétence plus élevé pour les métiers traditionnellement masculins, tels que les métiers scientifiques. (Stevanovic & al. 2016, p. 94).

III-2.2.3. Synthèse discursive de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle

La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle est un cadre théorique évolutif qui a été construit à partir de la théorie sociale cognitive générale de Bandura (1986) et qui cherche à étendre cette théorie générale à la compréhension des processus en jeu au cours de l'orientation scolaire et professionnelle. Dans le cadre de ce travail, nous avons mis en lumière le rôle de l'Etat dans la définition des cheminements scolaires et professionnelles des apprenants à travers sa politique et ses services d'orientation, nous nous sommes ensuite intéressés aux modalités d'action d'autres facteurs personnels et environnementaux (le sentiment d'efficacité personnel, les représentations sociales des métiers, l'influence de la famille) qui rendent les personnes capables de donner une direction à leur orientation scolaire et professionnelle.

Seulement il semble que cette théorie s'intéresse plus particulièrement aux variables sociales cognitives grâce auxquelles l'individu développe ses intérêts scolaires/académiques et professionnels, fait ses choix d'études et ses choix professionnels et parvient à des niveaux de réussite variables, au cours de ses études et de ses activités professionnelles, sans mettre en évidence de façon approfondie le rôle au combien déterminant de la culture dans ce processus.

En effet le contexte socioculturel en générale et le contexte culturel plus spécifiquement ont une grande influence sur les aspirations professionnelles, les intérêts, les choix et les projets d'orientation scolaire et professionnelle des jeunes.

Un certain nombre de facteurs socio pédagogiques propres à une culture peuvent influencer largement sur les parcours scolaires, la persévérance dans les études, la motivation et les projets de carrière des jeunes. En effet une communauté bien structurée se reconnaît par ses systèmes de croyances, ses valeurs, ses façons de faire, ses langues, bref sa culture qui se transmet de générations en génération. Dans certaines cultures les activités socioprofessionnelles des générations plus âgées stimulent avec une force quasi-irrésistible les intérêts et les projets d'orientation scolaire et professionnelle des jeunes. L'éducation et la socialisation des enfants comme le souligne Djeumeni (2010) sont l'affaire de la communauté, de la tribu tout entière, car l'être humain a non seulement « *un fonctionnement fondamentalement social* » Vygotsky (1985), mais bien plus, il se développe grâce aux processus sociaux, historiques et culturels.

A titre d'exemple l'investissement des moyens financiers et la détermination de la durée des études (courtes ou longues) est souvent fonction du jeu de rôle et de la responsabilité que l'enfant est appelé à jouer au sein de sa communauté. Dans ce sens le projet scolaire et professionnel du jeune peut être influencé par la place qu'il est appelé à occuper dans sa communauté.

Par ailleurs l'éducation dans le contexte culturel est aussi orientée fonctionnellement selon le sexe. Elle est conçue selon la finalité socio culturelle du jeune garçon et de la jeune fille. Les contenus, les programmes, les formateurs, la méthode et la durée de la formation ne sont pas les mêmes chez la fille que chez le garçon. Ici en même temps que le jeune homme et la jeune fille doivent par leur éducation, rapidement jouer un rôle dans la société, l'éducation de la jeune fille est beaucoup plus courte, Djeumeni (2010, p. 23) et généralement orientée vers les tâches ménagères. La compréhension des choix et des aspirations professionnelles dans le cadre de la TSCOSP doit davantage tenir compte des repères sociaux culturels des apprenants. Dans le même temps les apports, les actions et les interventions d'orientation devraient tenir compte des réalités sociales et culturelles dans lequel l'apprenant interagit et se développe.

En outre les choix professionnels des jeunes sont directement ou indirectement influencés par la prédominance sociale et culturelle des métiers. En effet l'éducation

traditionnelle et culturelle permet aux jeunes d'apprendre les codes de politesse, les tâches journalières, le fonctionnement des chefferies, les rituels et cérémonies diverses, un métier etc. (Fonkeng, 2004). Le métier de vendeur est particulièrement valorisé dans la culture des ressortissants de l'Ouest Cameroun en raison de la fortune supposée des vendeurs et des fortes prédispositions au raisonnement logico-mathématiques des enfants bamiléks, il est secondé par l'agriculture et l'élevage (porc, poulet). Les métiers d'éleveur (bœufs, vaches, chèvres, moutons), d'agriculteur (arachides, oignons, ail, mil, riz, sorgo...), de chauffeur et de couturier sont forts répandus dans la culture des natifs du grand nord (extrême-nord, nord, Adamaoua) (Charaya, 2011). Si les ressortissants du grand sud (région du centre, celle de l'Est et celle du Sud) restent prédisposés à l'agriculture en raison d'importantes terres arables dont ils disposent, les jeunes de ces régions préfèrent plus le luxe des bureaux et donc la fonction publique au détriment des activités agropastorales. Cependant ils sont très nombreux à vivre de la chasse (malgré l'interdiction du braconnage), de la pêche, de l'agriculture (Est, sud, centre) et dans une moindre mesure de l'exploitation artisanale de l'or et du bois (Est).

En définitive nous pouvons affirmer que le développement des intérêts, la construction du projet d'orientation professionnel et la réussite (scolaire et professionnelle) de l'élève ne devraient être appréhendés que globalement dans une perspective à la fois holistique (individuelle, sociale, culturelle, économique et politique), située et historisante.

III-3. THÈSE, OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES

Cette partie nous permettra de mettre en exergue la thèse de cette étude, les objectifs poursuivis, les hypothèses émises ainsi que les variables et les indicateurs de cette recherche.

III-3.1. THÈSE

Eu égard au contexte actuel de chômage et de sous-emploi des diplômés, les pratiques d'orientation-conseil et leurs effets sur l'insertion professionnelle des jeunes sont des pistes dont l'exploration peut exiger le renforcement des mécanismes d'accompagnement de l'apprenant au développement des aptitudes et des intérêts professionnels, à la conception et la consolidation de leurs projets professionnels. Toute chose étant égale par ailleurs, étant donné que la littérature abordée en orientation-conseil ne s'est pas suffisamment attardée sur la question, notre thèse cherche à mettre en évidence l'apport des pratiques d'orientation-conseil de nos établissements d'enseignement secondaire sur le développement des aptitudes et intérêts professionnels et sur la dynamique de construction du professionnel de l'élève gage d'une insertion socio-professionnelle assurée.

Pour notre étude la présence des conseillers d'orientation dans les établissements d'enseignement secondaire n'est pas synonyme de plus d'efficacité externe du système éducatif. Un élève peut tout au long de sa scolarisation avoir un ou plusieurs conseillers d'orientation et ne jamais avoir un projet de carrière. Bon nombre d'entre-eux (les apprenants) quitte le système scolaire sans qualification, sans projet professionnel et parfois sans diplôme. Ils sont nombreux après leur succès au baccalauréat à ne pas savoir quelle filière d'étude choisir et pour quelle voie socioprofessionnelle, et ce n'est qu'après moult atermoiements qu'ils finissent par opter pour un choix d'étude et ou de carrière pas toujours évident, ou décident contre vent et marée se jeter dans l'informel. Dans un tel contexte nous pouvons nous interroger à la suite de Tatangang (2000) si l'école camerounaise en l'occurrence l'orientation-conseil scolaire, universitaire et professionnelle ne serait-elle pas au service de l'économie informelle ? Le projet professionnel est un programme sur les formations et la carrière professionnelle qu'une personne (en l'occurrence ici un élève) veut exercer tout en incluant les actions et les compétences à développer compte tenu d'un certain nombre de facteurs personnels, sociaux, économiques et politiques. La conjonction et l'imbrication de tous ces facteurs pour la maturation et la réussite du projet nécessite pour l'apprenant inexpérimenté l'accompagnement permanent d'un professionnel averti et compétent.

Un professionnel est compétent selon Le Boterf (2000) quand il sait agir, veut agir et peut agir après une analyse minutieuse de chaque situation qui aboutit à une prise décision efficace.

Nous avons opté dans cette étude nous intéresser à l'efficacité externe des activités d'orientation en nous appuyant sur la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP), Lent (2008) pour mettre en exergue l'apport des activités d'orientation scolaires universitaire et professionnelle sur l'accompagnement des jeunes au développement de leurs aptitudes et intérêts, à l'amélioration de leurs représentations sociales des métiers pour l'élaboration et la maturation de projets professionnels réalistes. Nous avons par ailleurs convoqué le modèle d'analyse de la construction du projet professionnel chez le collégien de Cournoyer (2008) puisque nous avons conscience que le projet professionnel de l'élève est une co-construction entre le collégien qui exprime ce qu'il est comme soi, ses ressources, comment il fonctionne, la politique générale de l'éducation et de l'emploi et les conditions de sa communauté familiale et sociale, puis le conseiller d'orientation qui explore, comprend et intervient en fonction de la situation de l'élève.

Notre thèse est donc que les pratiques d'orientation c'est-à-dire les sessions de formation et d'information dans les salles de classe et en dehors des salles de classe (carrefour-métiers, visites d'entreprise...), les activités de service adapté en clinique au bureau d'orientation, les activités de recherche appliquée hors du campus scolaire et les activités de testing psychologique dont l'ensemble des pratiques se résument en ces verbes «explorer, comprendre, intervenir et accompagner» ont une influence sur l'accompagnement de l'élève dans l'élaboration et la maturation de son projet professionnel. L'élève qui bénéficie d'un accompagnement constant et progressif des conseillers d'orientation dans la dynamique de construction de son projet professionnel tout au long de son cursus scolaire, a plus de chance d'avoir un projet professionnel réaliste favorable à la réussite de son insertion socioprofessionnelle future. Cet accompagnement multidimensionnel de l'apprenant est d'autant plus nécessaire puisque le projet professionnel de l'élève est une co-construction dynamique qui tient comptes de plusieurs éléments, notamment le moi (l'élève lui-même) entité complexe dont la connaissance par soi n'est pas toujours évidente, le monde professionnel dont les mutations fréquentes exigent une actualisation permanente des informations et le monde scolaire et de la formation dont les offres ne répondent pas toujours aux attentes des secteurs économiques et de la production.

A cet effet, pour offrir à l'apprenant un meilleur accompagnement dans la dynamique de construction de son projet professionnel, tout au long de son cheminement scolaire, le C.O fait recours aux sessions de formation ou d'information, organise les carrefour-métiers, les visites d'entreprise..., il se sert des entretiens individuels de counseling, il administre les tests psychotechniques d'orientation et d'intérêt professionnel, et mène des activités de recherche appliquée pour actualiser ses informations et connaissances. Les tests psychologiques et le service adapté permettent à l'apprenant non seulement de bien connaître son Moi (goûts, intérêts, aptitudes, personnalité, motivation) mais aussi de réguler son projet de carrière en fonction de ses goûts/intérêts et de ses aptitudes; la recherche appliquée permet d'actualiser l'information sur les filières d'étude et leurs débouchés académiques et professionnels, ce qui enrichit les sessions de formation et permet à chaque élève de modifier ses représentations sur les métiers et les professions et de faire des choix raisonnés de profession. Plus efficace encore les carrefours-métiers et les visites guidées d'entreprise permettent à l'apprenant d'entrer en contact avec les professionnels de divers secteurs d'activités et de toucher du doigt les réalités du monde professionnel, ce qui favorise mieux l'élaboration d'un projet professionnel en s'appuyant sur des données ou expériences réelles et pertinentes.

III-3.2. Objectifs de l'étude

Nous allons présenter successivement l'objectif général et les objectifs spécifiques.

III-3.2.1 Objectif général

Ce travail de recherche poursuit un double objectif. Il ambitionne d'une part de décrire les niveaux de connaissance (intégration) et de pratique des activités d'orientation-conseil telles qu'elles se vivent dans les établissements d'enseignement secondaire au Cameroun. D'autre part, cette étude ambitionne d'examiner la manière dont ces connaissances et pratiques influencent l'accompagnement des apprenants dans la dynamique de construction de leurs projets professionnels. Cet examen a pour finalité de proposer en perspective aux acteurs du système éducatif et tout particulièrement aux C.O un modèle d'accompagnement (démarche, outils, interventions) susceptible d'optimiser le niveau de connaissance (intégration) des activités d'orientation-conseil auprès des élèves et d'améliorer les pratiques actuelles d'accompagnement à l'élaboration, à la maturation et à la réalisation des projets professionnels des jeunes.

Par ailleurs l'exploitation des résultats de nos enquêtes, va contribuer à approfondir les connaissances sur les activités pouvant influencer significativement la construction du projet professionnel et conséquemment l'accompagnement et le suivi personnalisé de l'élève en vue de son adaptation et de sa réussite, et ce, tant à l'intérieur qu'au-delà de l'école.

III-3.2.2. Objectifs spécifiques

Nous avons six objectifs spécifiques. Il s'agira pour nous de :

1-Examiner pour comprendre dans quelle mesure le recours aux activités de Session de Formation et d'information sur l'insertion socio-professionnelle optimise l'accompagnement de l'élève à l'initiation, à la conception et à la maturation de son projet professionnel.

2- Vérifier en quoi les activités de counseling optimisent-elles significativement l'accompagnement de l'élève à l'initiation, à la conception et à la consolidation de son projet professionnel.

3-Evaluer si le recours aux activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation peut favoriser de façon significative l'accompagnement de l'élève à l'initiation, à la conception et à la consolidation de son projet professionnel.

4-Examiner pour comprendre s'il existe un lien significatif entre le recours aux tests psychotechniques d'orientation professionnelle et l'accompagnement de l'élève à l'initiation à la conception et à la consolidation de son projet professionnel.

5- Construire si possible un modèle théorique et pratique d'analyse des niveaux d'intégration des activités d'orientation-conseil dans les établissements scolaires ;

6- Concevoir un modèle systémique (niveaux macro, méso et micro) d'accompagnement de l'élève dans la dynamique de construction de son projet professionnel.

III-3.3 Formulation des hypothèses

Une hypothèse est une solution provisoire à une question posée. Nous distinguons dans le cadre de cette thèse une hypothèse générale, de laquelle découlent quatre hypothèses spécifiques.

III-3.3.1. Hypothèse générale de recherche

Le recours aux pratiques d'orientation-conseil ancrée sur l'employabilité et l'insertion professionnelle optimise l'accompagnement de l'élève à l'initiation, à la conception et à la consolidation de son projet professionnel. Moins les pratiques d'orientation se préoccupent de l'assistance et de l'accompagnement des apprenants à l'insertion socioprofessionnelle, plus ces derniers (les élèves) faute de projet de carrière feront des études pour obtenir les diplômes et non les compétences recherchées sur le monde du travail et de la production.

III-3.3.2. Hypothèses spécifiques (HS) de recherche

Les hypothèses spécifiques de recherche découlent de l'hypothèse générale et mettent en relation des variables.

Dans le cadre de notre étude elles sont les suivantes :

HS1 : Les activités de Session de Formation (SF) sur l'aide à l'insertion professionnelle améliorent l'accompagnement de l'apprenant à l'initiation, l'élaboration et la consolidation de son projet professionnel. Plus les conseillers d'orientation à travers les sessions de formation et les causeries éducatives dans les salles de classe se préoccupent à informer les élèves sur les réalités du monde du travail et à les préparer à faire face en toute connaissance de cause à ce monde en constante mutation, mieux celui-ci (l'élève) sera initié à la démarche projet, à l'entrepreneuriat et à l'auto emploi et pourra élaborer et consolider son projet

professionnel avec une grande probabilité d'aboutir à une insertion socioprofessionnelle réussie.

HS2 : les activités de counseling sur le tutoring professionnel optimisent de manière significative l'accompagnement de l'élève à l'initiation, à la conception et à la consolidation de son projet professionnel. Autant l'élève est suivi et accompagné pas à pas de façon personnalisée et permanente dans le cadre du counseling d'orientation professionnelle au bureau d'orientation, autant il est informé et formé à l'initiation, à la conception et à la consolidation de son projet professionnel.

HS3 : Les activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation améliorent de manière significative l'accompagnement de l'élève à l'initiation, à la conception et à la consolidation de son projet professionnel. Le C.O qui fait des recherches sur le monde du travail, les études et les formations et qui conçoit les monographies sur les métiers, les entreprises et les écoles de formation de sa localité initie et accompagne mieux l'élève dans la conception et la consolidation de son projet professionnel. A travers un tel accompagnement non seulement l'élève a une connaissance précise des écoles de formation, des entreprises et des professions de sa localité mais bien plus il sait où elles se trouvent et peut aller s'imprégner personnellement des réalités de la formation ou du métier de son choix ou aller solliciter un stage auprès des dites entreprises pour se frotter (s'essayer) pour un temps aux réalités du métier de son rêve.

HS4 : Le recours aux tests psychotechniques d'orientation professionnelle optimise l'accompagnement de l'élève à l'initiation, à la conception et à la consolidation de son projet professionnel. Les tests psychotechniques d'orientation professionnelle au regard des avantages qu'ils offrent quant à l'exploration (du Moi, des métiers et des formations), et surtout à l'appariement des données de la personne, des métiers et des formations favorisent un meilleur accompagnement de l'élève dans la conception et la consolidation de son projet professionnel.

III-4.4. Définition des variables et indicateurs

Nous définirons d'abord les variables, ensuite les indicateurs.

III-3.4.1. Les Variables

Une variable est un élément manipulable dont la valeur peut changer en prenant différentes formes lorsqu'on passe d'une observation à une autre.

La variable : « *n'est pas seulement un facteur qui varie devant l'enquête, c'est un facteur qui se modifie en relation avec d'autres et ce sont les fluctuations qui constituent l'objet de la recherche* » (Grawitz, 1990, p. 631).

Notre étude comprend deux variables : la variable dépendante et la variable indépendante.

III-3.4.1.1. La variable indépendant (VI)

La variable indépendante est la cause, c'est -à-dire celle qui est sensée avoir une influence sur la variable dépendante.

Notre variable indépendante est : « pratiques d'orientation-conseil »

III-3.4.1.2. La variable dépendante (VD)

Parfois appelé variable réponse, c'est un phénomène que le chercheur veut expliquer dans la relation de cause à effet. La nôtre est « projet professionnel de l'élève au Cameroun »

III-3.4.2. Les indicateurs

L'indicateur est l'élément qui permet d'observer directement et objectivement une manifestation de la variable dans le sens de la mesurer.

Nous avons distingué les indicateurs de la variable indépendante de ceux de la variable dépendante.

III.3.4.2.1. Les indicateurs de la variable indépendante

Ils comprennent :

- Les indicateurs des pratiques d'orientation-conseil en rapport avec les sessions de formation :
 - L'information sur les études et leurs débouchés académiques et professionnels
 - L'initiation à l'élaboration du projet professionnel
 - Les techniques de recherche d'un emploi
 - L'information sur les réalités du monde professionnel
 - La préparation à l'auto emploi
 - Le développement de l'esprit d'entreprise et de l'entrepreneuriat
 - Information sur les débouchés académiques et professionnels des séries et spécialités du secondaire

- Information sur les concours, les écoles de formation.
- Les indicateurs des pratiques d'orientation-conseil en rapport avec les activités de counseling :
- Entretiens d'orientation professionnelle
 - Suivi/accompagnement à long terme de l'élève dans son évolution scolaire et ses phases de développement
 - Détection des problèmes qui entravent ou pourraient entraver la réalisation du projet professionnel de l'apprenant
 - Proposition ou adoption des stratégies d'ajustement aux problèmes décelés.
 - Les conseils sur le choix des études à entreprendre et formations possibles
 - Les conseils sur le choix du ou des métiers adaptés aux caractéristiques de l'élève
 - Conseils pour mieux se connaître
 - Les conseils sur les réalités du monde économique et de l'emploi
 - Les conseils sur les actions à mener pour initier et murir son projet professionnel
 - Les conseils sur les aptitudes et les compétences à développer pour réaliser son projet professionnel
 - Les conseils pour transformer les aspirations utopiques et irréalistes en projet professionnel pertinent et réalistes
- Les indicateurs des pratiques d'orientation-conseil en rapport avec les activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation :
- Information cartographiée sur les réalités du milieu dans lequel on vit en rapport avec les emplois qui existent dans celui-ci
 - Connaissance et diffusion des offres d'emploi et des secteurs porteurs de sa localité.
 - Établissement et exploitation de la monographie sur les métiers de sa localité
 - La recherche sur les métiers pratiqués dans la localité de l'apprenant
 - Localisation géographique des entreprises de la localité
 - Localisation géographique des établissements de formation de la localité
 - Définitions des conditions d'exercice de ces métiers
 - Définition des conditions d'entrées dans ces écoles de formation
- Les indicateurs des pratiques d'orientation-conseil en rapport avec les activités de testing :

- Recours aux tests psychotechniques d'orientation pour explorer le soi (intérêts, goûts aptitudes...) de l'apprenant
- Recours aux tests psychotechniques d'orientation pour explorer les formations
- Recours aux tests psychotechniques d'orientation pour explorer les métiers
- Recours aux tests psychotechniques d'orientation pour améliorer sa connaissance des métiers et des diplômes correspondants
- Recours aux tests psychotechniques d'orientation pour mieux faire correspondre ses caractéristiques individuelles au métier qui convient
- Recours aux tests psychotechniques d'orientation pour développer les caractéristiques individuelles.

III-3.4.2.2. Les indicateurs de la variable dépendante

Ils comprennent les situations suivantes dans lesquelles l'élève peut se retrouver par rapport à son projet professionnel :

- La situation de latence (expression d'idées diffuses et incertaines, espoir et attente d'être dirigé, démarches à venir, diplomation préalable à l'action, vacuité volontaire, repères indéterminés).
- La situation d'exploration, (volonté d'être informé, essai de connexion (soi-profession), découverte de possibilités, expression de ses intérêts et découverte de soi, actions multiples, diffuses et incertaines).
- La situation d'approfondissement (bonification de connaissances, validation des représentations, mobilisation et poursuite de l'action, manœuvres systématisées, Expérimentation d'activités validantes, aménagement de conditions favorables)
- La situation de fixation (destination arrêtée, démarches complétées, voie de structuration, diplomation préalable à la réalisation, confiance et ouverture certaine sur son devenir, conscience d'une démarche incomplète).

Tableau 4: tableau synoptique des hypothèses, des variables et des indicateurs

| Hypothèses de recherche | Variables | Indicateurs | Indicateurs | Items |
|---|---|---|-------------|-----------|
| HR1 : Les activités de Session de Formation (SF) sur l'aide à l'insertion professionnelle améliorent significativement l'accompagnement de l'apprenant à l'initiation, à l'élaboration et la consolidation de son projet professionnel. | (VI1) : Les activités de Session de Formation (SF) sur l'aide à l'insertion professionnelle | <ul style="list-style-type: none"> -l'information sur les études et leurs débouchés académiques et professionnelles -l'initiation à l'élaboration du projet professionnel -les techniques de recherche d'un emploi -l'information sur les réalités du monde professionnel -la préparation à l'auto emploi -le développement de l'esprit d'entreprise et de l'entrepreneuriat - information sur les débouchés académiques et professionnels des séries et spécialités du secondaire - information sur les concours, les écoles de formation, les entreprises | Oui Non | A1 à A10 |
| HR2 : les activités de counseling sur le tutoring professionnel optimisent de manière significative l'accompagnement de l'élève à l'initiation, à la conception et à la consolidation de son projet professionnel. | (VI2) : les activités de counseling sur le tutoring professionnel | <ul style="list-style-type: none"> -entretiens d'orientation professionnelle - suivi/accompagnement à long terme de l'élève dans son évolution scolaire et ses phases de développement - détection des problèmes qui entravent ou pourraient entraver la réalisation du projet professionnel de l'apprenant -proposition ou adoption des stratégies d'ajustement aux problèmes décelés. -les conseils sur le choix des études à entreprendre et formations possibles -les conseils sur le choix du ou des métiers adaptés aux caractéristiques de l'élève - conseils pour mieux se connaître | Oui Non | B11 à B21 |

| | | | | |
|--|--|--|------------|--------------|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - les conseils sur les réalités du monde économique et de l'emploi -les conseils sur les actions à mener pour initier et murir son projet professionnel - les conseils sur les aptitudes et les compétences à développer pour réaliser son projet professionnel - les conseils pour transformer les aspirations utopiques et irréalistes en projet professionnel pertinent et réalistes | | |
| HR3 : Les activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation améliorent de manière significative l'accompagnement de l'élève à l'initiation, à la conception et à la consolidation de son projet professionnel. | (VI 3) : Les activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation | <ul style="list-style-type: none"> - information cartographiée sur les réalités du milieu dans lequel on vit en rapport avec les emplois qui existent dans celui-ci - connaissance et diffusion des offres d'emploi et des secteurs porteurs de sa localité. - établissement et exploitation de la monographie sur les métiers de sa localité -La recherche sur les métiers pratiqués dans la localité de l'apprenant -localisation géographique des entreprises de la localité - localisation géographique des établissements de formation de la localité | Oui Non | C22 à C27 |
| HR4 : recours aux tests psychotechniques d'orientation professionnelle optimise l'accompagnement de | (VI4) : recours aux tests psychotechniques d'orientation professionnelle | <ul style="list-style-type: none"> -recours aux tests psychotechniques d'orientation pour explorer le soi (intérêts, goût aptitude...) de l'apprenant -recours aux tests psychotechniques d'orientation pour explorer les formations - recours aux tests psychotechniques d'orientation pour explorer les métiers | Oui Non | D28 à D38 |

| | | | | |
|--|---|---|---|----------------|
| l'élève à l'initiation, à la conception et à la consolidation de son projet professionnel. | | <ul style="list-style-type: none"> - recours aux tests psychotechniques d'orientation pour améliorer sa connaissance des métiers et des diplômes correspondants ... | | |
| | (VD) : l'accompagnement de l'élève à l'initiation, à la conception et à la consolidation de son projet professionnel. | <ul style="list-style-type: none"> -La situation de latence (expression d'idées diffuses et incertaines, espoir et attente d'être dirigé, démarches à venir, diplomation préalable à l'action... -La situation d'exploration, (volonté d'être informé, découverte de possibilités, expression de ses intérêts et découverte de soi, actions multiples et diffuses... -La situation d'approfondissement (bonification de connaissances, validation des représentations, mobilisation et poursuite de l'action, manœuvres systématisées, Expérimentation d'activités validantes... -La situation de fixation (destination arrêtée, démarches complétées, voie de structuration, diplomation préalable à la réalisation, confiance et ouverture certaine sur son devenir, conscience d'une démarche incomplète). | <ul style="list-style-type: none"> -Tout à fait d'accord -D'accord -Sans opinion -En désaccord -Tout à fait en désaccord | De E... à H... |

Conclusion partielle

Les écrits antérieurs sur les pratiques d'orientation-conseil, l'évolution de cette profession et les théories qui sous-tendent les interventions en orientation nous ont permis d'affiner nos deux théories de référence, notre thèse, nos objectifs et nos hypothèses, nos variables et indicateurs de recherche.

L'objectif générale de cette thèse consiste non seulement à décrire les niveaux de connaissance et des pratiques des activités d'orientation-conseil telles qu'elles se vivent dans nos établissements d'enseignement secondaire, mais aussi d'examiner la manière dont ces connaissances et pratiques influencent l'accompagnement des apprenants dans la dynamique de construction de projets professionnels pouvant aboutir sur une insertion professionnelle assurée.

Pour cela l'hypothèse générale de cette thèse affirme que le recours aux pratiques d'orientation-conseil ancrées sur l'employabilité et l'insertion professionnelle optimise l'accompagnement de l'élève dans la dynamique de construction de son projet professionnel. Plus les pratiques d'orientation se préoccupent du suivi, de l'assistance et de l'accompagnement de l'apprenant par des informations, des conseils et des activités relatives à l'insertion socioprofessionnelle, plus ce dernier (l'élève) détenteur d'un projet professionnel fera les études pour obtenir non seulement les diplômes mais aussi et surtout le profil de compétences et les qualités humaines recherchées dans le domaine professionnel objet de son projet de carrière.

Nous pensons que l'accompagnement constant et le suivi permanent de l'élève dans l'initiation, la conception et la consolidation d'un projet professionnel qui s'affine pas à pas à mesure qu'il évolue dans ses études est un véritable gage de réussite à l'insertion socioprofessionnelle. Le chapitre qui suit est intitulé méthodologie et présentation des données quantitatives de l'étude.

CHAPITRE IV :

MÉTHODOLOGIE ET PRÉSENTATION DES DONNÉES QUANTITATIVES DE L'ETUDE

Dans ce chapitre, nous allons présenter la méthodologie utilisée pour obtenir les données collectées ainsi que les outils dont nous avons fait usage pour tester nos hypothèses. Par la suite, nous ferons une présentation sous forme de tableaux et de graphiques des résultats obtenus de nos enquêtes auprès des élèves de terminales.

IV-1. MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Il est question avant tout de mettre en exergue les réalités du paysage éducatif camerounais. Par la suite nous procéderons à la justification du choix du site de recherche, avant d'élucider le type de recherche, le site de l'étude, la population, l'échantillon, et les instruments de collecte et d'analyse des données de l'étude.

IV.1.1. Les réalités du paysage éducatif Camerounais

Notre étude nous renvoie au milieu éducatif camerounais, notamment au sous-système francophone de l'enseignement secondaire. Le Cameroun est un pays situé en Afrique Centrale avec une superficie de 475442Km² et une population estimée à 25 millions d'habitants. La grande majorité de cette population est essentiellement jeune. C'est un pays en voie de développement qui aspire à l'émergence à l'horizon 2035, son taux de croissance annuelle ces dernières années oscille autour de 4 à 6% avec une espérance de vie avoisinant les 54 ans. Le Cameroun est composé de dix régions avec pour capitale politique siège des institutions Yaoundé. Le Cameroun a comme pays limitrophes la République Démocratique du Congo et la république Centrafricaine à l'Est, la Guinée équatoriale et le Gabon au Sud, le Nigéria au Nord-Ouest, le Tchad au Nord, l'océan atlantique au littoral et au Sud-ouest. Le Cameroun a deux langues officielles de communication : le français et l'anglais.

Pour espérer atteindre son émergence à l'horizon 2035 le Cameroun s'est doté de plusieurs documents de politique générale, notamment les objectifs du millénaire, le Document de Stratégie pour la croissance et l'Emploi (DSCE), Cameroun vision 2035, l'option pour les budgets programmes, le plan triennal d'urgence pour le développement et tout récemment la Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 (SND 2020). Les

objectifs globaux poursuivis par ces différents programmes sont entre autres selon DSCE (2009, pp. 12-13) :

- Réduire la pauvreté, accélérer la croissance et promouvoir les emplois formels ;
- Assurer l'éducation primaire pour tous ;
- La promotion des emplois ruraux, les petits métiers ; les emplois dans les secteurs miniers et forestiers ; les activités à haute intensité de main d'œuvre et financer les activités des groupes vulnérables ;
- La formation des jeunes dans les domaines de l'exploitation minière, pour faciliter leur recrutement dans les sociétés d'exploitation minière, promouvoir la production et la commercialisation des produits forestier non-ligneux ;
- Renforcer l'unité nationale et consolider le processus démocratique ;
- Mettre en place un partenariat mondial pour le développement ;
- Mettre en place une véritable politique de désenclavement du pays axée sur l'entretien routier, le bitumage des axes prioritaires, la réhabilitation des ouvrages d'art et l'ouverture de nouvelles routes ;
- Accélérer la décentralisation, améliorer l'accès à l'information sur la gestion des affaires publiques, et poursuivre la réforme du système judiciaire. Etc.

Depuis la révision constitutionnelle de 1996 le Cameroun s'est résolument tourné vers un système de décentralisation dans le souci de booster la croissance au niveau local et améliorer le bien-être des populations de toutes les couches sociales. A la faveur de cette ambition, tout un ministère y a été consacré le Ministère de la Décentralisation et du Développement Local (MINDDEVEL). Le Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) déploie son personnel sur toute l'étendue du territoire national dans le but de favoriser l'éducation et la formation pour le développement de tous les camerounais sur les plans physiques, intellectuels, psychologiques, moraux et sociaux en vue d'assurer leur épanouissement selon leurs aspirations et tel que l'exigent les besoins de l'économie de la nation. Cependant bien que le droit pour chaque enfant à une éducation et à une orientation de qualité soit consacré et reconnu par les lois nationales et les conventions internationales ratifiées par le Cameroun, force est de remarquer pour le décrier qu'il existe une inégale répartition des C.O dans les établissements d'enseignement secondaire du pays. Les établissements à vocation rurale étant délaissés au profit des établissements des grandes

métropoles comme le démontre le tableau de répartition des C.O et des élèves par région suivant :

Tableau 5: Répartition des élèves et des CO par région (Année scolaire 2019/2020)

| Régions | Population scolarisée | Effectif des C. O |
|--------------|-----------------------|-------------------|
| Est | 87241 | 120 |
| Centre | 176442 | 718 |
| Sud | 85347 | 147 |
| Extrême-nord | 91530 | 228 |
| Nord | 89821 | 173 |
| Adamaoua | 93998 | 164 |
| Ouest | 111003 | 151 |
| Sud-ouest | 7320 | 127 |
| Nord-ouest | 5732 | 82 |
| Littoral | 104396 | 244 |
| Total | 852830 | 2154 |

Source : MINESEC/DOVAS/CELOS (novembre 2020)

Ce tableau fait état de ce que 2154 C.O sont affectés dans les établissements d'enseignement secondaire du Cameroun au courant de l'année scolaire 2019/2020. Ces 2154 C.O avaient la responsabilité de s'occuper de 852830 élèves, soit un ratio d'un C.O pour 396 élèves dans l'ensemble du pays. Ce ratio est largement au-dessus du ratio légal qui est d'un C.O pour 300 élèves. Ce ratio serait davantage élevé et inacceptable si les régions du Nord-ouest et du Sud-ouest n'étaient pas en crise. En effet seul quelques établissements ont ouvert les portes de l'école depuis presque trois ans dans ces régions, ce qui a eu pour conséquences que des dizaines de milliers d'élèves du secondaire n'ont pas fréquenté l'année dernière et même pendant les deux précédentes années scolaires.

Par ailleurs certaines régions comme celles de l'Est ont un ratio de 1 C.O pour 728 élèves, ce qui représente un peu plus du double du ratio légal admis et démontre la nécessité de former davantage de C.O pour renverser cette tendance et donner la possibilité à tous les établissements de se doter des C.O en nombre suffisant et permettre par ricochet à tous les élèves d'avoir la chance de bénéficier d'un suivi accompagnement de qualité en vue de la réussite de leur cheminement scolaire et d'une meilleure préparation professionnelle.

IV.1.2. Justification du site de la recherche

La collecte des données de cette recherche a eu lieu dans la région de l'Est, dans le département du Lom et Djérem, la ville de Bertoua et plus précisément dans les établissements

d'enseignement secondaire public, auprès des conseillers d'orientation et des élèves des classes de terminale. Sur le total de 2670 élèves des classes de Terminale des neuf lycées de la ville de Bertoua régulièrement inscrits pour le compte de l'année scolaire 2019-2020, un échantillon représentatif de 628 élèves a été prélevé, soit un taux de sondage de 23,52% de la population disponible de sorte que toutes les sections, séries d'études, ainsi que tous les sexes soient représentés. Pour ce qui est des conseillers d'orientation, 10 ont été interviewés sur les 39 que comptent ces établissements de sorte que chaque établissement soit représenté, soit un taux de sondage de l'ordre de 25,64%.

Le choix de cette population d'étude vient de ce que les orientations en fin des classes de Troisième et plus particulièrement après le Baccalauréat jouent un rôle déterminant non seulement dans la construction des parcours des élèves, mais aussi dans la définition de l'avenir du jeune en ce sens qu'elles prédisposent déjà celui-ci, même de façon imprécise à un type de métiers ou professions. De plus les élèves de terminale sont à la traversée des chemins, puisqu'ils sont appelés à choisir après l'obtention du baccalauréat entre poursuivre les études universitaires et chercher un emploi. Dans l'un ou l'autre cas, l'élève doit opérer un choix entre la diversité des offres de formation universitaire et la multitude des métiers du monde du travail au combien complexe et opaque. Quelle qu'en soit l'option à choisir la voie salvatrice à la faveur de l'élève pour opérer un choix raisonné, responsable et efficace réside dans la possession d'un projet professionnel pertinent et réaliste.

La sélection de la ville de Bertoua (chef-lieu de la région de l'Est) se justifie par le fait que, Bertoua est l'une des grandes métropoles urbaines cosmopolites au sein de laquelle les différentes tendances ethniques du pays et même des pays voisins se trouvent probablement représentées dans les établissements, c'est aussi la ville où il y a le plus de lycées, d'élèves et de C.O dans toute la région. Ce milieu apparaît, de ce fait, comme le lieu d'un brassage culturel, communautaire et linguistique fort intéressant pouvant donner une vision holistique de ce que pourrait être l'objet de notre préoccupation auprès de la population des conseillers d'orientation et des élèves sur l'étendue du territoire national. Et l'inclusion dans cette enquête des lycées Bilingue, Général, Scientifique et technique se justifie par le fait que la question de l'insertion professionnelle (réussie) des jeunes se pose avec autant d'acuité chez les jeunes diplômés de l'enseignements anglophone, francophone, des séries littéraires et scientifiques de l'enseignement général, au même titre que ceux de l'enseignement technique, même si pour cette catégorie de diplômés le développement de leurs compétences pratiques liées à la filière technique ouvre avec une relative facilité les portes de l'auto emploi, de l'ingénierie, et

de l'entrepreneuriat, mais, là aussi il est nécessaire de posséder un projet faisable ou banquable.

Le choix de la région de l'Est tient de ce que c'est la plus grande région du Cameroun en termes de superficie, et probablement la plus riche en matière première du sol et du sous-sol (bois, mines, terres fortement arables, productions agricoles diversifiées). Par ailleurs c'est l'une des régions, sinon la plus pauvre du pays malgré cet énorme potentiel en minerais du sol et du sous-sol et ses vastes étendues des terres cultivables et riches pour l'agriculture et l'élevage. C'est une région qui continue à faire la queue en produisant le modèle d'un sous-développement dans l'univers des régions du Cameroun. Cette région souffre d'une absence de vision ou projet de développement impulsé, ni par le pouvoir central de Yaoundé, ni par les autorités locales (les mairies), ni par les élites de la région occupant de grands postes de responsabilité dans l'administration centrale, encore moins par son abondante jeunesse en mal de repère et en manque d'inspiration. C'est donc dans un environnement pauvre en structures, en infrastructures et en stimuli de développement que vivent les jeunes scolarisés ou non de cette région. Dans un tel contexte des milliers de jeunes diplômés ou non souffrent de l'oisiveté et vivent le martyr du chômage et du sous-emploi faute d'opportunités d'emploi, de projet professionnel et de préparation profonde à l'insertion socioprofessionnelle. Pourtant au regard de ses immenses potentialités, une telle région devrait être un vivier d'emploi pour la jeunesse et la mamelle nourricière du pays.

IV-1.3. Type de recherche

Il s'agit d'une recherche mixte de type corrélationnel. D'où la triangulation méthodologique. Son importance réside dans le fait qu'elle favorise la collecte des données à partir de plusieurs sources afin de mieux expliquer et de bien comprendre le phénomène étudié. La démarche utilisée ambitionne d'une part de décrire les niveaux de connaissance et des pratiques d'orientation-conseil telles qu'elles se vivent dans nos établissements d'enseignement secondaire, et d'autre part d'examiner la manière dont ces connaissances et pratiques influencent l'accompagnement des élèves dans l'élaboration, la consolidation et la réalisation de leurs projets professionnels. Pour décrire les activités et les pratiques faisant partie du processus d'accompagnement de l'élève dans l'initiation, la conception, la consolidation, voire la réalisation de son projet professionnel, il est nécessaire de pouvoir questionner les professionnels de l'orientation et les élèves afin d'effectuer une mise en commun des activités qui se vivent sur le terrain et par la suite d'examiner l'apport ou l'influence de ces pratiques sur l'accompagnement des apprenants dans la construction de

projets professionnels faisables pouvant aboutir sur une insertion professionnelle assurée. Cette recherche se propose donc d'aller à la découverte des pratiques sur le terrain et en ce sens, il s'avérait plus approprié de faire une recherche mixte corrélacionnelle.

- Notre recherche est quantitative parce qu'elle implique une approche systématique de collecte et d'analyse des données obtenues à partir d'un échantillon de la population des élèves de terminale, afin de fournir des résultats valides sur le plan statistique, généralement utilisés à titre de pourcentage. Autrement dit, la recherche quantitative s'effectue à travers la collecte des données numériques afin d'expliquer, prévoir, contrôler et analyser les phénomènes d'intérêt et de façon essentiellement statistique.
- Notre investigation est dite corrélacionnelle parce qu'elle vérifie la relation entre les pratiques d'orientation-conseil et l'accompagnement de l'élève à l'initiation, à la consolidation et à la maturation de son projet professionnel au Cameroun, en vue d'observer les changements induits sur la seconde variable suite à la manipulation de la première.
- Enfin, notre investigation est dite qualitative parce qu'elle veut comprendre à travers des entretiens menés auprès des C.O les activités menées et les méthodologies utilisées par ces derniers dans le processus d'accompagnement de l'apprenant dans la dynamique construction de son projet professionnel.

IV-1.4. Présentation du site de l'étude

La ville de Bertoua est située au Cameroun plus précisément dans la région de l'Est et dans le département du Lom et Djérem. La délégation régionale des Enseignements Secondaires de l'Est est située au centre-ville derrière la place des fêtes. La ville de Bertoua compte six lycées d'enseignement général, donc le lycée Bilingue, le lycée scientifique et moderne, le lycée de Mandjou, le lycée de Mokolo 4, le lycée de Bonis et le lycée de Tigaza et trois lycées d'enseignement technique à savoir : le lycée technique de Bertoua, le lycée technique de Nkolbikone et le lycée technique de Bertoua-kpokolota. Selon les données de notre enquête de terrain, il ressort que :

Le lycée Bilingue est situé au quartier ENIA. Ledit lycée comprend 7000 élèves pour 5 conseillers d'orientation ;

Le lycée Scientifique lui, est également situé au quartier ENIA en face du lycée bilingue de Bertoua. Le lycée scientifique compte 05 conseillers d'orientation pour 1500 élèves ;

Pour ce qui est du lycée de Mandjou, il est situé au quartier Mandjou, une zone périphérique située à 7 km de la ville de Bertoua à sa sortie en allant vers le département de la Kadey. C'est un établissement semi-rural essentiellement musulman à plus de 65% de ses effectifs. Ce lycée comprend 02 conseillers d'orientation pour un effectif de 800 élèves ;

En ce qui concerne le lycée de Mokolo 4, il est localisé au quartier Mokolo 4, c'est aussi un établissement semi-rural dont la clôture arpenté une forêt qui délimite la ville de ce côté. Il dispose de 03 conseillers d'orientation pour un effectif de 1500 élèves ;

Le lycée de Bonis quant à lui est situé au quartier Bonis à l'entrée de la ville en provenance de la ville de Dimako. Il dispose de 03 conseillers d'orientation pour un effectif de 1016 élèves ;

Le lycée de Tigaza quant à lui est situé au quartier Tigaza il dispose de 08 conseillers d'orientation, pour un effectif de 3000 élèves.

Pour ce qui est des trois lycées techniques que dispose la ville, précisons que le lycée technique de Bertoua est situé au quartier ENIA à un kilomètre du lycée bilingue et du lycée scientifique ; il dispose d'un effectif de 1445 élèves pour 04 conseillers d'orientation ; le lycée technique de Nkolbikone quant à lui est situé au quartier dont il porte le nom. Il a une population scolaire qui s'élève à 950 élèves pour 02 conseillers d'orientation. Enfin le lycée technique de kpokolota qui a un effectif de 3000 élèves contre 05 conseillers d'orientation.

On a donc un effectif de 39 conseillers d'orientation pour 20211 élèves dans ces neuf établissements d'enseignement secondaire public, soit un conseiller d'orientation pour 518 élèves. Dès lors quelle est la population de cette étude ?

IV-1.5. Population accessible de l'étude

La population accessible est la partie de la population cible qui est disponible au chercheur. Elle est constituée ici des conseillers d'orientation et de l'ensemble des élèves de T^{les} des neuf établissements d'enseignement secondaire général public de la ville de Bertoua, (voir tableau N°2). Nous avons choisi ledit niveau parce qu'il est sanctionné par un examen national de fin de cycle, notamment le Baccalauréat et les élèves de terminale étant des finissants, ils se retrouvent à la traversée des chemins entre les nombreuses filières d'étude universitaires et le monde très complexe du travail. L'option efficace pour ces jeunes se trouve dans la construction par chacun d'un projet professionnel réaliste qui servira de guide et de boussole pour une prise de décision raisonnée et une probabilité accrue de la réussite

académique et ou professionnelle. Étant dans l'impossibilité de travailler avec toute la population, il est important de définir l'échantillon.

Tableau 6: répartition de la population accessible de l'enseignement secondaire général

| Etablissements de l'enseignement général | Effectif des élèves des Tles par série | | | | | Effectif des CO |
|--|--|----|-----|----|-------|-----------------|
| | A | C | D | TI | Total | |
| Lycée bilingue Bertoua | 335 | 27 | 120 | 17 | 499 | 05 |
| Lycée scientifique Bertoua | 287 | 36 | 131 | 22 | 476 | 05 |
| Lycée de Mandjou | 59 | - | 14 | - | 73 | 02 |
| Lycée Mokolo IV- Bertoua | 106 | 07 | 40 | - | 153 | 05 |
| Lycée de Bonis | 70 | 03 | 19 | - | 92 | 03 |
| Lycée de Tigaza | 240 | 20 | 121 | - | 381 | 08 |
| Total | 1097 | 93 | 445 | 39 | 1674 | 28 |

Source : résultats de notre enquête

Il ressort de ce tableau que notre population accessible est composée de 28 CO et un effectif de 1674 élèves des séries (A, C, D, TI) issus des six lycées d'enseignement secondaire général que compte la ville de Bertoua. Soit 1097 littéraires et 577 scientifiques. C'est à partir de cette population accessible que nous allons tirer notre échantillon des élèves de l'enseignement secondaire général.

Tableau 7: Répartition de la population accessible de l'enseignement secondaire technique

| Etablissements de l'enseignement technique | Effectif des élèves par spécialités | | | | | Effectif des C. O |
|--|-------------------------------------|--|-----------------------------|-----------|-------|-------------------|
| | IH ; MENU | F6 COPH; F6 BIPE; MACO; F5 (FROID & CLIM) ; F4-BA (Bâtiment) ; | SEBU ; ACA ; FIG ; CG ; ACC | ESF ; SES | Total | |
| Lycée technique de Bertoua-kpokolota | 41 | 166 | 34 | 90 | 331 | 05 |
| Lycée technique Bertoua | 54 | 190 | 48 | 87 | 379 | 04 |
| Lycée technique de Nkolbikone | 63 | 164 | 39 | 20 | 286 | 02 |
| Total | 158 | 520 | 121 | 197 | 996 | 11 |

Source : résultats de notre enquête

Il ressort de ce tableau que notre population accessible est composée de 11 C.O et de 996 élèves des séries techniques issus des trois lycées d'enseignement secondaire technique

que compte la ville de Bertoua. C'est à partir de cette population accessible que nous allons tirer notre échantillon des élèves de l'enseignement secondaire technique.

IV-1.6. Technique d'échantillonnage et échantillon de l'étude

Nous allons d'abord présenter la technique d'échantillonnage utilisée avant de définir l'échantillon de cette recherche.

IV-1.6.1. Technique d'échantillonnage utilisée

La méthode d'échantillonnage dite stratifiée proportionnée aléatoire est celle que nous avons adoptée dans cette étude, étant donné qu'elle tient compte de l'hétérogénéité de la population et de l'homogénéité des strates. En tant que méthode probabiliste, elle garantit à tous les sujets l'égalité des chances d'être choisis ; elle est favorable à une prise en considération des paramètres de la population, sans oublier qu'elle élimine les biais d'échantillonnage et qu'elle obéit à une sélection au hasard dans les strates. La procédure de la technique d'échantillonnage aléatoire stratifié est la suivante :

- Identification et définition de la population ;
- Détermination de la taille de l'échantillon ;
- Identification des sous-groupes dont on voudrait garantir la représentativité ;
- Classification de la population comme membres de l'un des sous-groupes identifiés ;
- Échantillonnage aléatoire simple dans chaque strate.

Dans cette méthode l'échantillon a les mêmes caractéristiques que la population d'étude et ceci dans les mêmes proportions. Elle consiste à inclure dans l'échantillon une proportion imposée à chaque sous-groupe de la population.

Sa formule est la suivante : $n = N \times T_p$ avec n : échantillon des CO ou d'élèves par strate (établissement), N : effectif des CO ou d'élèves par strate (établissement) et T_p : le taux de proportionnalité.

IV-1.6.2. Echantillon de l'étude.

C'est un sous-ensemble de la population accessible effectivement rencontré par le chercheur. C'est aussi un sous-ensemble extrait de manière aléatoire dans une population et à partir duquel l'on tente de généraliser à la population cible les résultats d'une enquête menée.

L'application du taux de proportionnalité ($T_p=23,52\%$) aux élèves de terminale de nos neuf établissements d'étude et de ($T_p=25,64\%$) à leurs conseillers d'orientation répartie en

sous-groupe nous a permis de délimiter notre échantillon comme le démontre les tableaux n°8 ;9 et 10 qui suivent :

Tableau 8: répartition de l'échantillon des élèves et des C.O de l'enseignement général

| Etablissements | Echantillon des élèves des Tles par série | | | | | Echantillon des CO |
|----------------------------|---|----|-----|----|-------|--------------------|
| | A | C | D | TI | Total | |
| Lycée bilingue Bertoua | 79 | 6 | 28 | 4 | 117 | 01 |
| Lycée scientifique Bertoua | 68 | 8 | 31 | 5 | 112 | 01 |
| Lycée de Mandjou | 14 | - | 3 | - | 17 | 01 |
| Lycée Mokolo IV- Bertoua | 25 | 2 | 9 | - | 36 | 01 |
| Lycée de Bonis | 16 | 1 | 5 | - | 22 | 01 |
| Lycée de Tigaza | 56 | 5 | 29 | - | 90 | 02 |
| Total | 258 | 22 | 105 | 9 | 394 | 07 |

Source : résultats de notre enquête

Il ressort de ce tableau que notre échantillon est composée de 7 C.O et un effectif de 394 élèves des séries (A, C, D, TI) issus des six lycées d'enseignement secondaire général que compte la ville de Bertoua.

Tableau 9: répartition de l'échantillon des élèves et des CO de l'enseignement technique et professionnel

| Etablissements | Effectif des élèves par spécialités | | | | | Effectif des C. O |
|--------------------------------------|-------------------------------------|--|-----------------------------|-----------|-------|-------------------|
| | IH ; MENU | F6 COPH; F6 BIPE; MACO; F5 (FROID & CLIM) ; F4-BA (Bâtiment) ; | SEBU ; ACA ; FIG ; CG ; ACC | ESF ; SES | Total | |
| Lycée technique de Bertoua-kpokolota | 10 | 39 | 8 | 21 | 78 | 01 |
| Lycée technique Bertoua | 13 | 45 | 11 | 20 | 89 | 01 |
| Lycée technique de Nkolbikone | 15 | 38 | 9 | 5 | 67 | 01 |
| Total | 38 | 122 | 28 | 46 | 234 | 03 |

Il ressort de ce tableau que notre échantillon est composé de 3 CO et un effectif de 234 élèves de Tle des trois établissements d'enseignement secondaire technique que compte la ville de Bertoua.

Tableau 10: Synthèse de l'échantillon des élèves et des CO de l'enseignement général et de l'enseignement technique et professionnel

| Enseignements | Filières | Effectifs élèves | % | Effectifs C. O | % |
|---------------|---------------------|------------------|--------------|----------------|--------------|
| Général | <i>Scientifique</i> | 136 | 21,7 | 7 | 70 |
| | <i>Littéraire</i> | 258 | 41,1 | | |
| Technique | <i>Technicien</i> | 234 | 37,2 | 3 | 30 |
| Total | | 628 | 100,0 | 10 | 100,0 |

Source : notre enquête.

Ce tableau montre que notre échantillon total est composé de 10 C.O et un effectif de 628 élèves de Tle issus des neuf lycées d'enseignement secondaire général et technique que compte la ville de Bertoua. Soit un pourcentage réel global de 62,8% pour la strate des élèves de l'enseignement général et 37,2% pour la strate des élèves de l'enseignement technique.

Pour ce qui est des C.O, 70% des C.O interviewés travaillent dans les lycées de l'enseignement secondaire général contre 30% pour la strate des C.O de l'enseignement secondaire technique. Notre échantillon est représentatif et donc peut nous permettre d'obtenir des données et des informations généralisables à l'ensemble de la population étudiée.

IV-1.7. Instruments de collecte des données

L'instrument de collecte de données est l'outil qui permet de recueillir les données et de produire une image presque complète du phénomène étudié. Il varie selon les types d'étude. Pour ce qui est du nôtre, il s'agit du questionnaire pour les élèves et du guide d'entretien pour les conseillers d'orientation.

IV-1.7.1. Le questionnaire

Il convient de le décrire avant de mettre en évidence les procédés de sa validation.

IV-1.7.1.1. Description du questionnaire

Nous introduisons notre questionnaire par un bref préambule qui fait ressortir l'unité de la recherche dans laquelle nous sommes rattachés, le sujet et la localisation du site de l'enquête, les assurances par rapport à la confidentialité des données recueillies. Le

questionnaire que nous avons adressé aux élèves est composé de 47 questions auxquelles ils devraient répondre par écrit ; il est libellé en français et destiné aux élèves des lycées d'enseignement secondaire général et technique de la ville de Bertoua. Il a été préparé pour collecter les données auprès des participants.

Notre questionnaire outre les variables d'identification comporte quatre grandes sections :

- **L'effectivité (Couverture) des activités d'orientation-conseil** : elle regroupe trois (03) sous sections à savoir : les activités de session de formation (cours dans les salles de classe), les activités de service adapté et les activités administratives et de recherche sur les métiers et les formations.
- **L'apport des activités d'orientation conseil (les savoirs)** : Cette section comprend quatre (04) sous-sections à savoir : l'apport des activités de Session de Formation (SF) sur l'aide à l'insertion socioprofessionnelle, l'apport des activités de counseling de tutoring professionnel, l'apport des activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation et l'apport des activités de testing ;
- **L'évolution de la construction du projet professionnel de l'élève** qui comprend 04 phases : la latence, l'exploration, l'approfondissement, la fixation,
- **La perception des activités d'orientation-conseil par les élèves**

La partie identification comprend les éléments qui suivent : le nom de l'établissement ou fréquente le répondant, la série dans laquelle il poursuit ses études, le genre le sexe et le statut de l'élève (s'il est redoublant ou non).

Cette partie est suivie par des questions relatives à l'appréciation des activités effectivement menées ou services pratiques rendus par les C.O aux élèves.

La troisième partie porte sur les questions relatives aux variables indépendantes des hypothèses de recherche (parties A, B, C et D).

En dehors de la première partie portant sur l'identification de l'enquêté, nous avons utilisé une échelle dichotomique à deux variables de réponse à savoir : oui = 1 ; non = 0 pour les parties II ; III et IV.

La troisième partie de notre questionnaire porte sur la variable dépendante de notre recherche qui est la dynamique de construction (l'initiation, élaboration, consolidation) du projet professionnel de l'élève. Cette partie présente quatre situations autour desquelles peut

se retrouver un élève au cours du processus dynamique d'élaboration de son projet professionnel. Il s'agit de :

La situation de latence, la situation d'exploration, la situation d'approfondissement et la situation de fixation.

Il serait important de signaler que cette partie du questionnaire nous permet d'établir des corrélations avec la deuxième partie réservée aux pratiques d'orientation-conseil afin de déterminer le rôle ou l'influence que peut avoir les activités d'orientation-conseil sur l'évolution de la construction du projet professionnel de l'élève.

La quatrième et dernière partie du questionnaire porte sur la question du choix d'orientation et les perceptions des élèves sur leur orientation et sur les activités d'orientation-conseil en général.

Pour chacune de ces questions, le répondant doit cocher la case de la réponse qui lui convient le mieux.

Dans ce questionnaire, nous avons deux formes de questions : les questions ouvertes et les questions fermées.

1- Questions à réponses ouvertes

Les questions ouvertes sont celles qui n'ont pas de réponses préétablies. Ici, l'enquêté est libre de donner les réponses en ses propres mots. D'après Tsafak (2004, p. 5) : « *ce sont des questions auxquelles, le sujet est libre de répondre dans ses propres termes* ». Ces questions rendent difficile l'analyse statistique, mais contribuent à la dimension qualitative. Exemple : les questions n°45, n°46, et n°47.

Les questions à réponses ouvertes donnent des informations riches et diversifiées, bien que le dépouillement soulève des problèmes de classement et de catégorisation. Pour faire face à cette difficulté dans notre recherche, les questions ouvertes ont été formulées de façon indirecte de manière qu'elles se présentent dans l'une ou l'autre catégories préalablement élaborée et portant sur le choix de la série et du métier, l'initiation, la consolidation et la maturation du projet professionnel de l'élève.

2- Questions à réponses fermées

Les questions fermées quant à elles sont des questions comportant un éventail de choix des réponses prédéterminées. Ces questions peuvent être à choix multiples ou à choix unique.

Ce type de questions facilite l'analyse statistique. Exemple : les questions allant du n°1 au n°44.

IV.1.7.1.2. Validation du questionnaire : la pré-enquête

C'est l'étape qui précède l'enquête proprement dite. Elle est un test préalable de l'outil d'investigation élaboré. Etant donné le choix du questionnaire comme instrument de collecte d'informations, sa validation a consisté à s'assurer que nos questions mesurent effectivement ce qu'ils sont sensés mesurer.

A cet effet on a pu distinguer deux types de validation : la validation interne et la validation externe.

- Validation externe

Elle a consisté à essayer sur un échantillon réduit l'instrument de collecte des données prévu pour effectuer notre enquête. Nous avons distribué dix exemplaires de notre questionnaire à dix élèves de Tle du Lycée général Leclerc et à dix élèves du lycée d'Elig-essono. Ces élèves devaient marquer leur niveau de difficulté de répondre à chaque item sur une échelle allant de 1(extrêmement difficile à répondre) à 4(extrêmement facile à répondre). Tout ceci nous a permis de nous rassurer de la validité et de la fidélité de notre questionnaire.

Salon Amin (2005, p. 285), "Validity is the ability to produce findings that are in agreement with theoretical or conceptual values; in other words, to produce accurate results and to measure what is supposed to be measured". La validité est donc la capacité de produire les résultats conformes au background conceptuel et théorique ; autrement dit, de produire des résultats exacts et de mesurer ce qui devrait l'être. Pour l'auteur, cette caractéristique d'un instrument de mesure est fondamentale dans la recherche. Pour nous rassurer de la validité de ce questionnaire, l'index de validité interne(CVI) a donc été calculé grâce à la formule

suivante :

$$CVI = \frac{\text{Nombre d'items estimés pertinents par les experts}}{\text{nombre total d'items dans le questionnaire}} =$$

$\frac{46}{47} = 0,97$. D'où l'index de validité interne(CVI) de notre questionnaire est de 97%.

La fiabilité ou fidélité d'un instrument de mesure quant-à elle est le degré auquel cet instrument mesure constamment ce qu'il doit mesurer. Un instrument de mesure est dit fiable s'il produit les mêmes résultats à tout moment où il est utilisé dans les mêmes conditions. Néanmoins, la fiabilité d'un instrument est fonction de son domaine scientifique d'usage. C'est en allant dans le même sens que Amin (2005, p. 294) précise bien que "in educational

setting, reliability may be defined as a level of internal consistency or sensibility of the measuring device over time”. L’auteur reconnaît par ailleurs que la fiabilité de l’instrument de mesure est facile à atteindre dans une recherche quantitative du fait de la nature objective des avis des sujets enquêtés.

À la fin de cette étape, nous avons récupéré les questionnaires distribués. Les avis des répondants nous ont permis de corriger certains de nos items, de vérifier la pertinence de nos variables, et de concevoir finalement un outil de travail appropriés. Elle nous a également aidé à reformuler les questions mal libellées et mal comprises par les enquêtés et à supprimer celles dont les réponses ne nous permettaient pas de mesurer effectivement ce que nous voulons mesurer.

- **Validation interne**

La validation interne est l’étape qui consiste à préciser les items qui permettent de collecter les données relatives à telle ou telle variable d’une hypothèse de recherche, toute chose qui nous sera utile dans la phase de traitement des données et de vérification des hypothèses. C’est précisément au cours de la pré-enquête que nous avons, à travers les réponses fournies par les enquêtés, reformulé nos items pour éliminer tout malentendu et incongruité de manière à atteindre ce que nous recherchons effectivement.

IV.1.7.1.3. Déroulement de l’enquête (administration du questionnaire)

L’administration de notre questionnaire s’est faite du 22 janvier au 22 février 2020 en deux étapes : celle de sa distribution dans chacun des lycées répartis dans le tableau n°2, ensuite l’étape de récupération de ces questionnaires une heure de temps après la distribution. Nous commençons toujours chaque fois par une communication verbale avec le groupe d’élèves retenus dans chaque classe pour les civilités, la lecture et explication de l’objectif poursuivi pour ladite collecte des informations auprès d’eux, les clarifications sur les consignes de remplissage. Ensuite, chaque élève remplissait son questionnaire en passant question par question tout en commençant par son identification. En cas de besoin, une brève interprétation du contenu de chaque item était toujours donnée. Nous avons par exemple expliqué que par genre, il fallait entendre le sexe.

Il est important de noter que tous les élèves étaient tenus de répondre au questionnaire sur place, en aucune raison ils ne pouvaient le faire ultérieurement à la maison pour nous le ramener le lendemain. Notre étude a suscité quelques espoirs en eux en ce sens qu’elle porte

sur un domaine très sensible qu'est le projet professionnel de l'élève entendu comme un gage à une insertion socioprofessionnelle assurée.

Après cette étape survient celle du dépouillement. Mais avant de passer au dit dépouillement, il est important de calculer le taux de récupération (TR) des questionnaires ; c'est à dire le rapport entre le nombre total de questionnaires récupérés auprès des enquêtés sur le nombre total de questionnaires distribués. D'où la formule :

$$TR = \frac{\text{Nombre de questionnaires récupérés}}{\text{Nombre de questionnaires distribués}} = \frac{628}{628} = 1 \text{ soit } 100\%.$$
 La totalité des questionnaires distribuée a donc été également récupérée.

IV-1.7. 2. Le guide d'entretien

Nous allons présenter, puis décrire le guide d'entretien utilisé lors des entretiens avec les C.O.

IV-1.7. 2.1. Présentation du guide d'entretien

L'entretien est une technique au cours de laquelle un enquêteur interroge une personne sur ses opinions, ses expériences et ses perceptions. Il s'agit d'un tête-à-tête oral entre deux personnes ou une personne et un groupe de personnes dont l'une transmet à l'autre les informations recherchées. C'est un dialogue dans lequel l'interviewé s'exprime librement par un verbatim, tandis que le chercheur facilite ce dialogue par ses questions ouvertes et ses réactions. Le chercheur oriente l'entretien pour éviter que l'interlocuteur s'éloigne des objectifs de la recherche Ndagijimana (2013, p. 164).

Il existe plusieurs types d'interviews, mais l'interview la plus utilisée en sciences sociales est celle de type semi-directif ou semi-dirigé. Pour N'DA (2002) cité par Ndagijimana (2013, p. 164), l'entretien semi-directif n'est ni entièrement libre, ni entièrement dirigé par un grand nombre de questions précises structurées. Il s'agit tout simplement d'utiliser un guide d'entretien relativement ouvert qui permet au chercheur d'obtenir les informations nécessaires. Toutes les questions prévues ne sont pas nécessairement posées, le chercheur exerce une souplesse pour permettre à l'interviewer de s'exprimer, il suffit seulement de recentrer parfois l'entretien sur les objectifs de recherche.

Notre guide d'entretien a été conçu à partir de l'opérationnalisation des catégories d'analyse de l'étude dont nous présentons le tableau ici.

Tableau 11: Synthèse des catégories d'analyse de l'étude

| Sujet | Objectifs de l'étude | Hypothèse de travail | Catégories | Sous-catégories | Indices |
|---|--|---|--|---|---|
| Pratiques d'orientation-conseil et projet professionnel de l'élève au Cameroun. Une étude menée dans les établissements d'enseignement secondaires publics de la ville de Bertoua | Examiner l'apport des pratiques d'orientation-conseil dans l'accompagnement de l'élève à l'initiation, à la conception et à la consolidation de son projet professionnel | Le recours aux pratiques d'orientation-conseil ancrée sur l'employabilité et l'insertion professionnelle optimise l'accompagnement de l'élève à l'initiation, à la conception et à la consolidation de son projet professionnel | PRATIQUES D'ORIENTATION-CONSEIL ANCREES SUR L'EMPLOYABILITE ET L'INSERTION PROFESSIONNELLE | Les activités de Session de Formation (SF) sur l'aide à l'insertion professionnelle | l'information sur les études et leurs débouchés académiques et professionnels |
| | | | | l'information sur les réalités du monde professionnel | |
| | | | | l'initiation à l'élaboration du projet professionnel | |
| | | | | les techniques de recherche d'un emploi | |
| | | | | la préparation à l'auto emploi | |
| | | | | information sur les concours, les écoles de formation, les entreprises | |
| | | | | les activités de counseling sur le tutoring professionnel | Entretiens scolaire et d'orientation professionnelle |
| conseils pour mieux se connaître | | | | | |
| les conseils sur le choix du ou des métiers adaptés aux caractéristiques de l'élève | | | | | |
| Les activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation | Elaboration et exploitation de la monographie sur les métiers de sa localité | | | | |
| Informations cartographiées sur les réalités du milieu dans lequel on vit en rapport avec les emplois qui existent dans celui-ci | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|---|---|---|--|
| | | | | | connaissance et diffusion des offres d'emploi et des secteurs porteurs de sa localité. |
| | | | | | localisation géographique des établissements de formation de la localité |
| | | | | le recours aux tests psychotechniques d'orientation professionnelle | tests d'exploration du soi (intérêts, aptitude...) de l'apprenant |
| | | | | | d'orientation pour explorer les formations |
| | | | | | Test de correspondance caractéristiques individuelles / métier |
| | | | | | test de connaissances des métiers et des diplômes correspondants |
| | | L'ACCOMPAGNEMENT DE L'ELEVE A LA CONSTRUCTION DE SON PROJET PROFESSIONNEL | Possession de projets (Approfondissement ou fixation) | Possession de projets (Approfondissement ou fixation) | Nomme clairement le métier qu'i veut exercer |
| | | | | | aménagement de conditions favorables pour réaliser son projet |
| | | | | | Poursuite de l'action |
| | | | | | Expérimentation d'activités validantes |
| | | | | | confiance et ouverture certaine sur son devenir |
| | | | | Absence de projets (Latence ou exploration) | expression d'idées diffuses et incertaines |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | Diplomation préalable à l'action, vacuité volontaire, repères indéterminés). |
| | | | | | expression de ses intérêts et découverte de soi |
| | | | | | Actions multiples, diffuses et incertaines |
| | | | | | |

IV-1.7.2.2. Description de notre guide d'entretien

Pour ce travail, nous allons utiliser les interviews individuelles effectuées auprès de 10 C.O de nos établissements d'étude. Nous avons choisi ce type d'interview car la personne est seule avec l'enquêteur et peut s'exprimer en toute liberté sans craindre d'être contredite et a le sentiment de dire la vérité et d'être prise au sérieux parce que sollicitée pour expliquer ses pratiques professionnelles, pour donner son avis, ou exprimer ses sentiments. Pour notre cas, il ne fallait pas interviewer les C.O en groupe.

Le guide d'entretien présente des avantages particuliers à savoir : rassure l'enquêteur (en cas de « panne » d'idée, de relance) et l'enquêté peut apporter plus de caution ; officialise encore plus la situation d'enquête ; donne l'impression à l'enquêteur d'avoir recueilli les matériaux conformes à la problématique et autorise le principe d'anonymat.

D'après notre cadre théorique de référence, nous avons pu extraire les catégories à confirmer ou à infirmer sur le sujet de la recherche. Ensuite, il a été question de réussir à développer une liste exhaustive de questions à poser à partir de ces catégories. Cette liste devait être la plus complète possible et correspondre aux différentes thématiques de l'étude. Ensuite il était question de l'identification des sujets. Elle a constitué le premier point de notre guide d'entretien. L'identification est ici constituée du pseudonyme et de l'ancienneté dans la profession de conseiller d'orientation.

Pour rédiger les questions de notre guide d'entretien nous avons dans un premier plan rédigé une liste des thématiques ou des questions à aborder lors de l'entretien. Les thématiques ont ensuite été transformées et rédigées sous forme de questions ouvertes pour autoriser une grande liberté de parole à l'interviewé. La liste des questions rédigées, répond à un objectif de compréhension et de connaissance précis.

Notre guide d'entretien C.O s'est fait en fonction des objectifs poursuivis. Les thèmes d'entretien ont été élaborés à partir de notre problématique et nos hypothèses de recherche. Nos thèmes tournent autour des pratiques d'orientation en ce qui concerne les activités favorisant l'accompagnement des élèves à l'insertion socio-professionnelle. Les axes de compréhension suivants vont être explorés :

- Les activités d'orientation-conseil menées par les C.O dans leurs établissements scolaires ;

- Les activités d'orientation-conseil menées par les CO qui favorisent l'accompagnement de l'élève à l'insertion socioprofessionnelle ;
- Avis et opinions des CO sur les effets des pratiques d'orientation-conseil sur la conception, la consolidation et la réalisation du projet d'insertion professionnel de l'élève.

Nous avons donc pour grands thèmes contenus dans cette étude, « les pratiques de d'orientation-conseil » et « le projet professionnel de l'élève au Cameroun ».

Les sous-thématiques qui permettent l'approfondissement du sujet sont :

- Le recours aux activités de Session de Formation (SF) sur l'aide à l'insertion professionnelle (l'information sur les études et leurs débouchés professionnelles, l'initiation à l'élaboration du projet professionnel, les techniques de recherche d'un emploi, l'information sur les métiers et les réalités du monde professionnel, la préparation à l'auto emploi le développement de l'esprit d'entreprise et de l'entrepreneuriat) ;
- Le recours aux activités de counseling sur le tutoring professionnel (entretiens d'orientation professionnelle, les conseils sur les aptitudes et les compétences à développer pour réaliser son projet professionnel, les conseils sur les actions à mener pour initier et murir son projet professionnel, suivi/accompagnement à long terme de l'élève dans son évolution scolaire et la construction de son projet professionnel) ;
- Le recours aux activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation (élaboration de la monographie des professions et des formations de la localité, les informations sur les niches d'emploi, les secteurs d'activité porteurs de l'économie locale et nationale) ;
- L'usage des tests psychotechniques d'orientation professionnelle (Recours aux tests d'orientation pour explorer le soi (intérêts, gout aptitude...), les métiers, les formations, et leurs débouchés des académiques et professionnels) ;
- Le sous-thème accompagnement de l'élève à l'initiation, à la consolidation et à la maturation de son projet professionnel (opinions des C.O sur les effets des pratiques d'orientation sur l'évolution du projet professionnel).

IV-1.7.2.3. Validation du guide d'entretien

Encore appelé pré-enquête, c'est l'étape qui vient avant l'enquête et qui permet d'éviter des ambiguïtés dans un travail de recherche. Grawitz (2004, p. 632) définit la pré-enquête

comme : « une étape de la recherche qui consiste à essayer sur un échantillon réduit les instruments prévus pour effectuer l'enquête ». Ainsi la pré-enquête a pour objectif de s'assurer sur le terrain que l'instrument de collecte des données est valide.

Il était donc question pour nous de vérifier si les questions principales de notre guide d'entretien ne prêtent pas à confusion. Et le lundi 28 janvier 2020 nous l'avons effectué auprès de deux conseillers d'orientation du lycée de SOA et auprès de deux conseillers d'orientation du lycée de Ngouso-Ngoulmakong. Ce qui nous a rassurés sur la validité de notre instrument de recherche. Car les différents thèmes abordés étaient compris par les C.O qui nous donnaient des réponses claires sans avoir à poser des questions supplémentaires.

La validation de l'instrument de collecte des données est une démarche qui nous permet de s'assurer que les deux instruments de collecte des données utilisés dans le cadre de la présente recherche, sont conformes aux normes méthodologiques de la construction de ces instruments. Cette étape a permis de vérifier sur le terrain la pertinence des données sollicitées par rapport à nos centres d'intérêt, de réajuster la portée de l'enquête définitive. Il était donc question de s'assurer que nos deux instruments de recherche étaient fiables et valides. C'est dans cette optique qu'Amin (2005, p. 284) affirme : « *la validité et la fiabilité sont deux concepts importants dans l'acceptabilité de l'utilisation d'un instrument pour le protocole du dossier des recherches. La validité se rapporte à la convenance de l'instrument (...) la fiabilité se rapporte à son uniformité dans le but de mesurer ce qu'on n'est censé exactement mesurer* ». Ainsi, nous sommes nous rassuré, tout au long de la recherche, que fiabilité et validité soient les caractéristiques essentielles des outils de collecte des données parmi tant d'autres, ce qui nous a permis d'obtenir effectivement les données ou informations recherchées sans ambiguïtés.

IV-1.7.2.4. Déroulement des entretiens

D'entrée de jeu, nous commençons chaque entretien avec le C.O de l'établissement qui nous donnait quelques renseignements au préalable sur les activités qu'il mène au quotidien dans son établissement scolaire.

Les entretiens se sont déroulés uniquement hors des salles de classe et parfois en dehors du bureau d'orientation lorsque celui-ci était plein de monde. Dans ce cas, nous nous retirions dans un coin de la cour et interrogeons les C.O isolement.

Le lundi 6 février 2020, nous avons effectué deux entretiens au lycée bilingue de Bertoua, auprès de deux C.O. Chaque entretien a duré 35 minutes. Nous commençons par

présenter de manière succincte l'objectif visé de notre enquête tout en essayant de les mettre en confiance. Nous allions point par point de notre guide d'entretien en donnant la latitude au sujet de s'exprimer librement. Lorsque nous constatons que le sujet avait assez présenté tous les contours d'un thème du guide et qu'il commençait à se répéter, nous passions au thème suivant. A la fin, nous le remercions de sa collaboration. La démarche dans les autres lycées, a été la même qu'au lycée bilingue ».

C'est ainsi qu'au lycée scientifique l'entretien s'est déroulé le mardi 7 février 2020. Il a duré 40 minutes. Nous avons interrogé un C.O de sexe masculin avec une ancienneté de 10 ans. Le jeudi 13 février 2020 nous avons effectué un entretien au lycée Tigaza qui a duré 41 minutes. Le vendredi 14 février 2020, l'on a effectué un entretien au lycée Mandjou auprès de 01 sujet. Cet entretien a duré 42minutes. Les quatre autres entretiens ont été effectués du lundi 17 au vendredi 21 février auprès de quatre C.O des lycées techniques de Pkololota, de kano ; lycée scientifique, lycée de Bonis et ont duré entre 35 et 42 minutes.

L'instrument de collecte des données a consisté en un magnétophone qui enregistrerait les échanges entre les C.O et moi au cours des entretiens.

IV-1.8. Méthodes de traitement et d'analyse des données

Dans cette section il est question de présenter la démarche qui a été utilisée pour exploiter, traiter et analyser les informations recueillies. Les réponses issues des questions fermées (élèves) ont été analysées quantitativement selon leurs données statistiques. Elles ont aussi été analysées qualitativement suite à leurs données qualitatives de même que les informations issues des entretiens avec les C.O interviewés.

IV-1.8.1. Traitement des données quantitatives issues du questionnaire

Nous présenterons dans cette partie la façon par laquelle nous avons dépouillé les questionnaires, ensuite la technique de traitement ainsi que l'outil d'analyse de nos données.

IV.1.8.1.1 Dépouillement

Une fois la passation et la récupération de nos questionnaires terminées, place au recensement et au décompte des avis exprimés par les répondants lors de l'enquête. Compte tenu du fait que l'analyse de ces données serait effectuée par le programme CS Pro 7.0, la tâche la plus urgente pour nous était d'ouvrir le tableau des données, les variables du questionnaire ayant été déjà préalablement définies. Mais avant cela, nous avons numéroté les questionnaires récupérés de 1 à 628. C'est alors que nous avons procédé au dépouillement

proprement dit en passant questionnaire par questionnaire, tout en introduisant les différents scores de chaque variable et de chaque individu dans ce tableau des données du logiciel CS Pro 7.0.

A la suite de cette étape nous avons construit une base de données comportant la variable problème « la construction d'un projet problème » et la synthèse des variables explicatives de ce problème de recherche.

IV-1.8.1.2. Présentation de la base des données.

La base de données comporte 106 variables et 628 observations. Ces variables ont été traitées de la manière suivante :

- ✓ *Les variables liées à la construction du projet professionnel de l'élève* : Cette variable permettra de construire la variable d'intérêt qui est la disposition d'un projet professionnel. Leur nombre important nous amène à construire un indice permettant d'apprécier la disposition ou pas du projet professionnel par les élèves interrogés ceci à partir des différentes questions qui constituent ces sous-sections.
- ✓ *Les variables liées à la couverture des activités d'orientation-conseil, et à l'apport en connaissance(savoirs) des activités d'orientation conseil*. Elles seront analysées en termes de variables explicatives. Ce sont ces variables qui nous permettront d'expliquer la construction et la disposition d'un projet professionnel par les élèves et pourquoi ce dernier peut varier en fonction des filières d'études qu'ils choisissent. Pour chaque variable explicative, il sera construit un indice qui appréciera le niveau d'effectivité (Couverture) des activités d'orientation-conseil, et l'apport en connaissance (savoirs) des activités d'orientation conseil auprès des élèves.

IV-1.8.1.3. Analyse des données quantitatives

En rappel, l'objectif de cette étude étant de tester les hypothèses selon lesquelles les activités de Session de Formation (SF) sur l'aide à l'insertion professionnelle, les activités de counseling sur le tutoring professionnel, les activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation, et le recours aux tests psychotechniques d'orientation professionnelle ont tour à tour une influencent significative sur la construction du projet professionnel de l'élève. Etant donné la nature et le caractère multidimensionnel de chacune des différentes variables des hypothèses, nous avons choisi de construire des indicateurs et de procéder à l'estimation de modèles statistiques pour résoudre notre problématique.

IV- 1.8.1.4. Construction des indicateurs

a) Justification du choix des indicateurs et de la méthode de construction

Comme nous l'avons déjà dit plus haut, nos variables d'étude sont des variables multidimensionnelles, qu'il s'agisse de celles liées à la construction d'un projet professionnel, de l'effectivité (Couverture) des activités d'orientation-conseil, et de l'apport en connaissance (savoirs) des activités d'orientation conseil. En effet, toutes ces variables peuvent être mesurées à travers plusieurs autres variables comme le montre le questionnaire présenté dans l'annexe. C'est ce caractère multidimensionnel qui nous a conduit à construire un indicateur pour chacune de ces variables permettant de résumer et d'agrèger l'ensemble des dimensions (indicateurs) qui sont rattachées à chacune de ces variables. La construction d'indicateurs synthétiques se justifie aussi bien parce qu'ils permettent d'avoir une image globale de la situation des individus interrogés sur chacune des variables des hypothèses.

Il existe plusieurs approches de construction des indicateurs : l'approche basée sur la théorie des ensembles flous, celle basée sur le critère d'entropie et celle faisant appel au critère de l'inertie qui utilise les techniques d'analyse factorielle (pour plus de précision sur ces approches, Samuel AMBAPOUR, Pauvreté multidimensionnelle au Congo, 2006). Dans le cadre de ce travail, nous avons choisi l'approche d'inertie pour construire nos indicateurs composites. Ce choix est dicté par le souci d'éliminer l'arbitraire dans le calcul d'un tel indicateur tout en évitant la redondance dans le choix des dimensions pertinentes (Asselin, 2002). Pour ce faire, nous avons opté pour l'analyse des correspondances multiples (ACM). Cette méthode permet aussi de transformer les variables quantitatives en variables qualitatives par découpage en classes.

b) Déroulement de la méthode et des étapes de la construction des indicateurs

Pour chacune des variables de l'étude, considérons Q variables (dimensions) permettant de l'appréhender. Le problème que l'on veut résoudre ici est le suivant : comment agréger ces indicateurs qualitatifs (dimensions) en un seul indicateur composite simple qui a la propriété d'être un bon résumé de l'information apportée par les indicateurs initiaux ? Reconsidérons les notations précédentes où :

J_q Désigne le nombre de modalités de la dimension (ou indicateur) q ;

W_j^q est le poids accordé à la modalité j , j appartenant à J_q et déterminé par l'Analyse des correspondances multiples ;

I_j^q , une variable prenant la valeur 1 lorsque l'élève i a adopté la modalité j et 0 dans le cas contraire.

L'indicateur composite pour un élève i pour chacune des variables des hypothèses peut s'écrire sous la forme fonctionnelle suivante :

$$C_i = \frac{\sum_{j=1}^Q \sum_{j \in J_q} W_j^q I_j^q}{Q}$$

Ainsi définit, cet indicateur apparaît pour un élève i comme une moyenne des poids des variables I_j^q . Le poids W_j^q à attribuer à chaque composante de l'indice C_i est le score (coordonnée factorielle sur le premier axe) normalisé ($\text{score} / \lambda_1^{1/2}$) de la modalité associée à l'indicatrice I_j^q obtenue après une application de l'ACM.

La construction d'un tel indicateur se fait selon une approche dont les étapes sont les suivantes :

- On réalise une première ACM sur un ensemble de variables disponibles et pertinentes caractérisant la variable considérée des hypothèses. Le premier axe factoriel de cette ACM permet de mettre en exergue le phénomène mesuré par la variable considérée ;
- Suivant un certain nombre de critères, on réduit le nombre de variables issues de la première ACM. Le critère principal est celui de la consistance ordinale sur le premier axe (COPA). Cette propriété consiste pour un indicateur partiel à voir sa structure ordinale de bien-être respectée par la structure ordinale des coordonnées de ses modalités sur le premier axe factoriel. On réalise une deuxième ACM. Cette dernière devrait en principe améliorer le pouvoir explicatif du premier axe factoriel. Les variables qui ont été retenues à l'issue de cette étape respectant le critère COPA sont présentées dans l'annexe.
- A partir des résultats de cette deuxième ACM, on construit l'indicateur composite en récupérant les coordonnées des modalités des variables sur le premier axe factoriel en utilisant la formule ci-dessus.

L'indicateur construit est une variable quantitative qui mesure le niveau de performance pour chaque variable de l'étude. Plus cet indicateur est élevé pour un élève, plus il a un niveau satisfaisant sur la variable considérée. Par contre, les indicateurs construits ne sont pas bornés. Cependant, il est possible de pouvoir regrouper les individus en classe à travers une classification suivant l'indicateur construit. Les classes obtenues doivent contenir

des individus qui se ressemblent du point de vue de cet indicateur. Autrement dit, l'on doit avoir à l'intérieur d'une même classe les individus ayant des profils de réponses les plus proches possibles sur les dimensions concernant l'indicateur considéré. Nous n'avons pas procédé à cette classification étant donné que l'objectif du travail se résume en une simple vérification des hypothèses.

IV- 1.8.1.5. Présentation du modèle linéaire

Dans le cadre de notre étude, nous allons faire une régression linéaire multiple. Le choix de ce modèle a été fait en raison du caractère quantitatif (indicateurs construits) des variables d'étude et sous les hypothèses d'application des moindres carrés ordinaires (MCO).

Le modèle de régression linéaire peut s'écrire ainsi qu'il suit :

$$Y = X\beta + \varepsilon \quad (1)$$

Avec $Y = (y_1 \dots y_n)^T$; $X = (1, X_1 \dots X_k)$; $\varepsilon = (\varepsilon_1 \dots \varepsilon_n)^T$ et $\beta = (\beta_0 \dots \beta_k)^T$

Où Y est la variable explicative, X le vecteur des k variables explicatives, β le vecteur de k+1 paramètres, ε le vecteur des erreurs, n la taille de l'échantillon et T désigne le symbole de la transposition.

L'estimateur MCO $\hat{\beta}$ du vecteur de paramètres β est donné par l'expression suivante :

$$\hat{\beta} = (X^T X)^{-1} X^T Y \quad (2)$$

Les hypothèses majeures d'application des MCO sont les suivantes :

H1 : le vecteur ε suit une loi gaussienne d'espérance nulle et de matrice de variance covariance $\sigma^2 I_n$ où I_n est la matrice identité d'ordre n, ce qui implique que les erreurs sont bruits blancs et donc indépendants, identiquement distribués et homoscédastiques.

H2 : toutes les variables explicatives sont non corrélées aux erreurs

H3 : la taille de l'échantillon est supérieure au nombre de variables explicatives.

IV.1.8.1.6. Présentation du modèle Logit

Le modèle utilisé pour expliquer la disposition, la construction et la réalisation d'un projet professionnel par les élèves est un modèle logit simple. Ainsi, considérons la variable aléatoire dichotomique Y_i qui prend la valeur 1 si l'élève a bien élaboré un projet professionnel et 0 si non :

$$Y_i = \begin{cases} 1 & \text{si l'élève a bien élaboré un projet professionnel durant son cursus} \\ 0 & \text{sinon} \end{cases}$$

Lorsque l'élève élabore bien son projet professionnel, cela signifie que les pratiques d'orientation ont améliorés ses connaissances pour le faire. Le modèle se réécrit comme suit :

$$Y_i = \begin{cases} 1 & \text{si } Y_i^* = x_i\beta + \varepsilon_i \\ 0 & \text{sinon} \end{cases}$$

Où Y_i désigne la variable dépendante captant la capacité d'un élève à élaborer un projet professionnel ; i désigne le vecteur des k caractéristiques de l'élève i qui influencent la décision ou la capacité de construire un projet professionnel ; ε est la perturbation aléatoire associée à la i^{eme} observation qui suit une distribution logistique.

$$E(Y_i) = x_i\beta \quad \text{et} \quad P(y = 1/x_i) = P(x_i\beta + \varepsilon_i) = F(x_i\beta) = P_i$$

Où P_i est la probabilité de choisir une stratégie d'adaptation.

Ainsi, en appliquant la loi de la distribution logistique, la probabilité de choisir de construire un projet professionnel, étant donné les pratiques d'orientation scolaire, est donnée par :

$$P(y = 1/x_i) = F(x_i\beta) = \frac{\exp(x_i\beta)}{1 + \exp(x_i\beta)}$$

La probabilité de ne pas adopter (choisir) la construction d'un projet professionnel est donnée par :

$$1 - P(y = 1/x_i) = F(-x_i\beta) = \frac{\exp(-x_i\beta)}{1 + \exp(-x_i\beta)} = \frac{1}{1 + \exp(x_i\beta)}$$

Si l'on note P_i est la probabilité d'adopter (choisir) projet professionnel ($Y_i = 1$) et $1 - P_i$ la probabilité de ne pas adopter (choisir) ($Y_i = 0$) le rapport des chances ou *odds ratio* est donné par $\frac{P_i}{1-P_i}$ détermine la probabilité de survenance l'évènement. Si ce rapport est égal par exemple à 2, cela signifie qu'il y a deux (2) fois plus de chance que l'évènement se

produise plutôt qu'il ne se produise pas. Le modèle Logit prend alors la forme suivante en fonction des k caractéristiques individuelles et de l'orientation de l'élève :

$$\ln\left(\frac{P_i}{1 - P_i}\right) = x_i\beta$$

On vérifie ainsi que la probabilité que ($Y_i = 1$) est une fonction croissante de la combinaison linéaire $x_i\beta$. L'estimation du modèle repose sur la maximisation de la fonction de log-vraisemblance qui s'écrit :

$$L(y, x, \beta) = \prod_{i=1}^n \left[\frac{1}{1 + \exp(x_i'\beta)} \right]^{1-y_i} \left[\frac{\exp(x_i\beta)}{1 + \exp(x_i\beta)} \right]$$

IV-1.8.2. Traitement des données qualitatives

L'analyse qualitative a cette particularité de mettre un accent sur le discours de l'interviewer. Cette analyse utilise l'approche phénoménologique en mettant l'accent sur le vécu des sujets ou l'expérience des sujets concernant leurs pratiques quotidiennes d'accompagnement des apprenants dans l'élaboration, la consolidation et la réalisation de leurs projets de carrière. Paillé et Mucchielli (2008) cité par Ndagijimana (2013, p. 171) précisent que la recherche est dite "qualitative" principalement dans deux sens: d'abord dans le sens que les instruments et méthodes utilisés sont conçus pour, d'une part, recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrain, images vidéos...), d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative (c'est-à-dire en extraire le sens plutôt que de les transformer en pourcentages ou en statistiques); la recherche est aussi dite qualitative en un deuxième sens, qui signifie que l'ensemble du processus est mené d'une manière 'naturelle', sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielles, selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages.

Les données analysées qualitativement sont ainsi celles mises en exergue par les capacités investigatrices naturelles du chercheur et visent la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences plutôt que la mesure des variables à l'aide des procédés mathématiques. L'analyse de contenu présente trois grandes variantes à savoir, les analyses thématiques, les analyses formelles et les analyses structurales.

Dans le cadre de notre étude nous avons utilisé l'analyse thématique de contenus, suivi d'une analyse quantitative des données qualitative qui consiste à quantifier les effectifs en fonction des catégories. C'est une méthode qui envisage la description et l'interprétation de

chaque fond de communication dans le but de faire des inférences. Il s'agit alors de passer au crible de l'analyse en profondeur, des termes utilisés, de leur fréquence et leur mode d'agencement, de la construction du discours et de son développement. C'est ainsi que dans cette étude, les données collectées sur le terrain par l'entremise des entretiens sont exploitées suivant ce modèle d'analyse.

L'analyse de contenu est axée sur la présentation des différents types de données issues des entretiens. Elle s'appuie sur les informations déjà réunies. Pour Angers (1992, p. 166), c'est « *une technique indirecte utilisée sur des productions écrites, sonores, ou audiovisuelles, provenant d'individus ou de groupes portant sur eux, dont le contenu se présente sous forme non chiffrée et qui permet de faire un prélèvement quantitatif ou qualitatif* ».

A partir de cette distinction l'analyse qualitative nous permettra de mieux comprendre les réponses issues des entretiens avec les C.O et du questionnaire élève (pour les questions ouvertes). Nous allons prêter une attention particulière à la description de chacun des enquêtés au regard de leurs pratiques d'accompagnement des élèves dans la conception et la consolidation de leur projet professionnel. Précisément nous allons noter les termes utilisés par les C.O enquêtés et la qualité des explications données. Pour être plus objectif aux informations données par les C.O, nous allons parfois utiliser leur « style direct » pendant l'analyse des données.

Notre recherche porte donc sur deux thèmes ou catégories : « pratiques d'orientation-conseil » et « projet professionnel de l'élève ». L'opérationnalisation de ces catégories en termes d'indicateurs et d'indices nous a permis d'élaborer la grille d'analyse afin de faciliter la lisibilité et la compréhension du phénomène étudié (voir en annexe).

IV-1.8.2.1. Démarche de traitement des informations recueillies à partir du guide d'entretien

Dans le cadre de cette étude, nous avons réalisé l'analyse en plusieurs étapes. La première étape a consisté à recueillir, préparer, classer et évaluer le matériel à analyser. La deuxième étape quant à elle, a consisté à repérer les passages pertinents issus des entretiens. L'objectif ici est d'identifier les indicateurs élaborés lors de l'opérationnalisation du cadre théorique. Pour la dernière étape, il a été question de sélectionner et de définir les codes. Ces codes ou modalités sont des expressions qui permettent de catégoriser les indicateurs. À titre d'exemple l'indice ou la modalité de la catégorie « pratiques d'orientation-conseil », de l'indicateur « activités de session de formation sur l'aide à l'insertion professionnelle »

pourra être AA₁A « l'information sur les études et leurs débouchés professionnelles » ou AA₁B « initiation à l'élaboration du projet professionnel ».

IV.1.8.2.2. Description de la grille d'analyse catégorielle

La grille d'analyse catégorielle sur laquelle nous nous sommes basés pour exploiter les données recueillies, a été montée à partir des formulations théoriques prises en compte dans le cadre de notre recherche (Cf. grille en annexe). Elle se divise en deux grands ensembles : les éléments verbaux du discours du sujet en relation avec les catégories (pratiques d'orientation-conseil) et les éléments verbaux du discours évoquant la catégorie (projet professionnel de l'élève).

Pour être plus facilement repérable dans les discours des C.O, ces catégories ont été explicitées en modalités et en indicateurs. Voici les indicateurs qui nous ont servis à cet effet :

- Les activités de session de formation sur l'insertion socio-professionnelle en rapport avec le processus d'accompagnement des élèves dans l'initiation, l'élaboration, la consolidation et la réalisation de leur projet professionnel.
- La pratique du counseling de tutoring professionnel se rapportant au processus d'accompagnement des élèves dans l'initiation, l'élaboration, la consolidation et la réalisation de leur projet professionnel.
- Les activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation en adéquation avec le processus d'accompagnement de l'élève dans la conception et la consolidation de son projet professionnel.
- L'usage des tests psychotechniques d'orientation professionnelle informatisés (logiciel d'aide à l'orientation) favorisant l'accompagnement de l'élève dans l'initiation, la conception et la consolidation de son projet professionnel.

Ainsi, nous travaillons principalement avec ces indicateurs et leurs indices qu'on retrouve dans le discours des C.O, afin de se prononcer sur la relation entre les pratiques d'orientation-conseil et la dynamique de construction du projet professionnel de l'élève.

IV.1.8.2.3. Comment lire la grille d'analyse catégorielle ?

La principale difficulté rencontrée souvent sur le terrain est le refus des sujets de l'étude à se prêter à une investigation, de peur d'être identifiés et critiqués. C'est pourquoi afin de leur mettre en confiance, nous avons garanti leur anonymat. De ce fait, l'on parle du sujet 1, sujet 2 ... sujet 3.

Chacun des éléments verbaux porte un code qui le désigne symboliquement. La case « observations » permet de marquer de façon codée et concise : la fréquence plus effective (3), signifie que sur une échelle de trois mois (trimestre) : «60 jours de classe, le phénomène apparaît sensiblement 5 à 6 fois/trimestre. La fréquence effective (2), signifie que le phénomène apparaît 3 à 4 fois par trimestre. La fréquence moins effective (1), signifie que le phénomène apparaît 1 à 2 fois par trimestre. L'absence (0), signifie que le phénomène est totalement absent, dans le discours du C.O.

Par exemple, pour ce qui est de l'entretien le N°1, AA_{1a1} signifie que le C.O dans ses pratiques d'orientation-conseil effectue l'information sur les études et leurs débouchés académiques et professionnelles, mais à une fréquence moins effective, dont 1 à 2 fois par trimestre. AA_{2a3} signifie que pour ce qui est des pratiques d'orientation en matière d'entretien de counselling professionnel, il ressort du discours du C.O interrogé que celui-ci mène cette activité à une fréquence plus effective, c'est-à-dire cinq à six par trimestre.

Parvenu au terme de ce chapitre portant sur la méthodologie de recherche, nous avons en plus de la présentation des différentes stratégies permettant de tester nos hypothèses de recherche, défini également la population auprès de laquelle l'information a été prélevée, et présenté les éléments de collecte et de traitement des données. Le chapitre suivant est intitulé présentation et analyse des données de l'étude.

IV-2. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DE L'ETUDE

Dans cette partie, il est question non seulement de faire une présentation analytique des données collectées sur le terrain, mais aussi de procéder à la vérification de nos hypothèses de recherche.

IV-2.1. PRESENTATION DESCRIPTIVE DES RESULTATS (DONNÉES QUANTITATIVES)

1. Caractéristiques de l'échantillon

L'échantillon enquêté présente 628 élèves, dont 394 (62,7%) sont issues de l'enseignement général et 234 (37,3%) de l'enseignement technique.

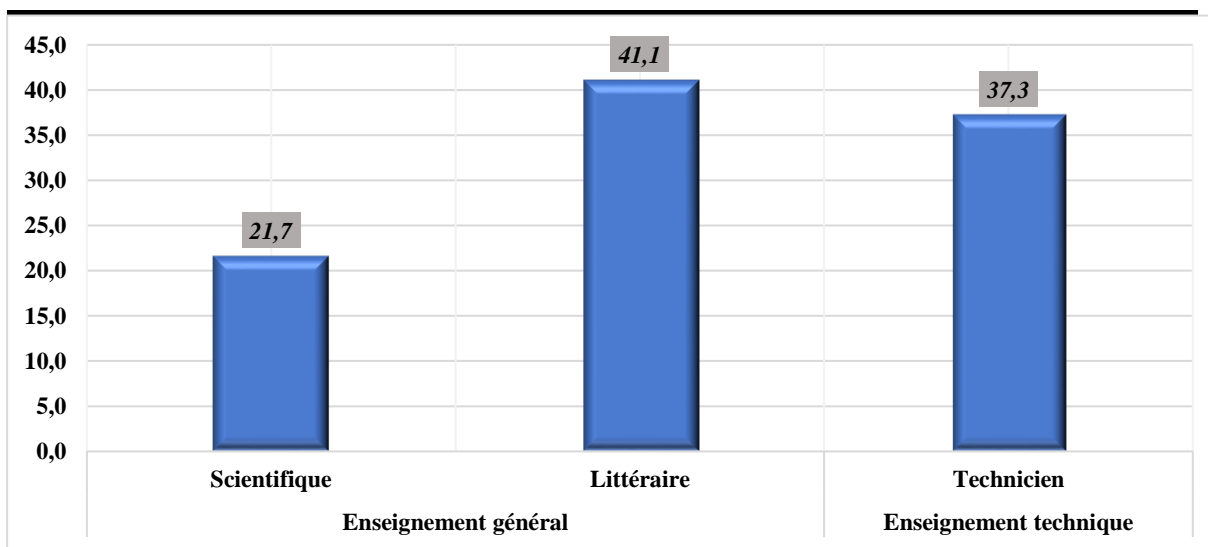
Parmi les élèves issues de l'enseignement général, 65% étaient constitués des littéraires et 35% des scientifiques

Tableau 12: Répartition des élèves par type d'enseignement et par filière

| Enseignement | Filière | Effectifs | Pourcentage |
|--------------|---------------------|------------|--------------|
| Général | <i>Scientifique</i> | 136 | 21,7 |
| | <i>Littéraire</i> | 258 | 41,1 |
| Technique | <i>Technicien</i> | 234 | 37,2 |
| Total | | 628 | 100,0 |

Source : étude de terrain.

Graphique 1 : Répartition des élèves par type d'enseignement et par filière



Source : étude de terrain

Le tableau et le graphique ci-dessus indiquent que notre échantillon est composé de 628 élèves, dont 394 (62,7%) sont issues de l'enseignement général et 234 (37,2%) de l'enseignement technique.

Parmi les élèves issues de l'enseignement général, 256 (65%) étaient constitués des littéraires et 138 (35%) des scientifiques. Sur l'ensemble de l'échantillon des 628 élèves, les littéraires représentent à eux seuls 256 (40,76%), les scientifiques 138 (21,97%) et les techniciens 234 (37,2%). Ceci démontre que non seulement l'enseignement général accueille

plus d'élèves (presque le double) que l'enseignement technique, mais aussi que dans l'enseignement général la série littéraire 256 (65%) continuent de recevoir la part belle des effectifs d'élèves au secondaire.

2. Effectivité (Couverture) des activités d'orientation-conseil

A- Les activités de session de formation (cours dans les salles de classe)

Le niveau d'effectivité (couverture) ou de connaissance des activités d'orientation-conseil auprès des élèves a été évalué à travers les éléments et modules ci-après :

Module 1 : connaissance des milieux éducatifs, sensibilisation et information de l'élève et de la communauté éducative

Tableau 13: Distribution de l'échantillon selon le niveau d'accès aux informations et connaissances du Module 1 du cahier de charge du C.O

| Pendant votre parcours scolaire vous avez été informés et sensibilisés sur: | | Effectif | Pourcentage |
|---|------------|----------|-------------|
| Le système éducatif camerounais | <i>Oui</i> | 474 | 75,5% |
| | <i>Non</i> | 154 | 24,5% |
| L'établissement scolaire | <i>Oui</i> | 487 | 77,5% |
| | <i>Non</i> | 141 | 22,5% |
| L'orientation-conseil | <i>Oui</i> | 485 | 77,2% |
| | <i>Non</i> | 143 | 22,8% |
| Les filières d'études et leurs débouchés académiques et professionnels | <i>Oui</i> | 509 | 81,1% |
| | <i>Non</i> | 119 | 18,9% |
| Le rôle du conseiller d'orientation et ses rapports avec les membres de la communauté éducative | <i>Oui</i> | 489 | 87,9% |
| | <i>Non</i> | 139 | 22,1% |
| La journée nationale de l'orientation | <i>Oui</i> | 559 | 89,0% |
| | <i>Non</i> | 69 | 11,0% |

Source : étude de terrain

Les statistiques démontrent que sur les 628 élèves interrogés sur leur parcours de la 6^{ème} ou 1^{ère} année technique en T^{le} 75,5% ont été informés et sensibilisé par les C.O sur le système éducatif camerounais, 77,5% sur l'établissement scolaire, 77,2% sur la connaissance de l'orientation-conseil. Dans le même temps 81,1% ont été informés et sensibilisé par les C.O sur les filières d'études et leurs débouchés académiques et professionnels, 77,9% sur le rôle du conseiller d'orientation et ses rapports avec les membres de la communauté éducative (enseignants, parents, administration) et 89,0% ont été informés et sensibilisés sur la journée nationale de l'orientation. La sensibilisation sur l'importance de la Journée Nationale d'Orientation (JNOS) se présente comme une activité sur laquelle les C.O font large écho et atteignent une grande population scolaire.

Graphique 2 : (%) de l'échantillon des élèves selon le taux d'accès aux informations et connaissances du Module 1 du cahier de charge du C.O

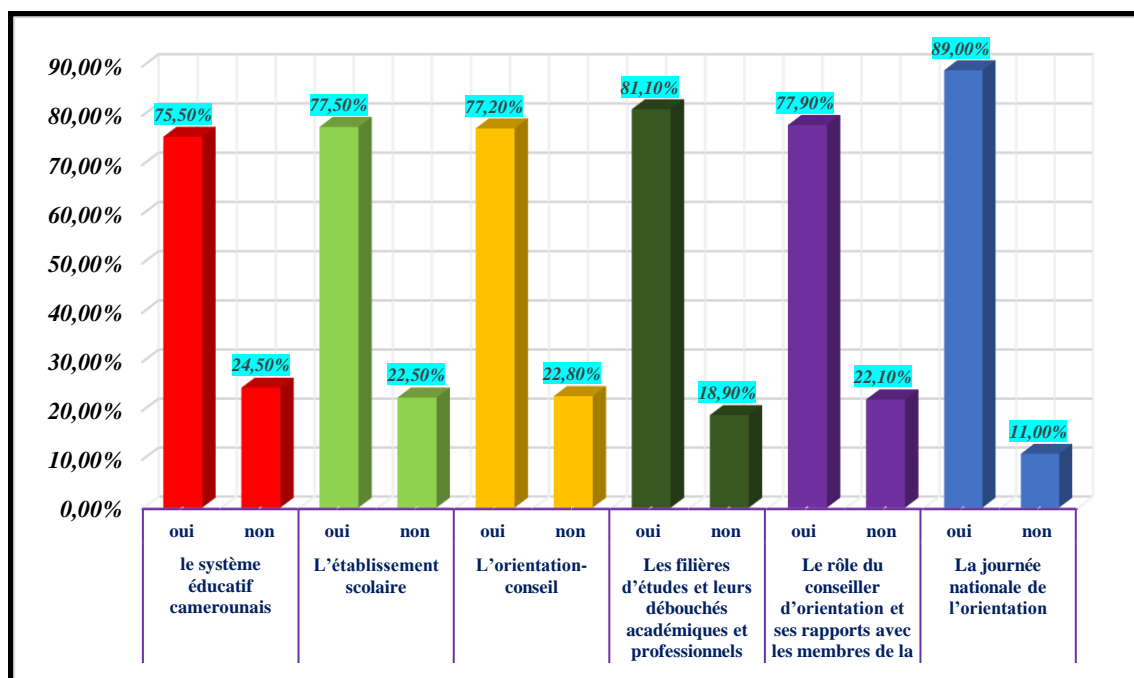


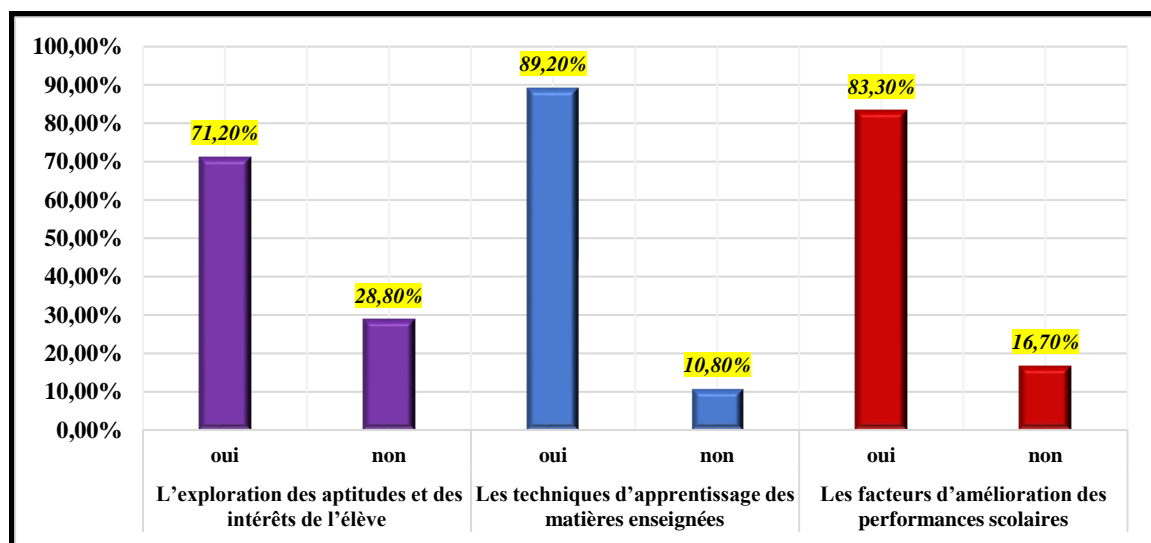
Tableau 14: Distribution de l'échantillon selon le niveau d'accès aux informations et connaissances du Module 2 du cahier de charge du C.O

| Durant votre cheminement scolaire, vous avez été sensibilisé ou formé sur : | | Effectif | Pourcentage |
|---|-----|----------|-------------|
| L'exploration des aptitudes et des intérêts de l'élève | Oui | 447 | 71,2% |
| | Non | 181 | 28,8% |
| Les techniques d'apprentissage des matières enseignées | Oui | 560 | 89,2% |
| | Non | 68 | 10,8% |
| Les facteurs d'amélioration des performances scolaires | Oui | 523 | 83,3% |
| | Non | 105 | 16,7% |

Source : étude de terrain

Les statistiques de ce tableau démontrent que sur les 628 élèves interrogés sur leur parcours de la 6^{ème} ou 1^{ère} année technique en T^{le} 71,2% ont été sensibilisés et formés par les C.O sur l'exploration des aptitudes et des intérêts de l'élève, 89,2% sur les techniques d'apprentissage des matières enseignées et 83,3% sur les facteurs d'amélioration des performances scolaires. Ces résultats témoignent de ce que les C.O prennent très au sérieux leur fonction de formation des élèves à la maîtrise des techniques d'études dans le but d'améliorer les performances scolaires de tous les élèves.

Graphique 3: Distribution de l'échantillon selon le niveau de sensibilisation et d'information sur le Module 2 du cahier de charge du C.O



Module 3 : Aide au développement de la personnalité de l'élève

Tableau 15: Distribution de l'échantillon selon le niveau de sensibilisation et d'initiation aux activités du Module 3 du cahier de charge du C.O

| Pendant votre parcours vous avez été sensibilisé et initié à : | | Effectif | Pourcentage |
|---|------------|----------|-------------|
| La formation de la personnalité | <i>Oui</i> | 321 | 51,1% |
| | <i>Non</i> | 307 | 48,9% |
| La connaissance des normes et des valeurs sociales | <i>Oui</i> | 488 | 77,7% |
| | <i>Non</i> | 140 | 22,3% |
| Aux troubles de la personnalité et des comportements déviants | <i>Oui</i> | 398 | 63,4% |
| | <i>Non</i> | 230 | 36,6% |
| La recherche des solutions aux problèmes personnels ou relationnels | <i>Oui</i> | 455 | 72,5% |
| | <i>Non</i> | 173 | 27,5% |
| La prise de décision | <i>Oui</i> | 416 | 66,2% |
| | <i>Non</i> | 212 | 33,8% |
| la notion d'affirmation de soi | <i>Oui</i> | 471 | 75,0% |
| | <i>Non</i> | 157 | 25,0% |

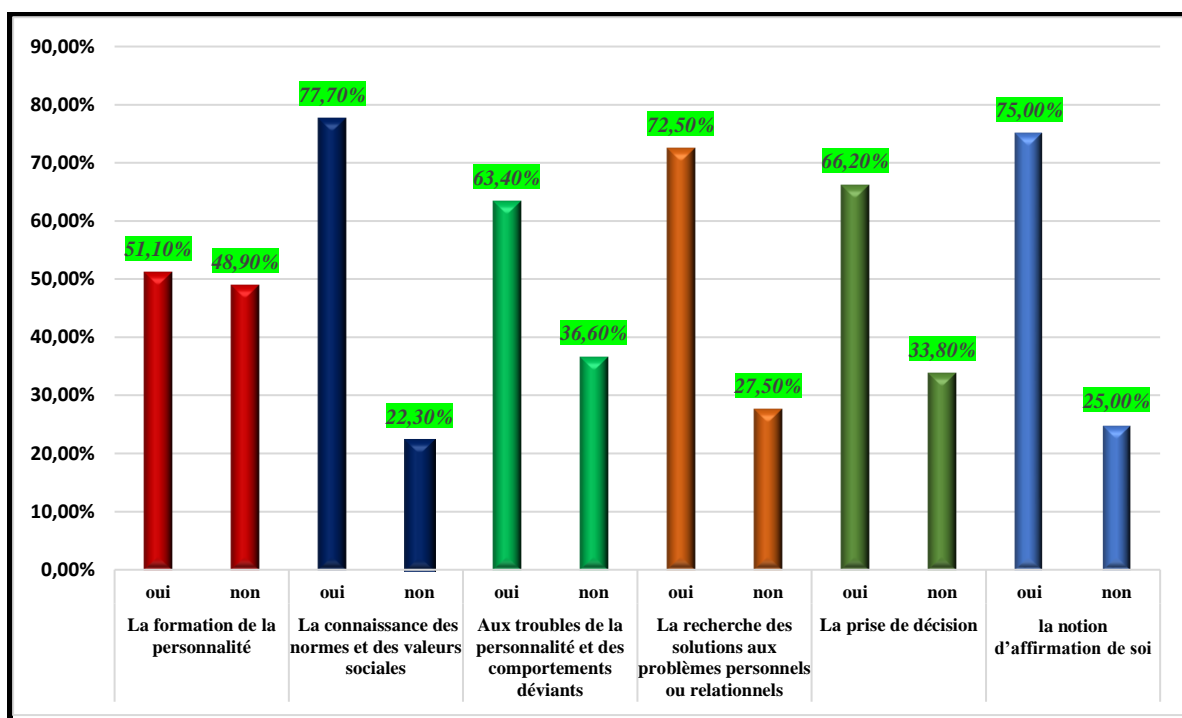
Source : étude de terrain

Ce tableau montre que sur les 628 élèves interrogés dans les établissements secondaires public de la ville de Bertoua sur leur parcours de la 6^{ème} ou 1^{ère} année technique en T^{le} 51,1% ont été sensibilisées et initiées par les C.O à la formation de la personnalité, 77,7% à la connaissance des normes et des valeurs sociales, 63,4% ont été informés sur les troubles de la personnalité et les comportements déviants. Dans le même temps 72,5% ont été initiées et sensibilisé par les C.O sur la recherche des solutions aux problèmes personnels ou

relationnels, 66,2% sur la prise de décision alors que 75,0% ont été informé et sensibilisés sur la notion d'affirmation de soi.

Ces résultats nous permettent de relever que les C.O de la ville de Bertoua se préoccupent très peu de la sensibilisation des élèves sur les étapes de formation de la personnalité et le développement des aptitudes physiques, cognitives et psychosexuelles qui vont avec par stade. Or une telle formation permettrait à chaque élève de mieux se connaître, de mieux s'ajuster avec le temps (points faibles, caractères, qualités...) et de monter de façon dynamique son projet professionnel qui s'accorde suffisamment avec sa personnalité et ses attentes.

Graphique 4: (%) de l'échantillon des élèves selon le taux d'initiation et d'informations aux activités du Module 3 du cahier de charge du C.O



Module 4 : Aide à l'insertion socioprofessionnelle de l'élève

Tableau 16: Distribution de l'échantillon selon le niveau d'accès aux informations et connaissances du Module 4 du cahier de charge du C.O

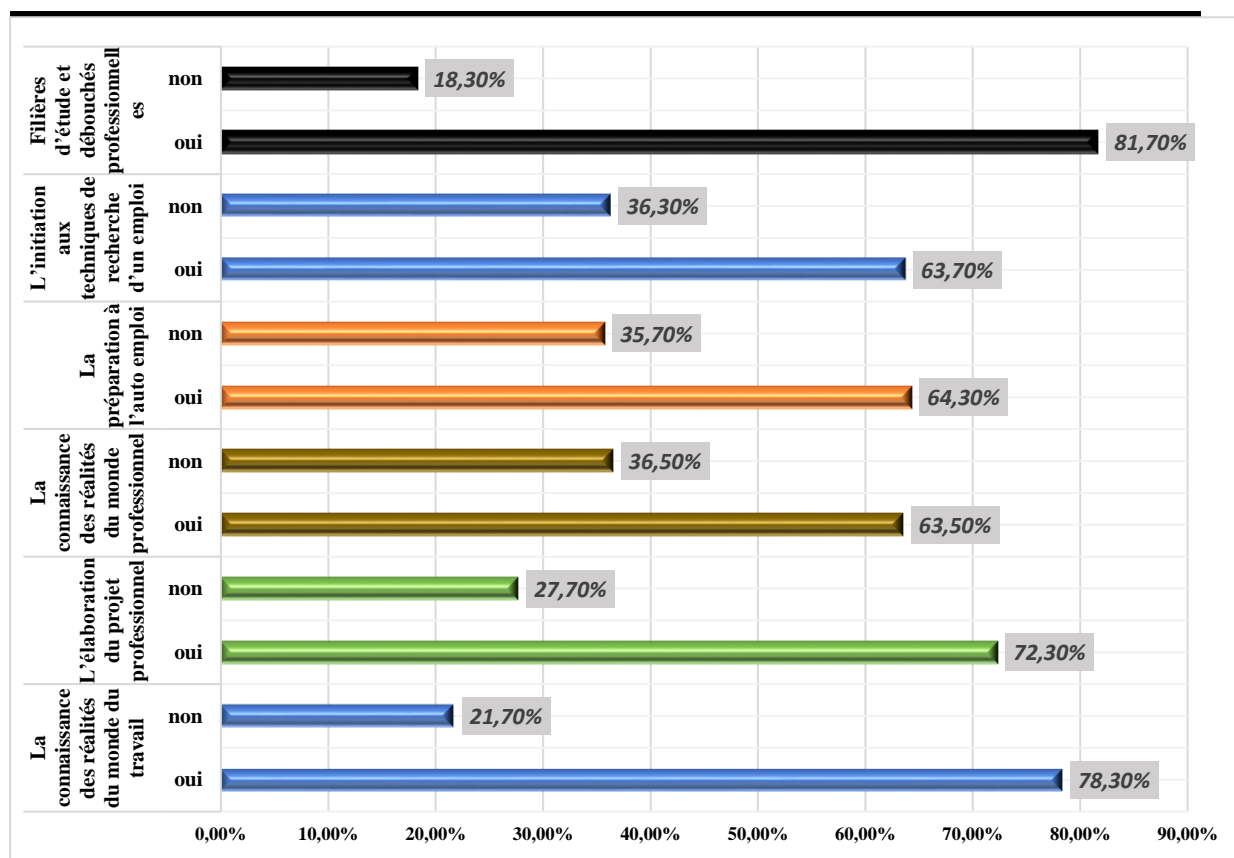
| Pendant votre parcours scolaire vous avez été formé à : | | Effectif | Pourcentage |
|---|-----|----------|-------------|
| La connaissance des réalités du monde du travail | Oui | 492 | 78,3% |
| | Non | 136 | 21,7% |
| L'élaboration du projet professionnel | Oui | 454 | 72,3% |
| | Non | 174 | 27,7% |
| La connaissance des contre-indications au choix professionnel | Oui | 399 | 63,5% |
| | Non | 229 | 36,5% |
| La préparation à l'auto emploi | Oui | 404 | 64,3% |
| | Non | 224 | 35,7% |
| L'initiation aux techniques de recherche d'un emploi | Oui | 400 | 63,7% |
| | Non | 228 | 36,3% |
| Filières d'étude et débouchés professionnelles | Oui | 513 | 81,7% |
| | Non | 115 | 18,3% |

Source : étude de terrain

L'analyse de ce tableau permet d'observer que 78,3% des enquêtés ont été sensibilisés et informés par les C.O à la connaissance des réalités du monde du travail, 72,3% ont été initiés à l'élaboration du projet professionnel, 63,5% à la connaissance des contre-indications au choix professionnel. Par ailleurs 64,3% ont été initiés et formés par les C.O sur la préparation à l'auto emploi, 63,7% sur l'initiation aux techniques de recherche d'un emploi et 81,7% ont été informé et sensibilisés sur les filières d'étude et débouchés professionnelles académiques et professionnels.

On constate clairement que les C.O se préoccupent plus de l'information sur les études et leurs débouchés académiques et professionnels au détriment de la préparation à l'auto emploi et à l'initiation des élèves au montage et à la réalisation des projets. De ce fait ces experts forment plus des futurs demandeurs d'emplois que des futurs créateurs de solutions à la question du chômage et au problème d'insertion professionnelle des jeunes.

Graphique 5 : (%) d'accès aux informations et connaissances du Module 4 du cahier de charge du C.O



Module 5 : Approche psycho-affective et sociale de la sexualité des adolescent (e)s.

Tableau 17: Distribution de l'échantillon selon le niveau d'accès aux informations et connaissances du Module 5 du cahier de charge du C.O.

| Pendant votre parcours scolaire vous avez été sensibilisés à : | | Effectif | Pourcentage |
|--|-----|----------|-------------|
| La notion de sexualité | Non | 67 | 10,7% |
| | Oui | 561 | 89,3% |
| Le développement psycho-sexuel | Non | 142 | 22,6% |
| | Oui | 486 | 77,4% |
| L'approche sociale de la sexualité des adolescent(e)s | Non | 221 | 35,2% |
| | Oui | 407 | 64,8% |
| Risques et périls liés à la sexualité | Non | 78 | 12,4% |
| | Oui | 550 | 87,6% |

Source : étude de terrain

L'analyse de ce tableau fait observer que 89,3% des enquêtés ont été sensibilisés et informés par les C.O à la notion de sexualité, 77,4% ont été informés et initiés sur le

développement psycho-sexuel, 64,8% à la connaissance des contre-indications au choix professionnel. Par ailleurs 64,3% ont été sensibilisés et informés par les C.O sur l'approche sociale de la sexualité des adolescent(e)s, 87,6% sur l'initiation aux techniques de recherche d'un emploi et 81,7% ont été informé et sensibilisés sur les risques et périls liés à la sexualité.

Ces résultats témoignent de ce que l'information et la sensibilisation sur la vie sexuelle, ses risques et périls ainsi que l'apprentissage des techniques de recherche d'un emploi au regard des enjeux dont ils font face dans le destin des individus sont une préoccupation constante des C.O de la ville de Bertoua.

B- Les activités de service adapte

Tableau 18: Distribution de l'échantillon selon le type de service adapté dont ils ont bénéficié

| Variables | | Effectif | Pourcentage |
|---|-----|----------|-------------|
| L'Administration des tests psychotechniques d'orientation-scolaire (batterie 3 ^{ème}) | Non | 394 | 62,7% |
| | Oui | 234 | 37,3% |
| La passation du test de raisonnement logique de seconde C | Non | 412 | 65,6% |
| | Oui | 216 | 34,4% |
| L'administration des tests de personnalité ou d'attitude (Examen de la méthode de travail de B Cantineau) | Non | 481 | 76,6% |
| | Oui | 147 | 23,4% |
| L'administration des tests de personnalité ou d'attitude (inventaire d'intérêts professionnels de Rothwell-Miller) | Non | 491 | 78,2% |
| | Oui | 137 | 21,8% |
| Vous avez été sensibilisés à travers le counseling sur : la prise en charge des élèves en situation d'échec scolaire | Non | 209 | 33,3% |
| | Oui | 419 | 66,7% |
| Vous avez été sensibilisés à travers le counseling sur :la prise en charge des élèves manifestants des troubles de comportement ou des comportements déviants | Non | 244 | 38,9% |
| | Oui | 384 | 61,1% |
| Vous avez été sensibilisés à travers le counseling sur : l'accompagnement de l'apprenant à la résolution des problèmes personnels et professionnels | Non | 175 | 27,9% |
| | Oui | 453 | 72,1% |

Source : étude de terrain

L'analyse de ce tableau permet de constater que les activités de service adapté sont faiblement effectuées. En effet seule 36,4% des enquêtés ont bénéficié de l'administration du test de la batterie 3^{ème}, 31,8% ont bénéficié de l'administration du test de raisonnement logique de seconde C, alors que seulement 22,7% ont subi l'administration du test de personnalité ou d'attitude (Examen de la méthode de travail de B Cantineau). Même le test de personnalité ou

d'attitude (inventaire d'intérêts professionnels de Rothwell-Miller) n'a été administré qu'à 21,2% des enquêtés.

Ces résultats montrent que les C.O de la ville de Bertoua sont moins préoccupés par les activités de service adapté notamment en ce qui concerne la passation des tests d'évaluation psychométriques auprès des élèves. Or l'évaluation des aptitudes, des goûts, intérêts et motivations d'un sujet permet de mieux l'aider dans la connaissance de sa personnalité, la formation de cette personnalité et l'élaboration de son projet professionnel de façon dynamique et raisonnée.

Par ailleurs pour ce qui est du counselling, le tableau indique que 66,7% ont été sensibilisé à travers le counseling sur : la prise en charge des élèves en situation d'échec scolaire ; 61,6% sur la prise en charge des élèves manifestants des troubles de comportement ou des comportements déviants et 72,1% ont été informés et sensibilisés sur l'accompagnement de l'apprenant à la résolution des problèmes personnels et professionnels.

Au regard de ces résultats sur les activités de counselling, il ressort qu'environ 3 élèves interrogés sur 10 n'ont pas été sensibilisés sur l'importance du counselling d'accompagnement à la résolution des problèmes personnels et de préparation à l'insertion professionnelle. Or les activités de counselling d'accompagnement sont le poumon d'acier des pratiques d'orientation-conseil (suivi individualisé) et le meilleur couloir de formation des futurs créateurs d'emplois (auto emploi, créateurs de start-up...).

Graphique 6 : Répartition du type de service adapté dont ont bénéficié les élèves

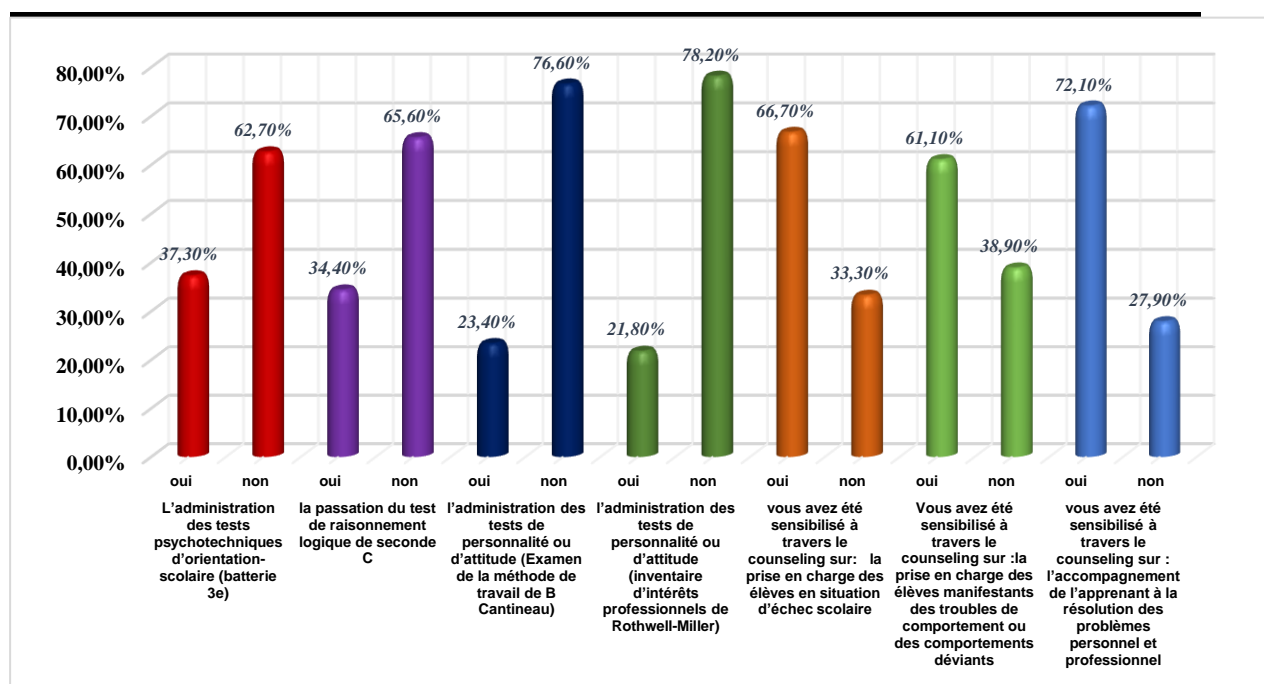


Tableau 19: Distribution de l'échantillon selon la couverture des activités de recherche appliquée

| Variables | | Effectif | Pourcentage |
|---|-----|----------|-------------|
| L'élaboration des monographies sur les formations et les métiers de votre localité | Non | 367 | 58,4% |
| | Oui | 261 | 41,6% |
| Étudier les rendements scolaires et des tendances d'orientation dans l'établissement | Non | 286 | 45,5% |
| | Oui | 342 | 54,5% |
| Exploiter la fiche d'orientation en classe terminale et les données issues de l'évaluation psychométrique et du counseling | Non | 382 | 60,8% |
| | Oui | 246 | 39,2% |
| Participer efficacement aux projets de recherche initiés par les services départementaux, régionaux et centraux en charge de l'orientation scolaire | Non | 418 | 66,6% |
| | Oui | 210 | 33,4% |

Source : étude de terrain

La lecture de ce tableau nous permet d'observer que très peu d'élèves au cours de leur scolarité ont été sensibilisés par les activités de recherche appliquée sensées être effectuées par les C.O. En effet seule 41,6% des enquêtés sont informé que les C.O élaborent les monographies sur les formations et les métiers de leur localité ; 54,5% ont été informés que

les C.O étudient les rendements scolaires et des tendances d'orientation dans l'établissement, alors que seulement 39,2% sont au courant que les C.O exploitent la fiche d'orientation en classe terminale et les données issues de l'évaluation psychométrique et du counseling. Dans le même temps seule 33,4% d'élèves sont au courant que les C.O devraient participer efficacement aux projets de recherche initiés par les services départementaux, régionaux et centraux en charge de l'orientation scolaire.

Les activités de recherche appliquée semblent ainsi être négligée chez une bonne frange des C.O de la ville de Bertoua. Cette situation laisse bon nombre d'élèves dans l'ignorance des métiers et des structures de formations pratiques de leur localité, ce qui non seulement ne favorise pas chez ces derniers le développement du goût de la découverte, le sens de la curiosité mais aussi et surtout la connaissance des atouts locaux favorables à la préparation de leur future insertion professionnelle.

1. Apport des activités d'orientation-conseil

A- Apport en connaissances des activités de Session de Formation (SF) sur l'aide à l'insertion socioprofessionnelle

Tableau 20: Distribution de l'échantillon selon leur perception de l'apport des sessions de formation sur la préparation à l'insertion professionnelle

| Les activités de session de formation (SF) te permettent de : | | Effectif | Pourcentage |
|---|-----|----------|-------------|
| Connaitre les études et leurs débouchés académiques et professionnels | Non | 65 | 10,4% |
| | Oui | 563 | 89,6% |
| Élaborer ton projet professionnel | Non | 110 | 17,5% |
| | Oui | 518 | 82,5% |
| Maîtriser les techniques de recherche d'un emploi | Non | 159 | 25,3% |
| | Oui | 469 | 74,7% |
| Connaitre les réalités du monde du travail | Non | 104 | 16,6% |
| | Oui | 524 | 83,4% |
| Développer des aptitudes à l'auto emploi | Non | 161 | 25,6% |
| | Oui | 467 | 74,4% |
| Développer l'esprit d'entreprise et de l'entrepreneuriat | Non | 212 | 33,8% |
| | Oui | 416 | 66,2% |
| Avoir des informations actualisées sur les concours, les écoles de formation, les entreprises | Non | 146 | 23,2% |
| | Oui | 482 | 76,8% |
| Acquérir les informations sur les niches d'emploi et les secteurs porteurs de l'économie nationale | Non | 332 | 52,9% |
| | Oui | 296 | 47,1% |
| Acquérir des informations sur les conditions d'exercices et les contraintes du métier de ton projet professionnel | Non | 270 | 43,0% |
| | Oui | 358 | 57,0% |

Source : étude de terrain

La lecture de ce tableau permet d'observer que les élèves interrogés ont une perception variée de l'apport des activités de session de formation (S.F) sur leur préparation à l'insertion professionnelle. Selon ceux-ci les activités de S.F permettent à l'élève de connaître les études et leurs débouchés académiques et professionnels (89,4% des enquêtés) ; de connaître comment élaborer son projet professionnel (81,8% des enquêtés) ; de maîtriser les techniques de recherche d'un emploi (74,7% des enquêtés). Ces activités leur permettent également d'avoir des informations et des connaissances sur les réalités du monde du travail (83,8% des enquêtés) ; de développer des aptitudes à l'auto emploi (74,7% des enquêtés), de développer l'esprit d'entreprise et de l'entrepreneuriat (65,2% des enquêtés), d'avoir des informations actualisées sur les concours, les écoles de formation et les entreprises (76,3% des enquêtés). Dans le même temps 47,1% des enquêtés sont d'avis que les S.F permettent de connaître les niches d'emploi et les secteurs porteurs de l'économie nationale, tant que 55,6% des enquêtés ont donné un avis favorable sur le fait que les S.F permettent à l'élève de connaître les contraintes du métier de son projet professionnel.

Ces résultats prouvent que même les élèves perçoivent plus l'utilité des S.F et par ricochet celui du C.O lorsqu'il s'agit de l'information sur les études et leurs débouchés académiques et professionnels (89,4% des enquêtés). L'utilité des activités de S.F du C.O n'est pas perçue chez près de 5 élèves sur 10 pour ce qui est de la connaissance des niches d'emploi et des secteurs porteurs de l'économie nationale (52,9%). Dans le même temps près de 3 élèves sur 10 sont d'avis contraire sur le fait que les activités de S.F leur permettent de développer des aptitudes à l'auto emploi (25,6% des enquêtés) ou de développer l'esprit d'entreprise et de l'entrepreneuriat (34,3% des enquêtés).

B- Apport des activités de counselling de tutoring professionnel

Tableau 21: Distribution de l'échantillon selon les services qu'ils ont bénéficié lors des entretiens de conseil

| Vous avez été reçus en entretien de conseil pour vous aider à : | | Effectif | Pourcentage |
|---|-----|----------|-------------|
| - améliorer leurs performances scolaires | Non | 47 | 7,5% |
| | Oui | 581 | 92,5% |
| - élaborer et consolider leur projet professionnel | Non | 146 | 23,2% |
| | Oui | 482 | 76,8% |
| - prévenir les problèmes qui entravent ou pourraient entraver l'élaboration et la réalisation de leur projet professionnel | Non | 179 | 28,5% |
| | Oui | 449 | 71,5% |
| - développer des stratégies d'ajustement aux problèmes qui entravent ou pourraient entraver leur réussite scolaire et professionnelle | Non | 165 | 26,3% |
| | Oui | 463 | 73,7% |
| - mieux faire le choix des études et des formations à entreprendre pour réaliser leur projet professionnel | Non | 77 | 12,3% |
| | Oui | 551 | 87,7% |
| - mieux connaître leur personnalité (goûts, intérêt, points forts, points faibles) | Non | 186 | 29,6% |
| | Oui | 442 | 70,4% |
| - faire correspondre leurs caractéristiques individuelles au métier de leur choix | Non | 160 | 25,5% |
| | Oui | 468 | 74,5% |
| - mieux connaître les réalités du monde économique et de l'emploi | Non | 106 | 16,9% |
| | Oui | 522 | 83,1% |
| - s'informer sur les actions à mener pour consolider et murir leur projet professionnel | Non | 206 | 32,8% |
| | Oui | 422 | 67,2% |
| - mieux connaître les aptitudes et les compétences à développer pour consolider et réaliser leur projet professionnel | Non | 168 | 26,8% |
| | Oui | 460 | 73,2% |
| Transformer leurs aspirations utopiques et irréalistes en projet professionnel pertinent et réaliste | Non | 290 | 46,2% |
| | Oui | 338 | 53,8% |

Source : étude de terrain

De ce tableau il ressort globalement que les élèves (78% des enquêtés) ont bénéficié des activités de counselling des C.O pour des motifs divers. Il s'agit de : l'aide à l'amélioration des performances scolaires (92,5% des enquêtés); de l'aide à l'élaboration ou à la consolidation de projets professionnels réalistes (76,3% des enquêtés) ; des conseil de prévention aux problèmes qui entravent ou pourraient entraver l'élaboration et la réalisation des projets professionnels (70,7% des enquêtés) ; de l'aide au choix des études et des formations à entreprendre pour réaliser son projet professionnel (87,4%) ; de la connaissance de soi (goûts, intérêt, points forts, points faibles) (70,2% des enquêtés) ; de l'information sur les réalités du monde économique et de l'emploi (82,8% des enquêtés); des conseils sur les aptitudes et les compétences à développer pour consolider et réaliser leur projet professionnel (72,7% des enquêtés).

Ces résultats montrent que les activités de counselling ne sont pas ignorées des élèves enquêtés. Ces élèves connaissent bien dans l'ensemble la nécessité d'aller au service d'orientation pour se faire aider et accompagner dans la résolution de leurs problèmes d'orientation scolaire et professionnelle. Sauf qu'un peu plus de 9 élèves (92,5% des enquêtés) vont en consultation chez le C.O pour les problèmes de rendement scolaire plutôt que pour des problèmes de projet professionnel ou de préparation à leur future insertion professionnelle.

C- apport des activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation

Tableau 22: Distribution de l'échantillon selon leur opinion sur l'intérêt qu'ils tirent des activités de recherche appliquée du C.O

| La recherche appliquée du C.O t'a permis d'obtenir des facilités sur les domaines suivants | | Effectif | Pourcentage |
|---|-----|-----------------|--------------------|
| Informations cartographiées sur les professions de la localité dans laquelle ils vivent | Non | 371 | 59,1% |
| | Oui | 257 | 40,9% |
| La connaissance des offres d'emploi et des secteurs porteurs de l'économie de ta localité | Non | 256 | 40,8% |
| | Oui | 372 | 59,2% |
| La localisation géographique des entreprises de la localité | Non | 370 | 58,9% |
| | Oui | 258 | 41,1% |
| Localisation géographique des établissements de formation (universités, grandes écoles ?) de ta localité et du pays | Non | 216 | 34,4% |
| | Oui | 412 | 65,6% |

Source : étude de terrain

Les résultats de l'enquête révèlent que seulement 40,4% des enquêtés sont d'accord que les activités de recherche appliquée du C.O leur ont permis d'obtenir des informations sur les professions de la localité dans laquelle ils vivent à partir des cartographies et monographies des métiers. Pour 58,1% des élèves enquêtés ces activités leur permettent de connaître les offres d'emploi et les secteurs porteurs de l'économie locale. Par ailleurs 40,4% des enquêtés sont d'accord que les activités de recherche appliquée du C.O permettent de connaître la localisation géographique des entreprises de leur localité, alors que 65,2% des enquêtés sont d'avis que ces activités permettent de connaître la localisation géographique des établissements de formation (universités, grandes écoles) de leur localité et du pays.

De ces résultats, l'on constate dans l'ensemble que 5 enquêtés sur 10 (50%) pour n'avoir pas bénéficié de ce service ne perçoivent pas l'importance des activités de recherche du C.O dans la préparation de l'élève à l'insertion professionnelle.

D- Apport des activités de testing

Tableau 23: Distribution de l'échantillon selon leur perception de l'utilité des tests psychométriques d'orientation professionnelle

| Le CO administre les tests d'orientation professionnelle pour permettre à l'élève de | | Effectif | Pourcentage |
|--|-----|----------|-------------|
| Explorer sa personnalité (intérêts, goût, aptitudes ?) | Non | 189 | 30,1% |
| | Oui | 439 | 69,9% |
| Explorer les formations (écoles, filières d'étude, les formations professionnelles) | Non | 214 | 34,1% |
| | Oui | 414 | 65,9% |
| Explorer les métiers et les professions | Non | 139 | 22,1% |
| | Oui | 489 | 77,9% |
| Assimiler les métiers et des diplômes correspondants | Non | 183 | 29,1% |
| | Oui | 445 | 70,9% |
| Faire correspondre ses caractéristiques individuelles au métier qui lui convient | Non | 167 | 26,6% |
| | Oui | 461 | 73,4% |
| Développer mes caractéristiques individuelles (goûts, intérêts professionnel, motivations) | Non | 200 | 31,8% |
| | Oui | 428 | 68,2% |

Source : étude de terrain

Ce tableau met en évidence le niveau de connaissance des enquêtés sur les activités de testing psychométriques. A ce propos, pour 69,7% d'élèves enquêtés les tests d'orientation professionnelle permettent à l'élève d'explorer sa personnalité (intérêts, goût, aptitudes) ; d'explorer les formations (écoles, filières d'étude, les formations professionnelles) (65,7% des enquêtés) ; d'explorer les métiers et les professions (77,3% des enquêtés) ; de faire correspondre les caractéristiques individuelles au métier qui convient (73,2% des enquêtés) et de favoriser le développement des caractéristiques individuelles des élèves (goûts, intérêts professionnel, motivations) (67,7% des enquêtés)

L'exploitation des résultats de ce tableau permet d'observer que globalement environ 70% des élèves enquêtés ont été sensibilisés et informés par leur C.O sur l'importance des tests d'orientation professionnelle dans la préparation de l'élève à l'insertion professionnelle, même s'ils n'ont pas bénéficié pour la grande majorité de la passation de ces tests tout au long de leur cheminement scolaire.

Tableau 24: effectif des élèves affirmant avoir un projet professionnel

| Variables | | Effectif | Pourcentage |
|---------------------------------|-----|----------|-------------|
| As-tu un projet professionnel ? | oui | 482 | 76,7% |
| | non | 146 | 23,3% |

Source : étude de terrain

De ce tableau il ressort que 482(76,7%) élèves enquêtés affirment avoir un projet professionnel. Par contre 23,3% des élèves enquêtés affirment ne pas du tout avoir un projet professionnel. Ces derniers veulent d'abord avoir leur baccalauréat avant de réfléchir sur leur devenir socioprofessionnel.

De ce fait on constate que très peu d'élèves ont été formés au développement de l'esprit entrepreneurial et à la création des emplois (auto emploi, start-up...), ce qui multiplie par ricochet les potentiels futurs demandeurs d'emplois et accroît les proies faciles du chômage exposées aux déviances de sortes.

1 - Evolution de la construction du projet professionnel de l'élève

Stade latence

Tableau 25: Distribution de l'échantillon selon leur position (stade de latence) en rapport avec le projet professionnel

| Variables | | Effectif | Pourcentage |
|---|-----|----------|-------------|
| C'est tellement flou dans ma tête, je ne sais pas exactement ce qui m'intéresse, ce qui m'importe est que je trouve un travail qui va m'aider dans la vie | Non | 282 | 44,9% |
| | Oui | 346 | 55,1% |
| Je n'ai pas de projet professionnel, j'espère avoir des opportunités que je vais saisir pour ma réussite professionnelle | Non | 353 | 56,2% |
| | Oui | 275 | 43,8% |
| J'espère que l'emploi que je vais trouver sera celui qui me plaira et qu'il sera stable | Non | 93 | 14,8% |
| | Oui | 535 | 85,2% |
| Je vais sérieusement réfléchir au métier que je vais exercer après le baccalauréat | Non | 250 | 39,8% |
| | Oui | 378 | 60,2% |
| je ne sais pas ce que je ferai après mon baccalauréat, soit aller à l'université, soit chercher du travail, soit voyager? | Non | 380 | 60,5% |
| | Oui | 248 | 39,5% |
| si mes parents ont les moyens je fais une formation professionnelle, sinon je vais à l'université ou alors je cherche un emploi, peu importe | Non | 214 | 34,1% |
| | Oui | 414 | 65,9% |
| Je n'ai aucune idée dans quoi je veux faire, je ne suis pas quelqu'un de trop ambitieux je fais ce qui me tente, ce que je peux | Non | 427 | 68,0% |
| | Oui | 201 | 32,0% |
| Mon but est de faire beaucoup d'études, le travail on verra après | Non | 469 | 74,7% |
| | Oui | 159 | 25,3% |

Source : étude de terrain

La lecture de ce tableau fait ressortir qu'à la phase latence : 44,4% d'élèves enquêtés affirment que c'est tellement flou dans leur tête, ils ne savent pas exactement ce qui les intéresse ; 60,6% avouent ne pas avoir de projet professionnel mais espèrent avoir des opportunités qu'ils saisiront ; pendant que 55,1% affirment qu'ils réfléchiront sérieusement au métier qu'ils vont exercer après l'obtention de leur baccalauréat. Par ailleurs 25,3% d'élèves enquêtés mentionnent que leur but est de faire beaucoup d'étude, le travail ils verront après.

Ces résultats traduisent bien le fait que même jusqu'en terminal beaucoup d'élèves sont encore indécis sur ce qu'ils feront après les études secondaires et la notion de projet d'avenir professionnel se présente ainsi comme un luxe pour la majorité des élèves au secondaire. En effet, pendant que près de 6 élèves (60,6%) sur 10 avouent ne pas avoir de projet professionnel, environ 6 élèves (55,1%) sur 10 affirment qu'eux ils réfléchiront sur leur avenir professionnel après l'obtention de leur baccalauréat. Dans le même temps plus de 2 élèves sur 10 souhaitent faire beaucoup d'étude et réfléchir sur la question de l'emploi à la fin de longues études universitaires. Ces élèves pour la plupart conditionnent la réussite professionnelle à l'obtention des diplômes, ce qui est un leurre de nos jours ou la compétence prime sur le diplôme, les emplois rares et la garantie de conserver celui obtenu précaire.

Stade exploration

Tableau 26: Distribution de l'échantillon selon leur position en rapport avec le (stade de l'exploration) projet professionnel

| Variables | | Effectif | Pourcentage |
|--|-----|----------|-------------|
| J'ai une panoplie d'idées, d'ambitions, d'intentions et de projets professionnels | Non | 219 | 34,9% |
| | Oui | 409 | 65,1% |
| -je vais à la rencontre des professionnels et à la recherche d'informations pouvant m'aider à choisir et à définir ma future identité professionnelle | Non | 236 | 37,6% |
| | Oui | 392 | 62,4% |
| Je pose plusieurs actes (recherches, entretiens avec les conseillers, foire aux métiers) pour me déterminer et construire mon identité professionnelle | Non | 270 | 43,0% |
| | Oui | 358 | 57,0% |
| Je vais de temps en temps à la rencontre de mon conseiller pour découvrir les possibilités d'emploi qui s'offrent à moi | Non | 378 | 60,2% |
| | Oui | 250 | 39,8% |
| - j'explore plusieurs types d'activités, je m'informe pour voir ou me destiner en fonction de mes capacités et des opportunités d'emplois disponibles | Non | 213 | 33,9% |
| | Oui | 415 | 66,1% |
| J'ai changé d'idées entre ce que je voulais faire quand j'étais enfant et les études que je veux entreprendre puisque maintenant j'aime plusieurs métiers qui m'embarrassent | Non | 198 | 31,5% |
| | Oui | 430 | 68,5% |

Source : étude de terrain

La lecture de ce tableau fait ressortir qu'à la phase exploration : 64,6% d'élèves enquêtés affirment avoir une panoplie d'idées, d'ambitions, d'intentions et de projets professionnels ; 61,6% avouent être allés à la rencontre des professionnels et à la recherche d'informations pouvant les aider à choisir et à définir leur future identité professionnelle ; pendant que 39,9% affirment qu'ils vont de temps en temps à la rencontre de leur conseiller pour échanger sur les possibilités d'emploi qui s'offrent à eux. Par ailleurs 56,1% d'élèves enquêtés mentionnent qu'ils posent plusieurs actes (recherches de stage, foire aux métiers ...) pour se déterminer et construire leur identité professionnelle.

Ces résultats montrent dans l'ensemble qu'environ 6 élèves sur 10 sont indécis, incertain voir inactifs par rapport au profil de carrière qu'ils veulent exercer après les études au regard de la multitude d'idées et d'ambitions qu'ils nourrissent sans les confronter aux réalités du terrain. En effet seule 6 élèves (61,6%) sur 10 avouent déjà être allés une fois à la rencontre des professionnels et à la recherche d'informations pouvant les aider à choisir et à définir leur future identité professionnelle. En plus seulement 4 élèves (39,9%) sur 10 vont de temps en temps à la rencontre de leur conseiller pour échanger sur leurs aspirations et les possibilités d'emploi qui s'offrent à eux. Ce manque d'unicité entre la pensée (intention professionnelle), la parole (échanges avec les C.O ou les professionnels du métier qu'on veut embrasser) et l'action (poser des actions concrètes : stages, visites d'entreprises, expériences vicariantes...) ne permet pas à ces jeunes de structurer leur avenir, ils sont détenteurs d'aspirations floues ou utopiques et manquent de réalisme.

Stade approfondissement

Tableau 27: Distribution de l'échantillon selon leur position en rapport avec le (stade de l'approfondissement) projet professionnel

| Variables | | Effectif | Pourcentage |
|--|-----|----------|-------------|
| Je peux nommer clairement le métier que je veux exercer dans l'avenir | Non | 227 | 36,1% |
| | Oui | 401 | 63,9% |
| Je m'informe régulièrement et m'entretiens avec les professionnels du métier que j'aimerais exercer pour approfondir mes connaissances | Non | 353 | 56,2% |
| | Oui | 275 | 43,8% |
| Je pose régulièrement des actes concrets (stages, visites d'entreprise...) qui rentrent dans le cadre de la consolidation ou de la réalisation de mon projet professionnel | Non | 430 | 68,5% |
| | Oui | 198 | 31,5% |
| J'explore plusieurs sources d'information pour confirmer ma destination professionnelle préalablement identifiée | Non | 313 | 49,8% |
| | Oui | 315 | 50,2% |
| Je m'informe tout le temps pour m'assurer de la juste représentation de ma destination professionnelle et des actions que je dois mener pour y arriver | Non | 273 | 43,5% |
| | Oui | 355 | 56,5% |
| - mes études actuelles et toutes les activités ou actions que je pose concourent à la construction de l'identité professionnelle que j'ai choisie | Non | 245 | 39,0% |
| | Oui | 383 | 61,0% |

Source : étude de terrain

La lecture de ce tableau fait ressortir qu'à la phase approfondissement : 36,1% d'élèves enquêtés savent et peuvent nommer clairement le métier qu'ils veulent exercer dans l'avenir ; 31,5% posent régulièrement des actes concrets (stages, visites d'entreprise...) qui rentrent dans le cadre de la consolidation ou de la réalisation de leur projet professionnel ; pendant que 50,2% affirment qu'ils explorent plusieurs sources d'information pour confirmer leur destination professionnelle préalablement identifiée. Par ailleurs 61,0% d'élèves enquêtés mentionnent que leurs études actuelles et toutes les activités ou actions qu'ils posent concourent à la construction de leur identité professionnelle future.

Ces résultats montrent une fois de plus que même jusqu'en terminal beaucoup d'élèves sont encore insoucieux sur ce qu'ils feront après les études secondaires, et la notion de projet d'avenir professionnel se présente ainsi comme un luxe pour la majorité des élèves au secondaire. En effet comme on peut l'observer ici, seul 31,5% d'élèves enquêtés ont un projet professionnel dont ils posent des actes réguliers dans la consolidation ou la réalisation de celui-ci. Cette situation traduit bien le fait que très peu d'élèves, soit 7 sur 10 sont capables d'engager et d'anticiper des réflexions et des actions constantes à leur problème d'insertion professionnelle future au point de devenir des futurs créateurs de solutions (auto emploi, créateurs de start-up...) pendant que près de 70% de cette population laisse leur potentiel de

réflexion et d'action en sommeil en ce qui concerne la question de leur avenir professionnel faisant d'eux des futures demandeurs d'emplois et de potentiels candidats au chômage.

Stade fixation

Tableau 28: Distribution de l'échantillon selon leur position en rapport avec le (stade de fixation) projet professionnel

| Variables | | Effectif | % |
|--|-----|----------|-------|
| Je sais où je vais, je ne perds pas de temps, je suis ma voie et poursuis mes objectifs progressivement | Non | 214 | 34,1% |
| | Oui | 414 | 65,9% |
| - j'ai entrepris plusieurs démarches lors d'une période d'activité antérieure qui ont abouti à l'identification claire de ma destination professionnelle. | Non | 389 | 61,9% |
| | Oui | 239 | 38,1% |
| J'ai déjà défini ma future identité professionnelle, je suis ma voie, j'attends simplement arriver ou elle est censée me mener | Non | 295 | 47,0% |
| | Oui | 333 | 53,0% |
| Je poserai quelques actes çà et là d'ici peu pour me fixer et me décider définitivement sur ce métier que je rêve faire depuis ma tendre enfance | Non | 271 | 43,2% |
| | Oui | 357 | 56,8% |
| Je m'investis d'abord à acquérir mon diplôme car ma réussite scolaire m'ouvre des millions de possibilités d'emploi | Non | 173 | 27,5% |
| | Oui | 455 | 72,5% |
| Je ne pense pas avoir vraiment de difficulté à trouver un travail car le monde du travail est ouvert, accessible, et disponible à m'accueillir. | Non | 359 | 57,2% |
| | Oui | 269 | 42,8% |
| J'ai confiance en mes compétences, après mes études je vais travailler ou je veux | Non | 284 | 45,2% |
| | Oui | 344 | 54,8% |
| Je ne suis pas capable de me projeter dans l'avenir, j'ai juste une idée du métier que j'aimerais exercer, mais je ne peux rien planifier d'avance. | Non | 291 | 46,3% |
| | Oui | 337 | 53,7% |
| Je n'ai pas besoin de faire des recherches ou de poser des actes pour me déterminer ou construire mon identité professionnelle car mon avenir professionnel est déjà garanti | Non | 529 | 84,2% |
| | Oui | 99 | 15,8% |

Source : étude de terrain

La lecture de ce tableau fait ressortir qu'à la phase fixation : 33,8% d'élèves enquêtés affirment qu'ils savent où ils vont, ils ne perdent pas de temps, ils suivent la voie qu'ils ont tracée et poursuivent leurs objectifs progressivement ; 56,6% d'enquêtés espèrent poser quelques actes çà et là d'ici peu (le futur) pour se fixer et se décider définitivement sur le métier qu'ils rêvent exercer depuis leur tendre enfance. Par ailleurs, 42,4% d'enquêtés affirment qu'ils ne pensent pas avoir vraiment de difficulté à trouver un travail car le monde du travail est ouvert, accessible, et disponible à les accueillir. En outre 16,2% d'élèves enquêtés mentionnent qu'ils n'ont pas besoin de faire des recherches ou de poser des actes pour se déterminer ou construire leur identité professionnelle, selon ces derniers leur avenir professionnel est déjà garanti.

Ces résultats traduisent bien le fait qu'aujourd'hui l'école ne garantit plus l'emploi à celui qui s'y engage et le diplôme ne rassure plus l'employabilité de son détenteur. Sinon comment comprendre à la lecture de ce tableau que seulement environ 2 élèves (16,2%) sur 10 soient convaincus de leur employabilité future ? ce problème de l'employabilité peut aussi trouver sa justification sur le fait qu'un nombre important d'élèves brille par un amorphisme et un endormissement dans la préparation de leur projet d'insertion professionnelle future comme en témoigne les 56,6% d'enquêtés de cette recherche. Eux ils espèrent poser quelques actes dans le futur pour se fixer et décider sur le métier qu'ils vont exercer dans l'avenir. Pour le moment la question de leur insertion ne les préoccupe pas, par conséquent, ils n'engagent ni réflexions ni actions concrètes présentes dans ce sens. Par ailleurs certains jeunes non avertis et sous-informés continuent sans projet professionnel à espérer à une insertion socioprofessionnelle miracle après l'obtention de leur diplôme comme le démontre les 42,4% d'enquêtés de cette étude pour qui le monde du travail est ouvert, accessible, et disponible à les accueillir. Ces derniers par un mirage dont on ne sait le fondement ne pensent pas avoir vraiment de difficulté à trouver un travail. Ceci n'est une réalité que dans un contexte de plein-emploi, qui n'est plus le nôtre depuis le début des années 1980.

2- La perception des activités d'orientation-conseil par les élèves

Tableau 29: Distribution de l'échantillon selon l'auteur de la décision du choix de leur série d'étude

| Variables | Modalités | Effectif | Pourcentage |
|---|----------------------------|----------|-------------|
| Qui a choisi ton orientation dans cette série | Les parents | 82 | 13,1% |
| | Toi-même | 443 | 70,5% |
| | Le conseil de classe (C.O) | 103 | 16,4% |

Source : étude de terrain

La lecture de ce tableau indique que 82 élèves enquêtés soit 13,1% ont été orientés selon le choix des parents, 443 élèves (70,5%) ont été orientés selon leur propre choix. Dans le même temps seul 16,4% d'élèves enquêtés ont été orientés selon l'avis du C.O.

Ces résultats témoignent de ce que les élèves et leurs parents sont les principaux décideurs du choix d'orientation des élèves dans les séries et filières d'étude. Les avis des C.O sont très peu considérés en matière de choix d'orientation des élèves. Or les avis de ces experts sont généralement motivés par la centralité sur les aptitudes de l'élève, ses qualités humaines, les compétences qu'il développe, les réalités du monde économique et de l'emploi auxquelles

ils corroborent avec le projet professionnel de l'élève et le statut socioéconomique de ses parents.

Tableau 30: Distribution de l'échantillon selon le sentiment qu'ils ont de leur orientation depuis la seconde

| Variables | Modalités | Effectif | Pourcentage |
|---|-------------------------------------|----------|-------------|
| Quel sentiment as-tu de cette orientation depuis la 2 nd e ? | Sentiment d'abandonner | 27 | 4,3% |
| | Découragement | 52 | 8,3% |
| | Suis satisfait de cette orientation | 221 | 35,2% |
| | Suis motivé (espoir) | 267 | 42,5% |

Source : étude de terrain

L'analyse des résultats de ce tableau montre que 4,3% des élèves enquêtés veulent abandonner leur orientation, 8,3% sont découragés de cette orientation. Par ailleurs 35,2% des élèves enquêtés sont satisfait de leur orientation, pendant que 42,5% sont motivés et gardent espoir par rapport à leur orientation dans leur série d'étude.

Ces résultats mettent en exergue le fait que non seulement la responsabilisation de l'élève dans la décision du choix de son orientation est un élément de motivation de ce dernier au travail, mais aussi que la qualité de l'orientation d'un élève dans une série ou une filière d'étude influence de façon considérable ses sentiments, sa motivation à apprendre et son efficacité.

Tableau 31: Distribution de l'échantillon selon la perception qu'ils ont des actions du C.O dans le domaine de l'orientation et de la préparation à l'insertion professionnelle

| Variables | Modalités | Effectif | Pourcentage |
|---|-------------|----------|-------------|
| Es-tu satisfait de l'action de ton conseiller d'orientation dans le domaine de l'orientation et de la préparation à l'insertion professionnelle ? | Oui | 328 | 52,22% |
| | Non | 246 | 39,17% |
| | Indifférent | 54 | 8,59% |

Source : étude de terrain

La lecture de ce tableau permet d'observer que 52,22% des élèves enquêtés sont satisfaits des activités du C.O, 39,17% des élèves enquêtés ont une perception négative des activités du C.O. Par ailleurs à 8,59% des élèves enquêtés sont indifférent de ce que font les C.O au sein d'un établissement scolaire.

Ces résultats montrent que seul environ 5 élèves (52,22%) sur 10 sont satisfaits des activités du conseiller d'orientation et ont une perception positive de la présence de ce dernier dans l'établissement scolaire. Dans le même temps près de 5 élèves enquêtés (47,78%) sur 10 sont soit en situation d'indifférence totale des activités d'orientation-conseil, soit ont une perception négative des actions du C.O dans l'établissement scolaire.

IV-2.2. ANALYSE DESCRIPTIVE DES DIFFERENTS INDICATEURS CONSTRUITS.

Nous ferons successivement une analyse univariée et une analyse bivariée des indicateurs de cette enquête.

IV-2.2. 1. Analyse bivariée des indicateurs construits

Cette analyse concerne les indicateurs de couverture des activités d'orientation-conseil dans les deux ordres d'enseignement (général et technique) pris séparément ; l'indice des effets de la pratique de ces activités sur la préparation des jeunes scolarisés à l'insertion professionnelle et enfin l'indice de construction des projets professionnels chez les élèves de chacun des deux ordres d'enseignement.

1- Indicateur de l'effectivité (couverture) des activités d'orientation-conseil

➤ L'Indice des activités de session de formation (cours dans les salles de classe)

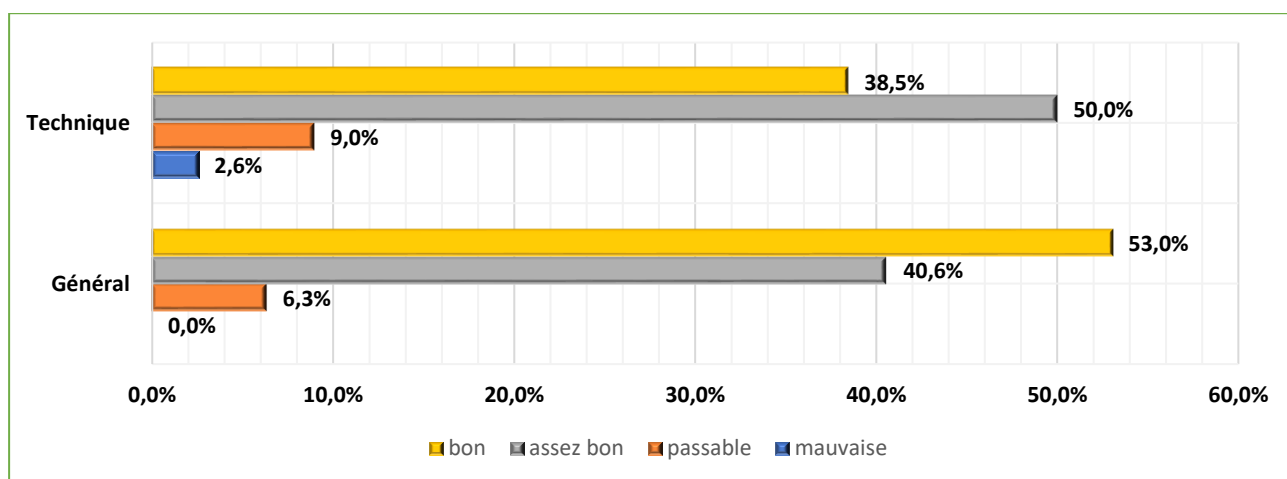
L'indice des activités de formation ainsi construit montre que les élèves de l'enseignement général ont plus bénéficié des sessions de formation que les élèves de l'enseignement technique.

En effet, plus de la moitié (53%) des élèves de l'enseignement générale ont régulièrement (reçu) des enseignements (sessions de formation) pendant leur parcours scolaire, contre 38,5% des élèves de l'enseignement technique. (40,6%) des élèves de l'enseignement général ont de temps en temps (reçu) des enseignements (sessions de formation) pendant leur parcours scolaire, au même titre que 50% des élèves de l'enseignement technique

Suivant l'enquête, aucun élève de l'enseignement générale n'a terminé son cursus sans avoir bénéficié des sessions de formation (cours dans les salles de classe) des C.O, par contre 2,6% des techniciens ont terminé leur cursus sans jamais avoir bénéficié de ces enseignements.

L'analyse de ces résultats démontre que près de 5 élèves (47% des enquêtes) sur 10 de l'enseignement général et environ 6 élèves (61,5%) sur 10 de l'enseignement technique n'ont pas pu bénéficier des sessions de formation et d'information tout au long de leur parcours scolaire de la 6^{ème} /1^{ère} année en terminale. Ceci peut s'expliquer par le fait que les conseillers d'orientation ne sont pas affectés dans tous les établissements d'enseignement secondaire de la région. Par ailleurs le nombre insuffisant de ce personnel dans les établissements qui en disposent fait souvent en sorte que la couverture de toutes les classe en C.O pose généralement problème. Certaines classes se retrouvent souvent ainsi délaissées à la faveur de celles choisies par le ou les conseillers présents dans l'établissement selon son/leur organisation.

Graphique 7: Distribution de l'indice des activités de session de formation selon les ordres d'enseignement des élèves



Source : étude de terrain

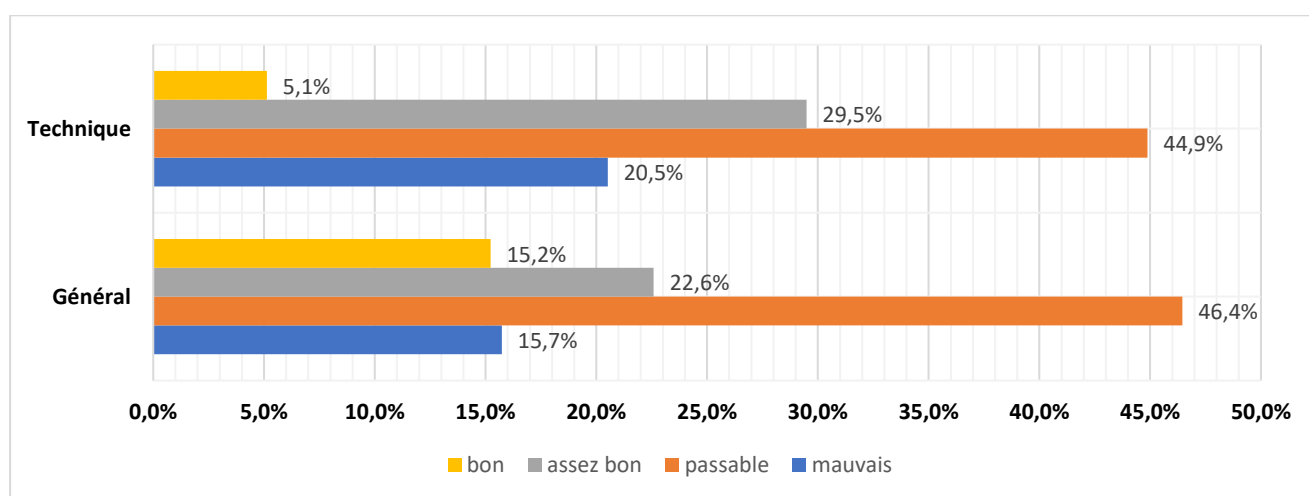
➤ **L'indice des activités de services adapté selon les ordres d'enseignement des élèves**

L'indice des activités de service adapté ainsi construit montre que les élèves de l'enseignement général (ont plus bénéficié du service adapté des C.O) que ceux de l'enseignement technique.

En effet, (15,2%) des élèves de l'enseignement générale ont régulièrement bénéficié du service adapté des C.O (pendant leur parcours scolaire), contre seulement 5,1% des élèves de l'enseignement technique. Par ailleurs (46,4%) des élèves de l'enseignement générale ont de temps en temps bénéficié du service adapté des C.O (pendant leur parcours scolaire), contre 44,9% des élèves de l'enseignement technique. A contrario (15,7%) des élèves de l'enseignement générale n'ont pas bénéficié du service adapté des C.O (pendant leur parcours

scolaire), au même titre que 20,5% des élèves de l'enseignement technique. Ce résultat démontre que les C.O de la ville de Bertoua se préoccupent très peu d'accompagner les élèves par les activités de counselling et de consultation. Cela pourrait aussi résulter du désintérêt des élèves à aller en consultation ou à la rencontre de leur C.O pour un accompagnement personnalisé.

Graphique 8: Distribution de l'indice des activités de service adapté selon les ordres d'enseignement des élèves.



Source : étude de terrain

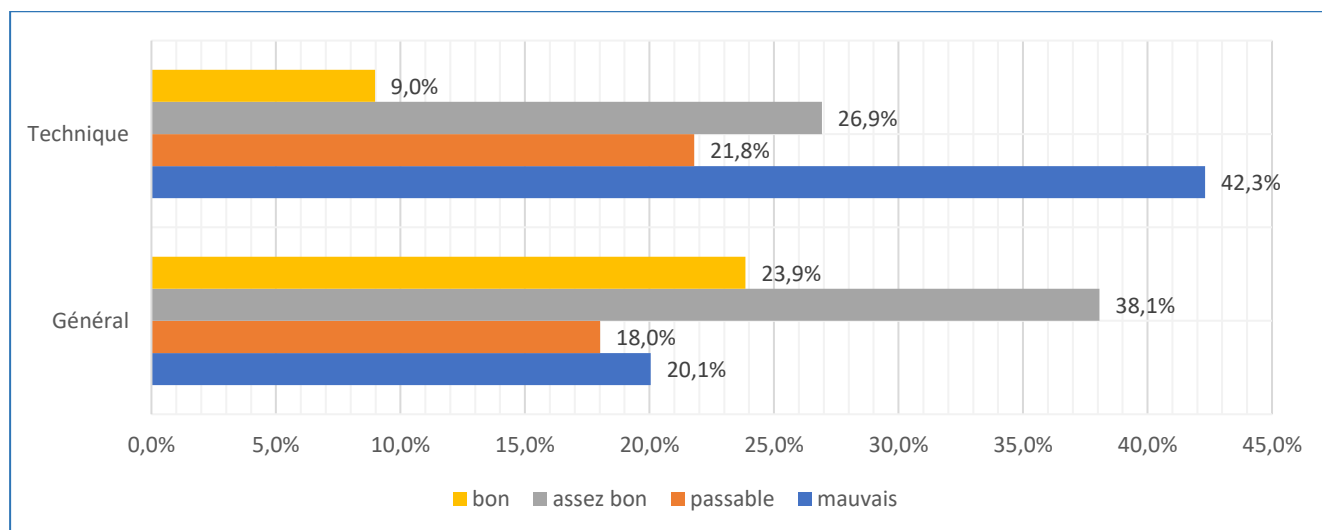
➤ **L'indice des activités de recherche appliquée selon les ordres d'enseignement des élèves**

L'indice des activités de recherche appliquée ainsi construit montre que les élèves de l'enseignement général ont plus bénéficié des activités de recherche appliquée sur les formations et les métiers que ceux de l'enseignement technique.

En effet pendant leur parcours scolaire, (23,9%) des élèves de l'enseignement général ont régulièrement bénéficié des activités de recherche de bonne qualité, contre seulement 9,0% des élèves de l'enseignement technique. Par ailleurs (38,1%) des élèves de l'enseignement générale ont de temps en temps bénéficié des activités de recherche d'une assez bonne qualité, contre 20,1% des élèves de l'enseignement technique. En outre (20,1%) des élèves de l'enseignement générale n'ont pas pu bénéficier des activités de recherche des C.O (pendant leur parcours scolaire), au même titre que 42,3% des élèves de l'enseignement technique. De ce résultat l'on observe que les C.O de la ville de Bertoua n'accordent pas assez

d'importance aux activités de recherche appliquée notamment en ce qui concerne l'élaboration de la monographie sur les métiers et les formations de leur localité.

Graphique 9: Distribution de l'indice des activités de recherche appliquée selon les ordres d'enseignement choisis par les élèves



Source : étude de terrain

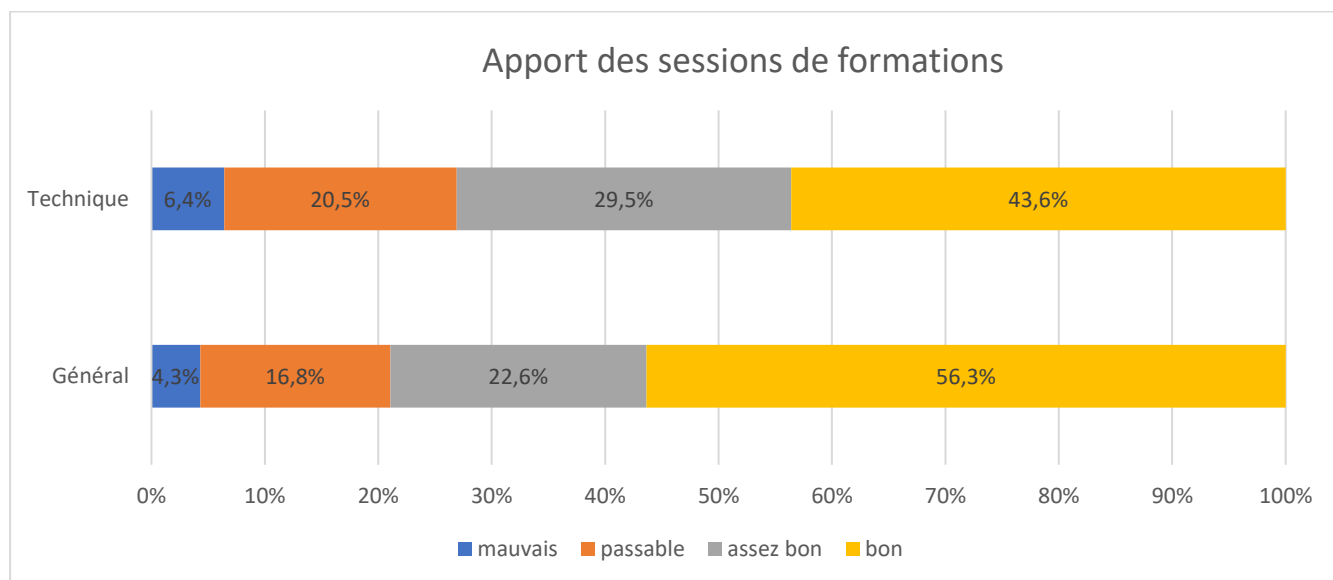
2- Apport des activités d'orientation conseil

➤ Indice de l'apport des activités de Session de Formation (SF) sur la préparation des élèves à l'insertion professionnelle

L'indice de l'apport des activités de sessions de formation ainsi construit montre que les élèves de l'enseignement général ont plus été influencés par les activités de session de formation et d'information dans leur préparation à l'insertion socioprofessionnelle que ceux de l'enseignement technique.

En effet, (56,3%) des élèves de l'enseignement général affirment avoir été influencés positivement dans leur préparation à l'insertion socioprofessionnelle par les sessions de formation des C.O (pendant leur parcours scolaire), contre seulement 43,6% des élèves de l'enseignement technique. Par ailleurs (22,6%) des élèves de l'enseignement général ont été influencés assez positivement dans leur préparation à l'insertion socioprofessionnelle par les sessions de formation des C.O (pendant leur parcours scolaire), contre 29,5% des élèves de l'enseignement technique. En outre (4,3%) des élèves de l'enseignement général n'ont pas été influencés dans leur préparation à l'insertion socioprofessionnelle par les sessions de formation des C.O, au même titre que 6,4% des élèves de l'enseignement technique.

Graphique 10 : Distribution de l'indice de l'apport des activités de sessions de formation dans la préparation des jeunes à l'insertion professionnelle selon les ordres d'enseignement choisis par les élèves



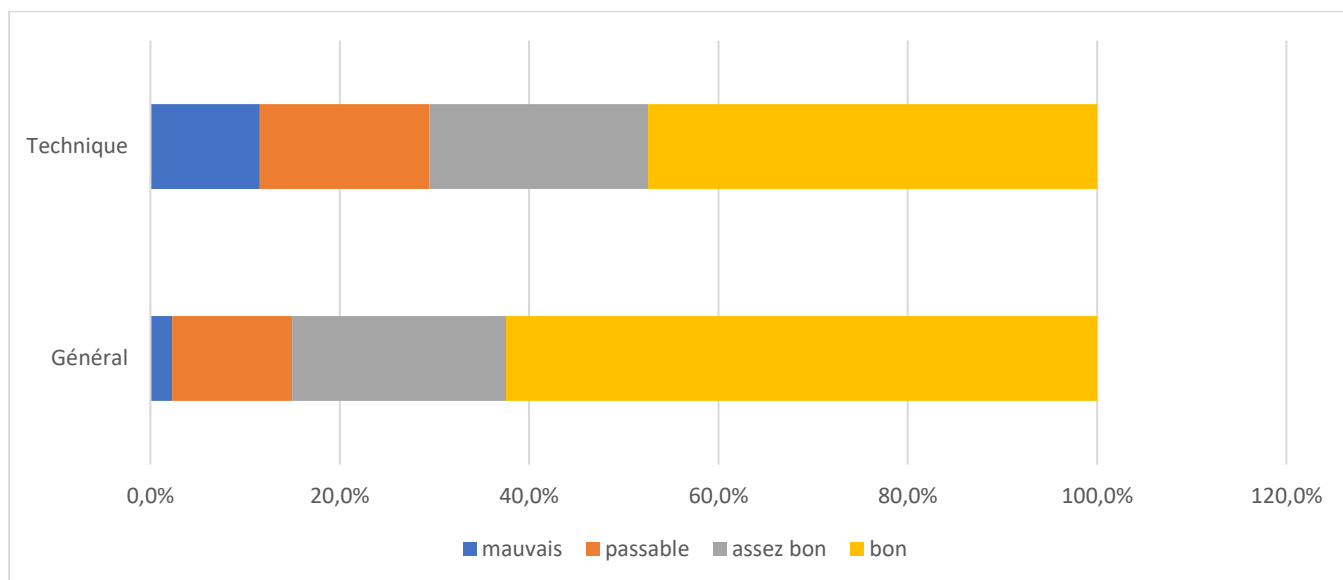
Source : étude de terrain

➤ **Indice de l'apport des activités de counselling de tutoring professionnel sur l'aide à l'insertion**

L'indice de l'apport des activités de counselling de tutoring professionnel ainsi construit montre que les élèves de l'enseignement général ont plus été influencés par les activités de counselling dans leur préparation à l'insertion socioprofessionnelle que ceux de l'enseignement technique.

En effet pendant leur parcours scolaire, (62,5%) des élèves de l'enseignement général affirment avoir été influencés positivement dans leur préparation à l'insertion socioprofessionnelle par les entretiens de conseil, contre seulement 47,5% des élèves de l'enseignement technique. Par ailleurs (12,5%) des élèves de l'enseignement général ont été influencés assez positivement dans leur préparation à l'insertion socioprofessionnelle par les entretiens de conseil (pendant leur parcours scolaire), contre 10,5% des élèves de l'enseignement technique. En outre (2,5%) des élèves de l'enseignement général n'ont pas été influencés dans leur préparation à l'insertion socioprofessionnelle par les activités de counselling, au même titre que 12,4% des élèves de l'enseignement technique.

Graphique 11 : Distribution de l'indice de l'apport des activités de counseling de tutoring professionnel selon les ordres d'enseignement choisis par les élèves



Source : étude de terrain

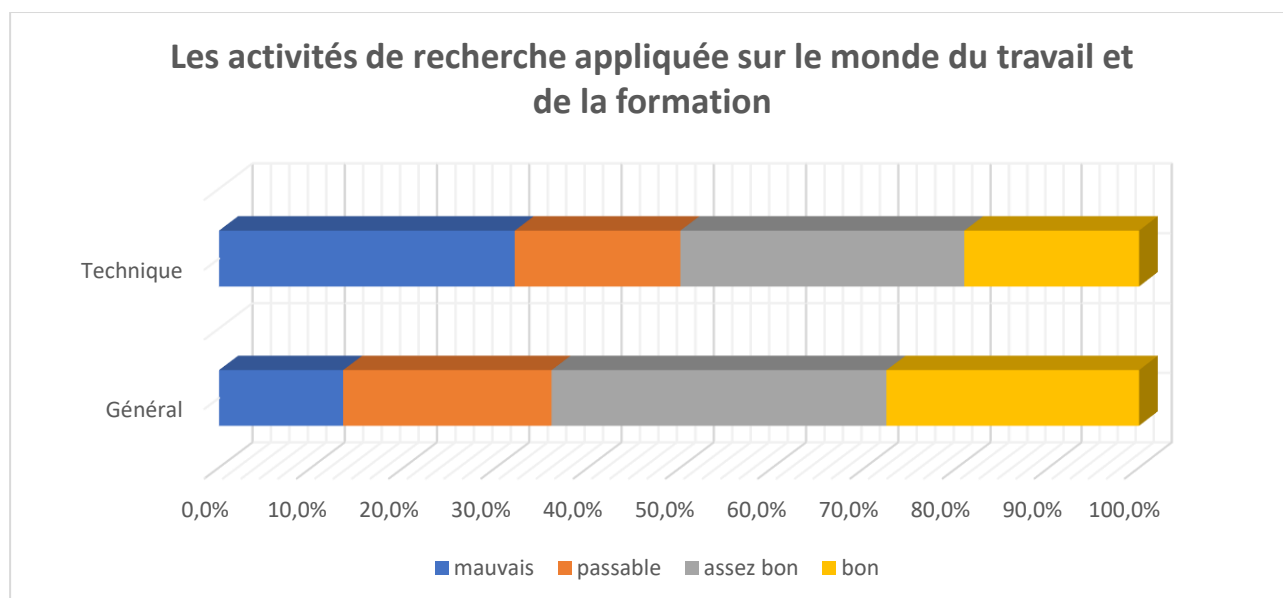
➤ **Distribution de l'indice de l'apport des activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation**

L'indice de l'apport des activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation ainsi construit montre que les élèves de l'enseignement général ont plus été influencés par les activités de recherche appliquée dans leur préparation à l'insertion socioprofessionnelle que ceux de l'enseignement technique.

En effet, (30%) des élèves de l'enseignement générale affirment avoir été influencés positivement dans leur préparation à l'insertion socioprofessionnelle par les activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation (pendant leur parcours scolaire), contre seulement 12,5% des élèves de l'enseignement technique. Par ailleurs (38,5%) des élèves de l'enseignement générale ont été influencés assez positivement dans leur préparation à l'insertion socioprofessionnelle par les activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation (pendant leur parcours scolaire), contre 30% des élèves de l'enseignement technique. En outre (12%) des élèves de l'enseignement générale n'ont pas été influencés dans leur préparation à l'insertion socioprofessionnelle par les activités de

recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation, au même titre que 28% des élèves de l'enseignement technique.

Graphique 12 : Distribution de l'indice de l'apport des activités de recherche appliquée selon les ordres d'enseignement choisis par les élèves



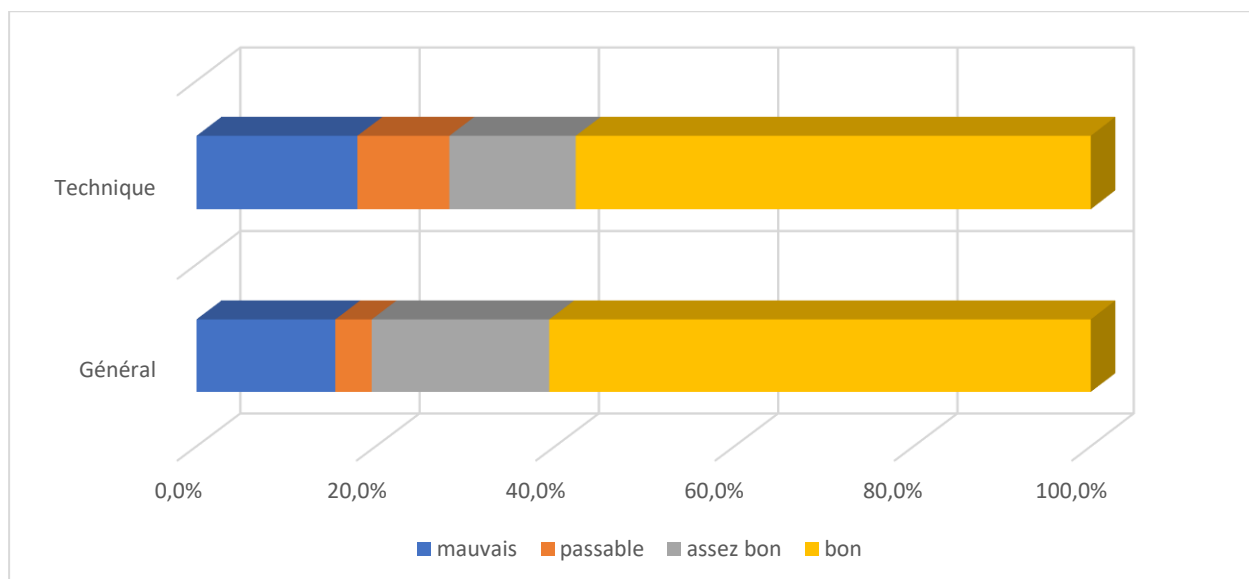
Source : étude de terrain

➤ **Indice de l'apport des activités de testing psychométrique sur l'aide à l'insertion**

L'indice de l'apport des activités de testing psychométrique ainsi construit montre que les élèves de l'enseignement général ont plus été influencés par les activités de counselling dans leur préparation à l'insertion socioprofessionnelle que ceux de l'enseignement technique.

En effet, (55%) des élèves de l'enseignement générale affirment avoir été influencés positivement dans leur préparation à l'insertion socioprofessionnelle par les activités de testing psychométrique (pendant leur parcours scolaire), contre seulement 50% des élèves de l'enseignement technique. Par ailleurs (20%) des élèves de l'enseignement général ont été influencés assez positivement dans leur préparation à l'insertion socioprofessionnelle par les activités de testing psychométrique (pendant leur parcours scolaire), contre 15% des élèves de l'enseignement technique. En outre (12%) des élèves de l'enseignement général n'ont pas été influencés dans leur préparation à l'insertion socioprofessionnelle par les activités de testing psychométrique, au même titre que 15% des élèves de l'enseignement technique.

Graphique 13: Distribution de l'indice de l'apport des activités de testing psychométrique selon les ordres d'enseignement choisis par les élèves



Source : étude de terrain

3- Evaluation de l'indice de construction du projet professionnel de l'élève

L'indice de construction du projet professionnel de l'élève ainsi construit montre que les élèves de l'enseignement technique sont plus prédisposés à la construction de leur projet professionnel que ceux de l'enseignement général.

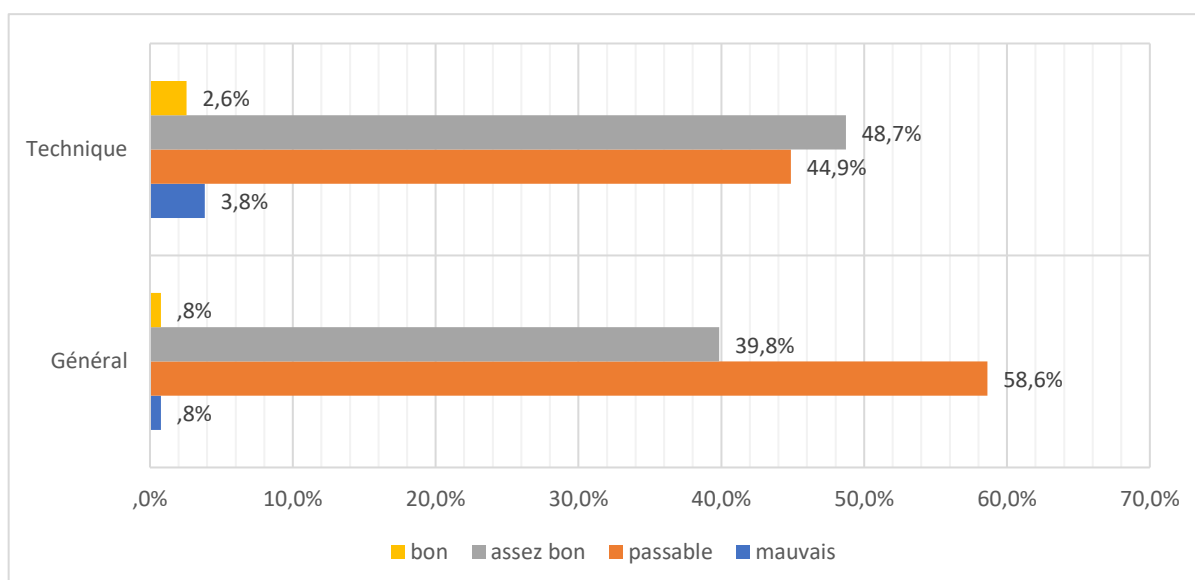
En effet, dans la dynamique de construction de leur projet professionnel (2,6%) des élèves enquêtés de l'enseignement technique contre seulement 0,8% des élèves enquêtés de l'enseignement général se situent au stade de fixation. Par ailleurs (48,7%) des élèves enquêtés de l'enseignement technique contre 39,8% des élèves de l'enseignement général se situent au stade d'approfondissement. De plus (44,9%) des élèves de l'enseignement technique se retrouvent au stade de l'exploration, au même titre que 58,6% des élèves de l'enseignement générale. En outre (3,8%) des élèves de l'enseignement technique sont encore au stade de latence dans la dynamique de construction de leur projet professionnel (pendant leur parcours scolaire), au même titre que 0,8% des élèves de l'enseignement général.

Ces résultats peuvent se résumer ainsi : (51, 3%) des élèves enquêtés de l'enseignement technique contre (40,6%) des élèves enquêtés de l'enseignement général (stade approfondissement + stade fixation) ont des projets professionnels réalistes. Par contre (48,8%) des élèves enquêtés de l'enseignement technique contre (59,4%) des élèves enquêtés de l'enseignement général (stade latence + exploration) n'ont pas des projets professionnels

réalistes, ils sont encore au stade d'aspirations professionnelles sans actions concrètes posées ni planification rigoureuse.

L'analyse de ces résultats nous fait ainsi constater que 5 élèves sur 10 de l'enseignement technique contre 4 élèves sur 10 de l'enseignement général ont un projet professionnel bien construit. Les élèves de l'enseignement technique à la vue de ces résultats sont plus prédisposés à construire des projets professionnels réalistes que ceux de l'enseignement général. Cependant la proportion d'élèves n'ayant pas de projet professionnel réalistes à ce niveau de la formation quel que soit le type d'enseignement reste inquiétante, ce qui remet en cause les mécanismes d'accompagnement des jeunes par les C.O dans la construction de leurs projets personnels et professionnels.

Graphique 14: Distribution de l'indice de construction du projet professionnel de l'élève



Source : étude de terrain

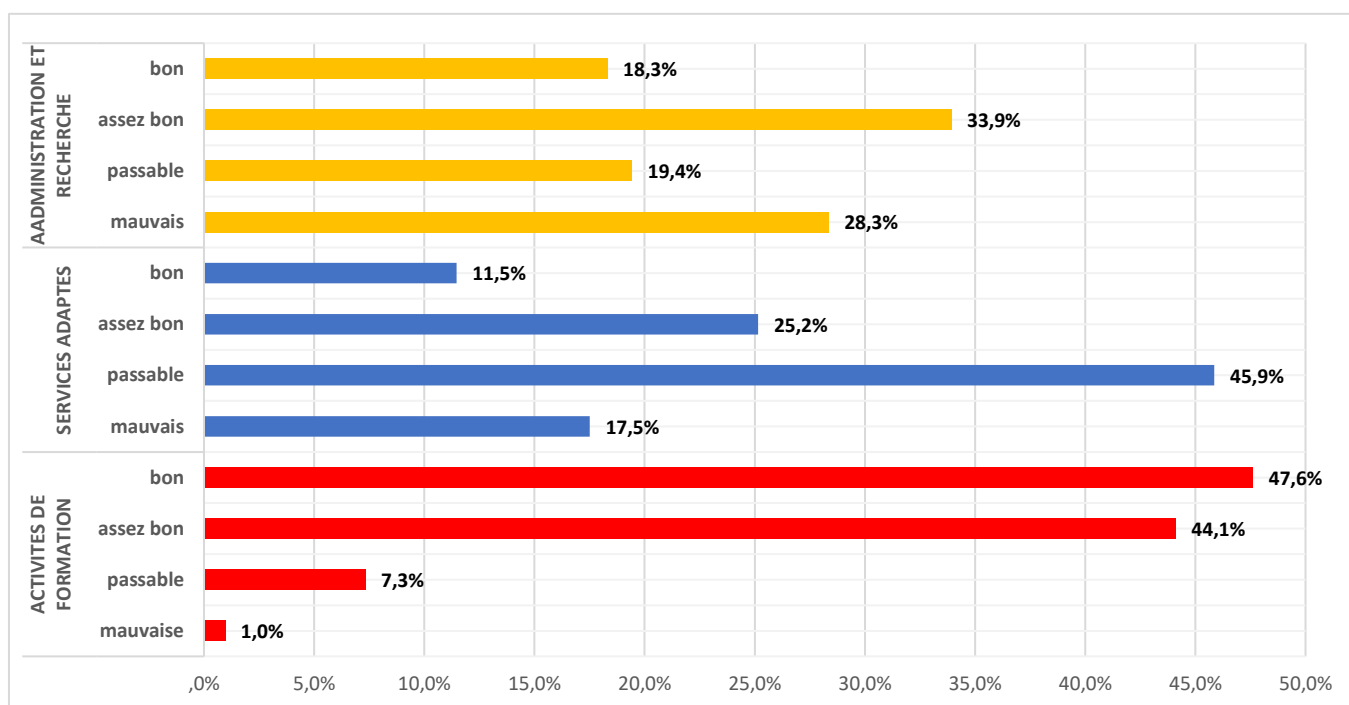
IV-2.2. 2. Analyse univariée des indicateurs construits

Cette analyse concerne les indicateurs de couverture des activités d'orientation-conseil dans les deux ordres d'enseignement (général et technique) pris globalement ; l'indice des effets de la pratique de ces activités sur la préparation des jeunes scolarisés à l'insertion professionnelle et enfin l'indice de construction des projets professionnels chez les élèves des deux ordres d'enseignement pris dans leur ensemble.

1- Indice univariée de l'effectivité (Couverture) des activités d'orientation-conseil

L'indice de couverture des activités d'orientation ainsi construit montre que dans les deux types d'enseignement, (47,6%) des élèves enquêtés ont régulièrement (reçu) des enseignements (sessions de formation) pendant leur parcours scolaire de la 6^{ème} /1^{ère} année en terminale. 11,5% des élèves enquêtés ont régulièrement bénéficié d'un bon encadrement de leur C.O dans le cadre du service adapté (counselling, administration des tests psychotechniques...) pendant que (18,3%) des élèves enquêtés avouent avoir été régulièrement édifié et sensibilisés par les C.O à travers les activités de recherche appliquées sur les formations et les métiers de leur localité.

Ces résultats témoignent de ce que les C.O affectés dans les établissements scolaires



sont plus préoccupés à la dispense des sessions de formation et d'information dans les salles de classe (47,5% de taux de couverture) au détriment des activités de consultations (service adapté) dans leur bureau (11,5%). L'élaboration des monographies sur les métiers et les formations de la localité de l'établissement d'affectation (recherche appliquée) est une activité qui préoccupe peu de C.O, en effet seul près de 2 élèves enquêtés (18,3%) sur 10 avouent avoir bénéficié régulièrement de ce service tout au long de leur parcours scolaire.

Graphique 15: Distribution de l'indice de couverture des activités d'orientation-conseil

Source : étude de terrain

2- Indice univariée de l'apport des activités d'orientation-conseil

Dans les deux types d'enseignement, l'indice de l'apport des activités d'orientation-conseil construit montre que parmi les enquêtés qui ont bénéficié des activités de session de formation des C.O tout au long de leur cheminement scolaire, (76,8%) des élèves enquêtés ont été influencés positivement par les activités de sessions de formation dans leur préparation à l'insertion professionnelle. L'encadrement des C.O à travers les activités de service adapté (counselling, testing...), a eu un impact positif sur (79,6%) des élèves enquêtes dans leur préparation à l'insertion professionnelle, pendant que 58,7% des élèves enquêtés avouent avoir été influencés positivement par les activités de recherche appliquées sur les formations et les métiers de leur localité.

Ces résultats témoignent de ce que, lorsque les activités des C.O sont régulières, elles ont un impact positif sur la préparation des jeunes à l'insertion socioprofessionnelle. De ces activités l'on peut noter que l'accompagnement des élèves par les C.O à travers les activités de service adapté influence très significativement l'élaboration des projets professionnels, la préparation des jeunes à l'auto emploi et à l'entrepreneuriat. A cet effet les résultats obtenus montrent que près de 8 élèves enquêtés (79,6%) sur 10 ont été satisfaits de l'accompagnement des C.O à travers leurs activités de counselling. Le service adapté souvent négligé des C.O apparait ici comme la première activité qui aide mieux l'élève dans sa préparation à la définition de son identité professionnelle future, les séances de formation et d'information et les activités de recherche appliquée sur les métiers et les formations occupent le second et le troisième rang des services qui impactent significativement la préparation des jeunes à l'employabilité.

Tableau 32: distribution de l'Indice univariée de l'apport des activités d'orientation-conseil

| Indicateurs | Appréciation | Effectif | Pourcentage |
|---|--------------|------------|---------------|
| Indice de l'apport des activités de Session de Formation (SF) sur l'aide à l'insertion socioprofessionnelle | Médiocre | 32 | 5,1% |
| | Insuffisant | 114 | 18,2% |
| | assez bon | 158 | 25,2% |
| | Bon | 324 | 51,6% |
| | Total | 628 | 100,0% |
| Indice de l'apport des activités de recherche appliquée | Médiocre | 128 | 20,4% |
| | Insuffisant | 131 | 20,9% |
| | assez bon | 215 | 34,2% |
| | Bon | 154 | 24,5% |
| | Total | 628 | 100,0% |
| | Médiocre | 36 | 5,7% |

| | | | |
|--|--------------|---------------|---------------|
| Indice de l'apport des activités de counseling | Insuffisant | 92 | 14,6% |
| | assez bon | 143 | 22,8% |
| | Bon | 357 | 56,8% |
| | Total | 628 | 100,0% |
| Indice de l'apport des Activités de Testing | Médiocre | 103 | 16,4% |
| | Insuffisant | 40 | 6,4% |
| | assez bon | 111 | 17,7% |
| | Bon | 374 | 59,6% |
| Total | 628 | 100,0% | |

Source : étude de terrain

3- Indice univariée de l'appréciation de la dynamique de construction des projets professionnels

L'indice global de l'appréciation de la dynamique de construction du projet professionnel de l'élève construit montre que parmi les élèves ayant bénéficié régulièrement des activités d'orientation-conseil dans l'ensemble des deux types d'enseignement, environ 6 élèves (55,4%) enquêtés sur 10 sont soit au stade de latence soit au stade d'exploration. Ce sont des élèves qui n'ont pas de projets professionnels réalistes, ils ont des aspirations démesurées ou attendent obtenir leur baccalauréat avant de réfléchir sur leur avenir professionnel. Par ailleurs seuls 4 élèves enquêtés sur 10 (44,6%) sont soit au stade approfondissement, soit au stade fixation et donc disposent des projets professionnels bien pensés et bien planifiés même si chez certains l'engagement régulier dans des actions concrètes liés à la réalisation de leur projet professionnel reste à rechercher et à encourager.

Tableau 33: Distribution de l'indice univariée de l'appréciation de la dynamique de construction des projets professionnels

| Indicateurs | Appréciation | Effectif | Pourcentage |
|---|-------------------|------------|---------------|
| Indice de l'appréciation de la dynamique de construction des projets professionnels | Latence | 12 | 1,9% |
| | Exploration | 336 | 53,5% |
| | Approfondissement | 271 | 43,2% |
| | Fixation | 9 | 1,4% |
| | Total | 628 | 100,0% |

Source : étude de terrain

Tableau 34: récapitulatif des indicateurs de couverture des activités d'orientation-conseil, de l'apport de ces activités dans la dynamique de construction du PPE et de l'appréciation du PPE dans les 2 types d'enseignement.

| Indicateurs | Appréciations | Effectifs | % |
|--|-------------------|------------|---------------|
| Indice des activités de session de formation (cours dans les salles de classe) | Médiocre | 6 | 1,0% |
| | Insuffisant | 46 | 7,3% |
| | assez bon | 277 | 44,1% |
| | Bon | 299 | 47,6% |
| | Total | 628 | 100,0% |
| Indice des activités des services adaptés | Médiocre | 110 | 17,5% |
| | Insuffisant | 288 | 45,9% |
| | assez bon | 158 | 25,2% |
| | Bon | 72 | 11,5% |
| | Total | 628 | 100,0% |
| Indice des activités de recherche appliquée | Médiocre | 178 | 28,3% |
| | Insuffisant | 122 | 19,4% |
| | assez bon | 213 | 33,9% |
| | Bon | 115 | 18,3% |
| | Total | 628 | 100,0% |
| Indice de l'apport des activités de Session de Formation (SF) sur l'aide à l'insertion socioprofessionnelle | Médiocre | 32 | 5,1% |
| | Insuffisant | 114 | 18,2% |
| | assez bon | 158 | 25,2% |
| | Bon | 324 | 51,6% |
| | Total | 628 | 100,0% |
| Indice de l'apport des activités de recherche appliquée | Médiocre | 128 | 20,4% |
| | Insuffisant | 131 | 20,9% |
| | assez bon | 215 | 34,2% |
| | Bon | 154 | 24,5% |
| | Total | 628 | 100,0% |
| Indice de l'apport des activités de counseling | Médiocre | 36 | 5,7% |
| | Insuffisant | 92 | 14,6% |
| | assez bon | 143 | 22,8% |
| | Bon | 357 | 56,8% |
| | Total | 628 | 100,0% |
| Indice de l'apport des activités de Testing | Médiocre | 103 | 16,4% |
| | Insuffisant | 40 | 6,4% |
| | assez bon | 111 | 17,7% |
| | Bon | 374 | 59,6% |
| | Total | 628 | 100,0% |
| Indice d'Appréciation de la dynamique de construction du projet professionnel | Latence | 12 | 1,9% |
| | Exploration | 336 | 53,5% |
| | Approfondissement | 271 | 43,2% |
| | Fixation | 9 | 1,4% |
| | Total | 628 | 100,0% |

CHAPITRE V :

RÉSULTATS DE L'ETUDE, INTERPRÉTATION, DISCUSSION ET PERSPECTIVES

Ce chapitre comprend quatre cinq parties, à savoir : l'analyse descriptive des informations recueillies lors des entretiens effectués auprès de C.O ; la vérification des hypothèses de recherche ; l'interprétation des données (quantitatives et qualitatives) récoltées et la discussion ; les implications théoriques et pratiques des résultats de l'étude ; et les perspectives de recherche.

V-1. ANALYSE DESCRIPTIVE DES DONNÉES QUALITATIVES

Cette partie de notre travail est essentiellement consacrée à la présentation et à l'analyse des informations recueillies sur le terrain au moyen de notre guide d'entretien afin de mieux expliciter le phénomène sur lequel porte notre investigation. Il s'agira d'une analyse de contenu croisée : qualitative des données et quantitative des données qualitatives. Pour être plus objectif aux informations données par les 10 C.O, nous avons plus souvent fait recours à leur style direct pendant la présentation et l'analyse des données. Pour mieux appréhender les informations recueillies sur les pratiques d'orientation-conseil et leurs effets sur la construction du projet professionnel de l'élève, nous avons pris en compte les principales catégories issues de nos variables de l'étude que sont : les pratiques d'orientation-conseil d'une part et leurs effets sur la construction du projet professionnel de l'élève d'autre part.

V.1.1. Pratiques d'orientation-conseil

D'après notre cadre théorique, les sous-catégories que sont : les activités de session de formation et d'information, les activités de counselling, les activités de testing psychologiques et les activités de recherche appliquée sont les éléments de pratiques d'orientation-conseil ou mécanismes d'accompagnement du C.O dont le recours permet d'optimiser les choix professionnels des apprenants, de soutenir la prise de décision relative à leur projet de carrière, de développer des conditions optimales à la réalisation de ces projets et de promouvoir les perspectives de réussite et de satisfaction scolaire et professionnelle.

Les informations récoltées auprès des 10 C.O des établissements publics d'enseignement secondaire révèlent que les C.O de la ville de Bertoua mènent suivant des

fortunes diverses les activités par eux confiées par le MINESEC (2009) et contenues dans le Cahier des Charges du Conseiller d'Orientation au Cameroun.

Nous allons présenter dans des tableaux les données recueillies de nos grilles d'analyse mettant en exergue la manière dont ces activités se pratiquent chez les C.O de la ville de Bertoua afin de faciliter la lisibilité des informations obtenues en rapport avec ces pratiques et leurs effets sur l'accompagnement de l'élève dans la dynamique de construction de son projet professionnel.

V-1.1.1. Informations sur les activités de session de formation

Les activités de formation sont des activités que les C.O mènent dans les salles de classe et dans des groupes structurés (conférences, carrefour-métiers, tables rondes...) portant sur le conseil et l'orientation et dont l'objectif est de doter l'élève d'un savoir et d'un savoir-faire utile dans son adaptation au milieu scolaire, la connaissance de soi, la prise de décision, l'élaboration d'un projet scolaire et professionnel, l'exploration des débouchés professionnels et la préparation à un métier ou une profession.

Pour connaître les activités de session de formation que réalisent les C.O de la ville de Bertoua ainsi que leur niveau de couverture, nous leur avons posé comme question principale : quelle sont les activités de session de formation que vous menez au quotidien dans votre pratique professionnelle ? Parfois cette question était suivie de relance telle que quelle est la fréquence et le niveau de couverture par module de chacune de ces activités ?

Le tableau qui suit présente la synthèse des réponses des interviewés sur les activités effectuées ainsi que leurs niveaux de couverture.

Tableau 35: Distribution des C.O selon leur niveau de couverture des activités de formation.

| Les activités de formation effectuées par les C.O et leurs niveaux de couverture | Appréciations | | | | % accep |
|---|---------------|------|-----|-----|---------|
| | Medi | Insu | Moy | Bon | |
| Activités d'information dans les salles de classe | | | | | |
| Connaissance des milieux éducatifs, sensibilisation et informations de l'élève et de la communauté éducative (Module 1) | | | | 10 | 100% |
| Aide à la réussite de l'élève (Module 2) | | | | 10 | 100% |
| Aide au développement de la personnalité de l'élève (Module 3) | | 0 | 3 | 7 | 100% |
| Préparation à l'insertion professionnelle de l'élève (Module 4) | | 3 | 1 | 6 | 70% |
| Approche psychoaffective et sociale de la sexualité des adolescents (Module 5) | | 2 | 6 | 2 | 80% |
| % du niveaux de couverture des activités de session de formation | | 10% | 20% | 70% | 90% |
| Activités d'information hors salles de classe | | | | | |
| Activités de groupes (conférence, carrefours métiers, tables rondes...) | | 0% | 0% | 0% | 0% |

Source : résultats de notre enquête 2020

La lecture des résultats des entretiens réalisés auprès des 10 C.O montre que les C.O de la ville de Bertoua réalisent effectivement les activités de session de formation, soit un taux de couverture de l'ordre de 90% uniquement pour les activités de formation effectuées dans les salles de classe. Sur les 5 modules qui font l'objet de leurs activités de sessions de formation et d'information dans les salles de classe, il ressort que le module 4 intitulé **“aide à l'insertion professionnelle de l'élève”** occupe le dernier rang de la classe avec un taux de couverture de 70%, il est précédé du module 5 **“Approche psychoaffective et sociale de la sexualité des adolescents ”** qui enregistre un taux de couverture de 80%. Les trois premiers modules quant à eux capitalisent un taux de couverture de 100% chacun.

Par ailleurs, ces résultats nous font constater qu'en dehors des activités hors classe qui se déroulent chaque année dans la plupart des lycées et collèges du pays pendant la semaine et la Journée Nationale d'Orientation Scolaire (JNOS), les C.O de la ville de Bertoua n'organisent pas les activités de groupes structurés portant sur l'orientation et le conseil. A cet effet aucun des C.O interviewé n'a mentionné avoir organisé même une seule fois un carrefour métiers, une table ronde, ou une conférence dans son établissement.

Etant donné que notre problème de recherche porte sur l'accompagnement des élèves dans la construction de leur projet professionnel dans le souci de mieux préparer et faciliter leur insertion professionnelle, nous nous sommes attardés à chaque fois dans nos entretiens sur les aspects des contenus des activités du C.O qui ont trait à cet accompagnement ou à cette co-construction de projets.

A cet effet d'après les données recueillies sur le terrain, il ressort que le module IV intitulé « **aide à l'insertion professionnelle de l'élève** » contient des sessions de formation et d'information qui servent de rayons lumineux dans l'aide des élèves aux choix éclairés de carrière et à l'élaboration des projets réalistes. La totalité des 10 C.O interrogés remplissent à des degrés divers cette fonction de l'accompagnement de l'élève à la construction de son projet à travers les activités de session de formation dans les salles de classe. Les propos du C.O A sont assez édifiants à cet effet, d'après lui :

Concrètement tout part d'abord de l'information. Il faut que les élèves soient suffisamment informés par rapport même au concept de projet professionnel. Nous leur donnons l'information nécessaire par rapport aux métiers et au projet professionnel. Il y'en a même qui ont déjà une certaine idée de ce qu'ils veulent faire dans l'avenir, nous les aidons à la maturation de cette idée (...) nous leur donnons l'information la plus exhaustive possible par rapport à leur projet et au besoin, nous essayons de les recadrer lorsque leur projet se trouve être démesuré ou utopique (...) nous leur donnons des informations sur les réalités du monde du travail, les réalités de l'environnement socioéconomique, les différents niches de métiers et ce qui accompagne les métiers qu'ils envisagent de faire en terme de type de personnalité et de contraintes du métier...(cf. annexe 2)

Tous les C.O interrogés dans le cadre de cette étude avouent mener leurs activités de session de formation conformément au cahier de charge du C.O au Cameroun et à leur fiche de progression annuelle. C'est ce que semble résumer le C.O C lorsqu'il affirme que « *Nous menons beaucoup d'activités (...) conformément à notre cahier de charges et à notre fiche de progression annuelle d'activités* ». Par ces activités de formation dans les salles de classe les C.O visent à sensibiliser et à informer les élèves sur les réalités du monde scolaire et professionnel, les possibilités de formation et leurs débouchés professionnels ; ils visent aussi à développer chez l'élève la connaissance de soi, l'instruire des facteurs susceptibles de contribuer à sa réussite scolaire ou ceux susceptibles de perturber sa personnalité. Les C.O à travers cette activité visent également à faire acquérir à l'élève les méthodes et techniques d'apprentissage scolaire et d'insertion professionnelle à l'instar de l'initiation à l'élaboration du projet professionnel de l'élève dont la construction tient compte des facteurs personnels,

des facteurs environnementaux et des facteurs économiques. Cette prééminence de l'exercice des activités de session de formation dans les salles de classe par les C.O interviewés nous amène à nous interroger sur la place qu'occupent les activités de counselling dans les pratiques hebdomadaires de ces derniers.

V-1.1.2. Les activités de counselling

Le counselling est un processus de communication de face à face par lequel une personne en l'occurrence un élève est aidé à exprimer ses problèmes, à identifier des solutions possibles, à prendre des décisions conséquentes et à leurs donner suite (MINESEC, 2009). Les activités de counselling de tutoring professionnel sont donc un processus de prise en charge de l'élève qui se fait par un accompagnement constant de celui-ci dans l'adaptation scolaire, la résolution des problèmes de divers ordres et surtout la préparation à la vie d'adulte par la construction pas à pas de projets d'insertion socioprofessionnelle réaliste. Selon MINESEC (2009, p. 34) le counselling vise à assurer un développement harmonieux de l'élève au plan personnel, et scolaire ainsi que la préparation à l'insertion socioprofessionnelle. Cette prise en charge individualisée de l'élève est le moteur des activités d'orientation-conseil, en effet il permet d'aider et de suivre les élèves au cas par cas et de développer des solutions ou des projets qui correspondent aux caractéristiques individuelles de chaque jeune.

Pour connaître comment les C.O de la ville de Bertoua s'y prennent pour aider individuellement les élèves dans la résolution de leur problème d'orientation, d'adaptation, de réussite scolaire et de préparation à l'insertion professionnelle, nous leur avons posé comme question principale : comment vous prenez-vous au quotidien dans votre pratique professionnelle pour aider individuellement vos élèves dans la réussite de leurs études et pour faciliter leur insertion professionnelle future ? Parfois cette question était suivie de relance telle que quelle est la fréquence des consultations ? Y a-t-il un accompagnement particulier portant sur la construction des projets professionnels des élèves ? En quoi consiste celui-ci ?

Les réponses des interviewés sur les activités de counseling qu'ils effectuent ainsi que leurs niveaux de couverture sont présentés de façon synthétique dans le tableau ci-dessous.

Tableau 36: Distribution des C.O selon leur niveau d'accompagnement des élèves dans la dynamique de construction de leurs projets professionnels par les activités de counselling.

| Les activités de counselling effectuées par les C.O et leurs niveaux de couverture | Appréciations | | | | % accep |
|--|---------------|-------|-----|-----|---------|
| | Med | Insuf | Moy | Bon | |

| | | | | | |
|--|------|-----|-----|------|-------|
| Entretiens d'orientation pour la gestion des problèmes divers et l'adaptation scolaire | | 4 | 5 | 1 | 60% |
| Entretiens de conseils en vue de la construction du projet professionnel par l'exploration des (goûts/intérêts, aptitudes, compétences à développer) | 1 | 6 | 3 | | 30% |
| L'évaluation des actions menées pour murir et réaliser son projet professionnel | 1 | 5 | 3 | | 30% |
| Suivi/accompagnement à long terme de des élèves dans l'évolution scolaire et la construction de leur projet professionnel | 1 | 5 | 3 | | 30% |
| % niveaux d'appréciation des activités de counselling | 7,5% | 50% | 35% | 2,5% | 37,5% |

Source : résultats de notre enquête 2020

Les C.O interrogés dans le cadre de cette étude pratiquent faiblement les activités de counselling, et ce en fonction du type de service dont ils sont appelés à réaliser comme le démontrent les statistiques de ce tableau. Le tableau des indicateurs de la pratique des activités de counselling construit nous fait l'état d'un taux de couverture globale de 37,5%. Le Suivi/accompagnement à long terme des élèves dans l'évolution scolaire et la construction de leurs projet professionnels est réalisé par 30% des C.O que ce soit au niveau des entretiens de conseils sur la construction du projet professionnel à partir de l'exploration de la personnalité de l'élève (goûts/intérêts, aptitudes et les compétences à développer ...), ou de l'évaluation des actions menées par les élèves pour murir et réaliser leurs projets professionnels. Cependant 60% des C.O interviewés disent recevoir régulièrement les élèves en entretiens d'orientation pour la gestion des problèmes divers et d'adaptation scolaire. En effet 6 C.O sur les 10 interviewés affirment recevoir les élèves de façon régulière mais avec des pics, c'est-à-dire avec des périodes d'affluence et des périodes de faible fréquence ou même d'absence de consultation. Les propos du C.O C sont évocateurs de cet état de fait : « *Pour ce qui est du counseling ça dépend des périodes, les élèves viennent plus au bureau à la rentrée scolaire et à la veille des examens, ils viennent au bureau, ils posent leurs problèmes, nous les entretenons, ils peuvent avoir des problèmes personnel, relationnels les problèmes d'emploi de temps etc* ».

Comme on le constate les activités de counselling se font au quotidien, mais les C.O enquêtés n'ont pas une véritable démarche didactique de suivi et d'accompagnement des jeunes dans la construction, la consolidation et la réalisation de leurs projets scolaires et professionnels. Leurs actions semblent se limiter aux interventions sporadiques sans suivi ni évaluation de leur efficacité. Concrètement aucun des C.O enquêtés n'a pu donner ni la

méthode d'évaluation ni le nombre d'élèves qu'il accompagne dans la préparation quotidienne à l'insertion professionnelle à travers le suivi quotidien de la consolidation et la réalisation de projets faisables ou bancaables. Ceci montre s'il fallait encore apporter la preuve, que les activités d'orientation-conseil se limitent plus à l'aspect scolaire au détriment de son aspect professionnel qui est tout aussi important dans la préparation des jeunes à l'insertion professionnelle et à la vie d'adulte. D'ailleurs certains conseillers sur la question de leurs activités de counselling disent mener toutes les activités. Ils assimileraient ainsi les activités de sessions de formation, les activités de testing psychologique, et les activités de recherche appliquée aux activités de counselling. Cette juxtaposition à notre avis constitue une généralisation qui tente à justifier l'exercice d'une activité qui est rarement faite ou qui est absente dans les pratiques quotidiennes. C'est en ces termes que le C.O E nous informe sur ses activités de counselling de tutoring à l'insertion professionnelle : « *Nous menons toutes ces activités tous les jours. Tout dépend des besoins des élèves et de ceux des équipes pédagogiques avec qui nous travaillons. Toutefois pour ce qui est de nos activités du service interne, ce sont des activités que nous prenons la peine de mener tous les jours* »

Si les activités de counselling d'accompagnement ou de préparation des élèves à l'insertion professionnelle sont le ventre mou des pratiques d'orientation-conseil chez les conseillers d'orientation de la ville de Bertoua, qu'en est-il des activités de testing psychométrique ?

V-1.1.3. Les activités de testing psychologique d'orientation professionnelle

Les tests sont des instruments standardisés qui fournissent des informations diverses de l'élève au C.O. Ils permettent d'explorer avec plus de précisions les aptitudes, l'intelligence, les intérêts, les traits de personnalité et même des aspects conatifs de la personnalité. Les C.O en fonction des objectifs peuvent faire recours à plusieurs types de tests. Comme tests validés par le MINESEC nous pouvons citer le test de la batterie 3^{ème}, le test de raisonnement logique de 2^{nde} C, le Q.I.P, l'examen de la méthode de travail de Bernard Cantinneau etc.

Pour connaître comment les C.O de la ville de Bertoua s'y prennent pour aider les élèves à mieux explorer leurs aptitudes, intérêts, appétences et personnalité dans le but de prendre de façon raisonnée et en toute connaissance de cause des décisions sur leur orientation scolaire et sur leur projet professionnel, nous leur avons posé la question suivante : quel tests psychologiques d'orientation utilisez-vous pour aider vos élèves à faire des choix

d'orientation scolaire et à élaborer leur projet professionnel ? la relance suivante nous permettait d'obtenir plus d'information : à quelle fréquence avez-vous recours à ces tests ?

La synthèse des réponses des interviewés sur leurs activités d'administration des tests est présentée dans le tableau qui suit.

Tableau 37: Distribution des C.O selon leur niveau d'administration des tests psychotechniques d'orientation scolaire et professionnelle

| Activités de testing psychotechnique d'orientation | Appréciations | | | | % accep |
|---|---------------|-------|-----|-----|---------|
| | Med | Insuf | Moy | Bon | |
| Tests de la batterie 3 ^{ème} | 7 | | 1 | 2 | 30% |
| Tests d'intérêts professionnel (QIP ; IRM-R) | | 8 | 2 | | 20% |
| EMT de Bernard Cantineau | | 3 | | | 0% |
| Test de raisonnement logique de 2 ^{nde} | | 7 | 1 | 2 | 30% |
| Autres tests | | 0 | 0 | 0 | 0% |
| % niveaux d'appréciation des activités de testing psychotechnique | 17,5% | 45% | 10% | 10% | 20% |

Source : résultats de notre enquête 2020

Comme le démontre le tableau ci-dessus, les activités de testing psychologique ne sont pas encore fortement ancrées dans la pratique quotidienne des C.O de la ville de Bertoua. En effet d'après les informations récoltées dans nos entretiens, ceux-ci administrent très faiblement les tests psychotechniques à leurs élèves. Le taux d'administration global des tests au programme se limite à 20%. Le tableau indique aussi que seul 3 C.O sur 10 administrent de façon régulière l'un ou l'autre des tests collectifs (Batterie 3^{ème}, test de raisonnement logique de 2^{nde} C), soit un taux de couverture de 30% pour chacun des tests. Les 7 autres C.O avouent n'administrer aucun de ces tests collectifs aux élèves, ils s'appuient sur les notes scolaires pour aider ceux-ci à faire des choix d'orientation scolaire. 20% des C.O interviewés disent administrer régulièrement les tests d'intérêts professionnels aux élèves du second cycle de leur établissement. Dans le même temps 2 C.O sur 10 administrent parfois le test de l'EMT de Bernard Cantineau aux élèves qui posent des problèmes d'apprentissage des disciplines enseignées.

Ces données nous conduisent à penser que l'administration des tests tout comme la pratique régulière des activités de counselling semble ainsi être négligé au profit des activités de session de formation. Les propos du C.O E sont le reflet de cet état de fait :

Naturellement nous passons les tests psychotechniques aux apprenants, on n'imagine pas l'orientation-conseil scolaire sans recours aux tests, nous sommes des psychologues scolaires. Nous passons l'EMT et depuis cette année nous passons la batterie 3^{ème} aux enfants de troisième et la semaine prochaine notre calendrier prévoit la passation du test du raisonnement logique de seconde C. Dans notre lycée nous avons commencé à passer la batterie 3^{ème} cette année, on verra ce que ça va donner. Même comme il y avait de petites erreurs mais on a commencé à faire ça dans notre lycée cette année. Il apparaît toutefois nécessaire de signaler que nous rencontrons souvent beaucoup de difficultés avec nos responsables chef d'établissement qui se refusent souvent de multiplier les tests disponibles.

De ces propos l'on constate que la disponibilité et la passation des tests psychologiques sont encore en début d'intégration dans la plupart des établissements et dans la pratique quotidienne des C.O de la ville de Bertoua. Le manque de disponibilité de ces tests dans ces établissements semble justifier la faible utilisation de ces instruments d'évaluation des aptitudes des intérêts et des traits de personnalité par les C.O enquêtés.

Le faible recours des C.O de la ville de Bertoua à l'usage des tests psychotechniques induit que très peu d'élèves sont accompagnés de façon judicieuse dans leur choix d'orientation et dans la construction de leur projet scolaire et professionnel. En effet 60% des C.O interrogés avouent se servir des notes scolaires pour aider leurs élèves à faire leur choix d'orientation scolaire et professionnelle. Comme le relève le C.O J :

Pour aider les élèves à avoir une bonne orientation, en l'absence des tests indiqués, nous nous appuyons sur leurs performances scolaires et sur leurs aspirations professionnelles. Pour les élèves forts il ne se pose pas beaucoup de problème, nous les orientons selon leurs aspirations professionnelles. Le problème se pose lorsque l'élève est moyen ou faible. Dans ce cas on s'appuie sur les matières scientifiques ou littéraires ou il s'en sort le mieux pour proposer une orientation. Cependant en général la plupart d'élèves moyens ou faibles sont envoyés en série littéraire et les forts en série scientifique.

Cette affirmation nous amène à faire au moins deux constats : le premier constat tient au fait que l'orientation des élèves se fait chez 60% des C.O interviewés sur la base des notes scolaires. Or on sait aussi comment certains élèves font pour avoir de bonnes notes dans certaines disciplines (tricherie, notes sexuellement transmissibles, favoritisme...). On est donc tenté de s'interroger sur la pertinence d'une telle démarche. Par ailleurs le fait que certains C.O s'appuient sur les notes scolaires pour proposer des orientations aux élèves amène certaines personnes non avisées à remettre en cause la spécificité et l'importance même du métier de conseiller d'orientation. Un tel point de vue s'appuierait sur la logique que chacun est capable de voir les notes scolaires d'un élève et de proposer une orientation en fonction

des disciplines ou celui-ci s'en sort le mieux. Le deuxième constat tient du fait que cette méthode de certains C.O tend à faire orienter les élèves de bon et très bon niveau d'intelligence dans les séries scientifiques et les élèves de faible niveau scolaire dans la série littéraire. La série littéraire s'apparente ainsi à la série fourretout, et à la série des faibles, alors que les séries scientifiques seraient considérées comme celles des forts et des privilégiés. Une telle pratique serait injuste car l'intelligence est une valeur qui évolue avec les temps, elle n'est pas statique. Un élève peut être faible ou moyen aujourd'hui en ce qui concerne le raisonnement logico-mathématique par exemple, avec un entraînement constant et de la motivation son niveau peut évoluer et faire en sorte qu'il devienne un bon mathématicien ou un bon scientifique. Ce serait réduire les chances de réussite scolaire et professionnelle à plusieurs élèves si on s'appuie sur les notes scolaires pour proposer des orientations aux élèves.

Si les activités de testing et les activités de counselling de tutoring professionnel sont faiblement mis à contribution dans l'orientation des élèves et leur préparation à l'insertion professionnelle par les conseillers d'orientation de la ville de Bertoua, qu'en est-il de leurs pratiques des activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation ?

V-1.1.4. Les activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation

Ce sont des activités qui consistent en la recherche d'informations en vue de l'élaboration de la monographie des formations et des métiers de la localité, l'étude du rendement et des tendances d'orientation dans l'établissement, l'exploitation de la fiche d'orientation en classe de Tle et des données issues de l'évaluation psychométrique et du counselling et en la participation des C.O aux projets de recherche initiés par la hiérarchie. Le C.O doit offrir à son public cible une information réelle et actualisée. Il doit permettre aux élèves de connaître les métiers de leur localité ainsi que les écoles de formation dont dispose celle-ci. Il doit pouvoir définir les séries, les filières ou domaines d'étude et les métiers les plus sollicités par les élèves sur la base de l'étude de leur rendement scolaire et de leur tendance d'orientation.

Pour connaître ce que font les C.O de la ville de Bertoua en ce qui concerne leurs activités de recherche sur les formations et les métiers, nous leur avons posé la question suivante : menez-vous les activités de recherche appliquée ? les relances suivantes nous permettaient d'obtenir plus d'information : en quoi consistent-elles et à quelle fréquence le faites-vous ?

La synthèse des réponses des interviewés sur leurs activités de recherche appliquée est présentée dans le tableau qui suit.

Tableau 38: Distribution des C.O selon leur niveau de couverture des activités de recherche

| Activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation | Appréciations | | | | % accep |
|--|---------------|-------|-----|-----|---------|
| | Med | Insuf | Moy | Bon | |
| Élaboration et exploitation de la monographie sur les formations et les métiers de la localité | | 7 | 1 | 2 | 30% |
| Etude du rendement et des tendances d'orientation dans l'établissement | - | 8 | 2 | - | 20% |
| Exploitation de la fiche d'orientation en classe de Tle et des données issues de l'évaluation psychométrique et du counselling | 7 | - | 1 | 2 | 30% |
| Participation au projet de recherche initié par la hiérarchie | | 3 | | | 0% |
| % niveaux d'appréciation des activités de recherche appliquée | 17,5% | 45% | 10% | 10% | 20 |

Source : résultats de notre enquête 2020

La lecture des informations portée dans le tableau ci-dessus fait observer que la couverture des activités de recherche appliquée chez les CO enquêtés est de 20% dans l'ensemble. A cet effet 3 C.O sur les 10 interrogés réalisent ou actualisent régulièrement les monographies sur les formations et les métiers de leur localité et du pays. Soit un taux de couverture de 30%. Dans ce sens le C.O A affirme que « nous menons des activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation, et c'est dans ce sens-là que nous avons élaboré la monographie des métiers et des formations de la région de l'Est, nous faisons régulièrement la recherche pour actualiser cette monographie et nos informations ». En ce qui concerne l'étude du rendement et des tendances d'orientation dans l'établissement, 2 C.O ont mené cette étude dans leur établissement soit un taux d'activité de 20%. Par ailleurs 30% des C.O ont procédé à l'exploitation de la fiche d'orientation des classes de Tle et des données issues de l'évaluation psychométrique et du counselling. Alors que seul 3 C.O ont participation une seule fois depuis le début de leur carrière au projet de recherche initié par leur hiérarchie. Comme on peut le constater les C.O de la ville de Bertoua s'investissent très peu dans les activités de recherche appliquée.

Ces résultats nous permettent de comprendre que les C.O de la ville de Bertoua mènent faiblement les activités de recherche surtout en ce qui concerne l'étude du rendement et des tendances d'orientation des élèves dans l'établissement. Leur recherche se base plus sur la

quête d'informations actualisées pouvant leur permettre d'enrichir le référentiel des formations et des métiers chez leurs élèves. Plus explicites, les propos du CO B nous confortent dans notre analyse, lorsqu'il dit que :

on essaye de suivre l'actualité, le marché de l'emploi, quels sont les nouveaux métiers phares, c'est dans ce sens et lorsqu'on a ces informations lors de l'information sur les filières d'études et leurs débouchés on dit aux enfants voilà sur le terrain on a tel type ou tel type de filière, pour se retrouver dans ce type de filière voilà ce qu'il faut faire et quand vous vous retrouvez sur le marché de l'emploi voilà les métiers porteurs, les niches d'emplois, voilà la fréquence de recrutement dans tel ou tel type de secteur d'activité ou métiers. Donc c'est un peu ce type de recherche que nous faisons pour eux.

Le C.O F lui est encore plus explicite sur le faible niveau de pratique des activités de recherche appliquée. Il affirme en effet que :

La délégation nous demande de faire la recherche. Toutefois faute de financement nous ne faisons pas la recherche approfondie. Par exemple il y aurait une société qui fait dans le gaz à quelques km d'ici mais faute de moyens nous ne nous sommes jamais rendu là-bas pour obtenir des informations sur cette société ou ce secteur d'emploi (...). Donc sincèrement nous ne faisons pas la recherche approfondie si oui une recherche livresque, une recherche de façade.

Il apparaît donc clairement que la recherche a un coût, or certains C.O ne disposent pas des moyens de leur politique, du coup ils se limitent à faire de la recherche livresque ou de façade. Cette démarche ne va pas sans conséquence sur l'image et l'efficacité externe du C.O et partant du système éducatif dans son ensemble.

V-1.2. Opinion des C.O sur les effets de leurs pratiques sur la préparation des élèves à l'insertion professionnelle

Après avoir présenté les données ou informations sur les pratiques d'orientation chez les C.O de la ville de Bertoua, nous pouvons analyser leurs opinions sur l'impact de leurs activités dans l'accompagnement des élèves à l'insertion professionnelle puisque l'objectif de cette recherche vise non seulement à décrire les niveaux de connaissance (intégration) et de pratique des activités d'orientation-conseil telles qu'elles se vivent dans les établissements d'enseignement secondaire, mais aussi d'examiner la manière dont ces connaissances et pratiques influencent l'accompagnement des apprenants dans la dynamique de construction de leur projet professionnel. En contexte scolaire les conséquences des mauvaises pratiques d'orientation auprès des élèves sont nombreuses, notons entre autres : les échecs scolaires, la navigation à vue des élèves, le manque de projets pertinents et réalistes et la mauvaise

perception du C.O dans l'établissement. Les bonnes pratiques régulières entraînent des effets positifs, c'est-à-dire des effets contraires à ceux précités.

A cet effet pour connaître l'opinion des CO interviewés sur les effets de leurs pratiques d'orientation-conseil sur la préparation des élèves à l'insertion professionnelle la question suivante leur a été posée : Pensez-vous que la possession d'un projet professionnel par chaque élève ou du moins les meilleurs pratiques de l'orientation par les soins des C.O peuvent remédier à tous les problèmes d'insertion professionnelle des jeunes ?

A cette question, trois types d'avis ont été émis : avis favorables, avis très favorables et avis nuancés. Dans l'ensemble les C.O interviewés affirment que leurs pratiques influencent positivement la réussite scolaire et la préparation des jeunes à l'insertion professionnelle. Le tableau qui suit présente ces avis.

Tableau 39: Distribution des C.O selon leur avis sur les effets des pratiques d'orientation-conseil sur la préparation des jeunes à l'insertion professionnelle.

| Les activités de l'orientation-conseil | Avis des C.O | | | | % posit |
|--|--------------|----------------|---------|-------------|---------|
| | Favorable | Très favorable | Nuancée | défavorable | |
| Sessions de formation | 4 | 4 | 2 | 0 | 80% |
| Counselling | 4 | 4 | 2 | 0 | 80% |
| Testing psychologique | 3 | 4 | 3 | 0 | 70% |
| Recherche appliquée | 2 | 4 | 4 | 0 | 60% |
| % d'appréciation | 32,5% | 40% | 27,5 | 0% | 72,5% |

Source : résultats de notre enquête 2020

Les données de ce tableau N°39 montrent que les 10 C.O des établissements d'enseignement secondaire publics de la ville de Bertoua ont exprimé à 72,5% un avis ou une opinion positive (avis favorable + avis très favorable) sur les effets de leurs pratiques d'orientation-conseil dans la préparation des jeunes à l'insertion professionnelle reparti ainsi qu'il suit : avis favorable (32,5%), avis très favorable (40%), avis nuancé (27,5%), avis défavorable (0%)

Globalement il ressort de ces données que 72,5% des C. O interviewés ont une appréciation positive des effets de leurs pratiques d'orientation sur la réussite scolaire et la préparation des élèves à l'insertion professionnelle. Les propos du C.O B répondant à cette question sont le témoignage de leur positive attitude lorsqu'il clame que :

oui je dis oui, oui oui oui avec la dernière détermination parce qu'on s'est rendu compte aujourd'hui qu'avec le peu d'élèves qui nous suivent parce que c'est pas tous qui nous suivent,

mais pour ceux qui nous suivent, ils réussissent et reviennent souvent nous dire merci vous nous avez aidé et c'est dans ce sens que je pense que si les élèves arrêtaient de naviguer à vue c'est-à-dire qu'ils choisissent des filières parce qu'ils peuvent ou parce qu'ils se laisse accompagner par le C.O qui leur dote des moyens nécessaires d'aller jusqu'au bout de leur formation je pense que cela résoudrait le problème du chômage et les problèmes de réorientation dus au fait que les enfants se retrouvent parfois dans des séries qui ne cadrent pas avec leurs aptitudes.

Pour le C.O F « *Si tous les élèves ont chacun un projet bien monté qui tienne compte de tous les paramètres et respectent les conseils qu'on leur donne pendant le processus de leur accompagnement, alors tous les jeunes scolarisés trouverons du travail même en auto emploi* ».

Dans le même temps, 27,5% des C.O interviewés ont donné un avis nuance de ces effets. Cette nuance peut se lire sur cet avis du C.O A lorsqu'il relève que :

Ce serait prétentieux que de dire que le conseiller d'orientation pourrait résoudre tous les problèmes d'insertion socioprofessionnelle que rencontrent les jeunes. Mais convenons que la pratique de l'orientation en matière d'insertion professionnelle occupe une place de choix, c'est le conseiller d'orientation qui aide l'élève par rapport au choix, bien qu'il y'ait d'autres facteurs qui influencent la réussite scolaire et l'insertion professionnelle des jeunes.

Dans l'ensemble si 72,5% des C. O interviewés ont une appréciation positive des effets de leurs pratiques d'orientation sur la réussite scolaire et la préparation des élèves à l'insertion professionnelle, cela signifie que les C.O ont des besoins qu'il faille combler pour renforcer leur efficacité. A la question relance de savoir ce qu'il faut pour les rendre plus efficace, les C.O interviewés ont énuméré l'état des besoins synthétisé dans le tableau N°40 qui suit.

Tableau 40: Distribution des C.O selon les besoins exprimés pour renforcer leur efficacité dans la réussite scolaire et la préparation des jeunes à l’insertion professionnelle.

| Etat des besoins | Effectifs | % |
|--|------------------|----------|
| Séminaires de renforcement des capacités | 9 | 90% |
| Prime d’encadrement psychologique | 8 | 80% |
| Dotation en matériels et équipement (batteries de tests, bureau...) | 7 | 70% |
| Meilleure gestion administrative de leurs actes de carrière | 10 | 100% |
| Augmentation des ressources humaines | 10 | 100% |
| Attribution des plages horaires | 1 | 10% |
| Définition claire du statut du C.O, personnel administratif ? enseignant ? | 2 | 20% |
| Promotion et valorisation de l’image de la profession | 4 | 40% |
| Meilleure collaboration avec tous les acteurs de la communauté éducative | 5 | 50% |

Source : résultats de notre enquête 2020

Les C.O interviewés ont exprimés les besoins dans le cadre de leur service dont la satisfaction renforcerait leur motivation et leur efficacité dans l’accomplissement de leurs missions. A ce propos les besoins suivants ont été signalé : séminaires de renforcement des capacités (90% des enquêtés), attribution de leur Prime d’encadrement psychologue (80% des interviewés), dotation en matériels et équipements (batteries de tests, bureau...)(70% des interviewés), meilleure gestion administrative de leurs actes de carrière (100% des interviewés), augmentation des ressources humaines (les C.O) (100% des interviewés), Attribution des plages horaires aux C.O (10% des interviewés) , définition claire du statut du C.O (20% des interviewés), Promotion et valorisation de l’image de la profession (40% des interviewés), Meilleure collaboration avec tous les acteurs de la communauté éducative (50% des interviewés).

Les propos du C.O F résonnent comme le résumé de l’état des besoins dont la satisfaction rendrait les C.O plus efficaces. Selon lui :

Il faut que quand le gouvernement affecte les C.O quelque part il leur donne le matériel nécessaire à l’exercice de leur profession. Imaginez-vous, je viens de vous dire que ce n’est que cette année que nous avons commencé à passer les tests comme la batterie troisième et le test de raisonnement mathématique de second C or c’est une activité fondamentale de notre profession. (...). Par ailleurs le ratio d’un C.O pour 300 élèves n’est pas respecté. Même si

avec la venue de l'école normale de Bertoua le gouvernement a affecté beaucoup de C.O ici dans les établissements de la région de l'Est, le nombre reste très insuffisant. Il faut davantage de C.O pour un meilleur suivi et un meilleur accompagnement individualisé des élèves. (...). Je proposerai aussi qu'on inclut l'orientation scolaire dans les examens même si c'est juste aux évaluations sommatives pour que les élèves prennent cette discipline au sérieux, (...) Présentement les élèves ne manifestent pas un grand intérêt à cette discipline dont ils jugent inutile puisque n'étant pas coefficientée. Je souhaite aussi que dans les ENS qu'il y ait déjà une bonne collaboration entre les élèves C.O et les autres élèves professeurs (...) Une meilleure collaboration entre le pédagogue, l'administrateur et le conseiller d'orientation ne peut que rendre notre système éducatif plus efficace.

Après avoir présenté les données quantitatives et qualitatives de notre recherche, il importe dans la suite de procéder à la vérification de nos hypothèses de recherche.

V-2. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

La vérification de nos hypothèses va s'appuyer sur trois éléments indispensables : les deux matrices de corrélation et le tableau de régression multiple d'élaboration du projet professionnel de l'élève auxquels on peut ajouter les nuages de points des deux variables de chacune de nos quatre hypothèses.

Tableau 41: Matrice des corrélations entre les variables du modèle

| | | Indice des activités des sessions de formation | Indice des activités de counseling de Tutoring professionnel | Indice des activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation | Indice des activités de Testing | Indice Projet Professionnel |
|---|------------------------|--|--|--|---------------------------------|-----------------------------|
| Indice des activités des sessions de formation | Pearson | 1 | 0,551** | 0,413** | 0,468** | 0,739** |
| | Corrélation | | 00,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| | Sig. (2-tailed) | | | | | |
| | N | 628 | 628 | 628 | 628 | 628 |
| Indice des activités de counseling de Tutoring professionnel | Pearson | ,551** | 1 | 0,536** | 0,707** | 0,624** |
| | Corrélation | 0,000 | | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| | Sig. (2-tailed) | | | | | |
| | N | 628 | 628 | 628 | 628 | 628 |
| Les activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation | Pearson | 0,413** | 0,536** | 1 | 0,548** | 0,748** |
| | Corrélation | ,000 | 0,000 | | 0,000 | 0,000 |
| | Sig. (2-tailed) | | | | | |
| | N | 628 | 628 | 628 | 628 | 628 |
| Indice des activités de Testing | Pearson | 0,468** | 0,707** | 0,548** | 1 | 0,606** |
| | Corrélation | 0,000 | 0,000 | 0,000 | | 0,000 |
| | Sig. (2-tailed) | | | | | |
| | N | 628 | 628 | 628 | 628 | 628 |
| Indice du PROJETPROFESSIONNEL | Pearson | 0,739** | 0,624** | 00,748** | 0,606** | 1 |
| | Corrélation | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | |
| | Sig. (2-tailed) | | | | | |
| | N | 628 | 628 | 628 | 628 | 628 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Source : Travaux de l'auteur sous SPSS

Tableau 42: Estimation du Modèle d'élaboration du Projet Professionnel

| | | | |
|----------------------------------|---------------|-----------|-------------------------------|
| Logistic regression | Number of obs | = | 628 |
| | LR chi2(8) | = | 41.52 |
| | Prob > chi2 | = | 0.0000 |
| Log likelihood = -112.41534 | Pseudo R2 | = | 0.5559 |
| ----- | | | |
| ProjetProfessionnel | Odds Ratio | Std. Err. | z P> z [95% Conf. Interval] |
| ----- | ----- | ----- | ----- |
| ActiviteSessionFormation | 5.351109 | 3.802917 | 2.36 0.018 1.328964 21.54638 |
| ActiviteServiceAdaptés | 1.302237 | .4612304 | 0.75 0.045 .6504426 2.607182 |
| ActiviteAdminEtActiviteRecherche | 1.035766 | .3806514 | 0.10 0.924 .5040098 2.128552 |
| ApportDesSessionsDeFormation | 2.844356 | .7442274 | 1.52 0.013 .8363173 4.067413 |
| ActivitesDeCounseling | 1.524332 | .7305245 | 0.88 0.079 .5958645 3.899522 |
| ActivitesDeTesting | 4.970498 | 2.250614 | 3.54 0.000 2.046353 12.07311 |
| RechercheAppliquéeFormationEtMet | .722146 | .2799361 | -0.84 0.040 .3378012 1.543792 |
| ENSEIGNEMENT | 2.057692 | .3647369 | 0.16 0.087 .5380576 2.079167 |
| _cons | .0442376 | .0362637 | -3.80 0.000 .008872 .2205787 |

Source : Les travaux de l'auteur sous STATA

V-2.1. Vérification de l'Hypothèse 1

Il convient de procéder avant toute chose à l'analyse de la corrélation entre l'indice des activités des Sessions de Formation et l'indice de construction du Projet Professionnel. Par la suite nous allons mettre en exergue les résultats du modèle d'élaboration du projet professionnel de l'élève avant de terminer par la conclusion qui valide ou invalide l'hypothèse.

V-2.1.1. Analyse de la corrélation entre l'indice des activités des Sessions de Formation et l'indice de construction du Projet Professionnel.

La Corrélation entre l'indice des activités des Sessions de Formation et celui de construction du Projet Professionnel de l'élève mesure le degré du lien existant entre ces deux indices. Suivant les statistiques du tableau des corrélations entre ces variables et le nuage des points caractérisant la dispersion des élèves autour de ces deux variables, il en résulte qu'il existe un lien positif et fort entre l'indice des activités de Sessions de Formation et l'indice de construction du Projet Professionnel, ce lien paraît grand car le coefficient de corrélation est assez proche de 1, qui plus est du coefficient de détermination ($R^2=0,71$). Le test de corrélation bilatéral effectué entre ces deux variables est significatif au seuil de 1%. Il en résulte donc de ces résultats qu'il existe un lien significatif (au seuil de 0,1) entre l'indice des activités des Sessions de Formation et l'indice du Projet Professionnel.

V-2.1.2. Résultats du modèle

Les résultats obtenus au regard des évidences apportées par les observations montrent que les activités de sessions de formation et d'information contribuent de manière significative à la construction du projet professionnel de l'élève.

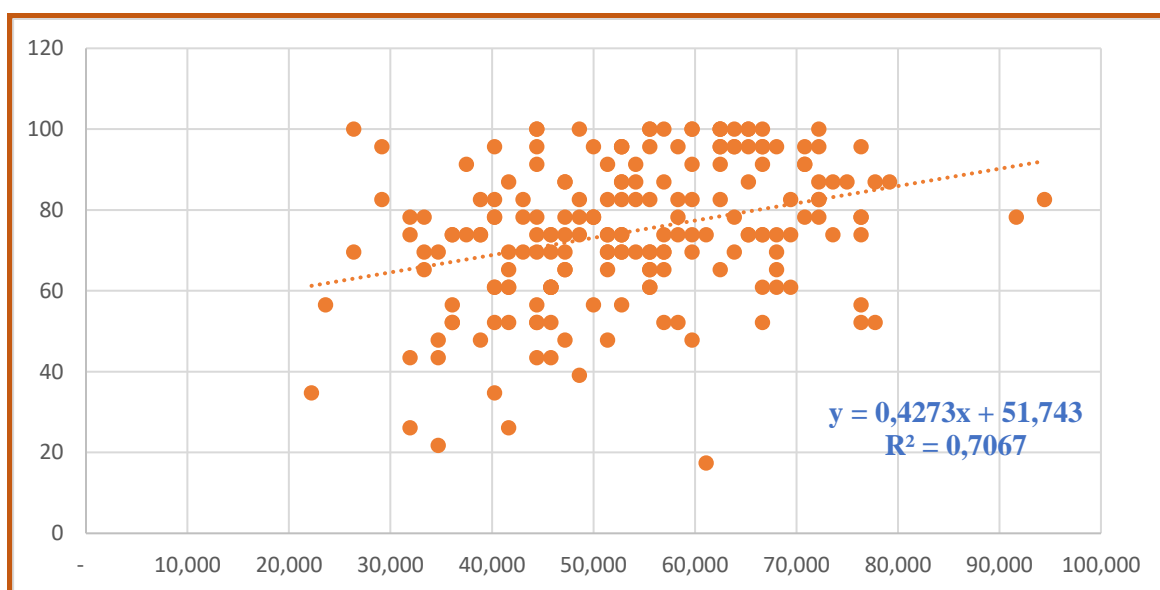
V-2.1.3. Conclusion

Au regard des résultats du test de corrélation entre l'indice des activités de sessions de formation et l'indice de construction du projet professionnel d'une part, et du modèle de régression logistique d'autre part, nous pouvons attester au seuil de 5% que **les activités de Session de Formation (SF) sur l'aide à l'insertion professionnelle influencent de manière significative l'accompagnement des élèves à l'initiation, à la conception et à la consolidation de leur projet professionnel.**

Il en résulte dès lors que, les élèves qui ont bénéficié d'une bonne couverture des activités de sessions de formation (cours dans les salles de classe) sur la préparation à l'insertion professionnelle ont **cinq fois plus l'avantage** d'avoir un bon projet professionnel par rapport à ceux qui n'ont pas pu bénéficier de ces enseignements.

Ce résultat permet ainsi de valider **l'Hypothèse 1 de notre étude.**

Graphique 16: Nuage de Points entre l'indice des activités des sessions de formation et l'indice de la construction du Projet Professionnel



Source : Travaux de l'auteur Sous Excel

V-2.2. Vérification de l'Hypothèse 2

Nous allons procéder avant toute chose à l'analyse de la corrélation entre l'indice des activités de counseling de tutoring professionnel et l'indice de construction du Projet Professionnel. Par la suite nous allons mettre en exergue les résultats du modèle d'élaboration du projet professionnel de l'élève avant de terminer par la conclusion qui valide ou invalide cette deuxième hypothèse.

V-2.2.1. Analyse de la corrélation entre l'indice des activités de counseling de tutoring professionnel et la construction du Projet Professionnel.

La Corrélation entre l'indice des activités de counseling de tutoring professionnel et l'indice de construction du Projet Professionnel de l'élève mesure le degré du lien existant entre ces deux indices. Suivant les statistiques du tableau des corrélations entre ces variables et le nuage des points caractérisant la dispersion des élèves autour de ces deux variables, il en résulte qu'il existe, un lien entre l'indice des activités de counseling sur le tutoring professionnel et l'indice du Projet Professionnel, ce lien est positif et paraît très grand car le coefficient de corrélation est assez proche de 1, qui plus est du coefficient de détermination ($R^2=0,62$). Le test de corrélation bilatéral effectué entre ces deux variables est très significatif au seuil de 1%. Il en résulte donc de ces résultats qu'il existe un lien significatif (au seuil de 0,1) entre l'indice des activités de counseling de tutoring professionnel et l'indice du Projet Professionnel.

V-2.2.2. Résultats du modèle d'élaboration du projet professionnel de l'élève

Les résultats obtenus au regard des évidences apportées par les observations montrent que les activités de counseling de tutoring professionnel contribuent de manière significative à la construction du projet professionnel de l'élève.

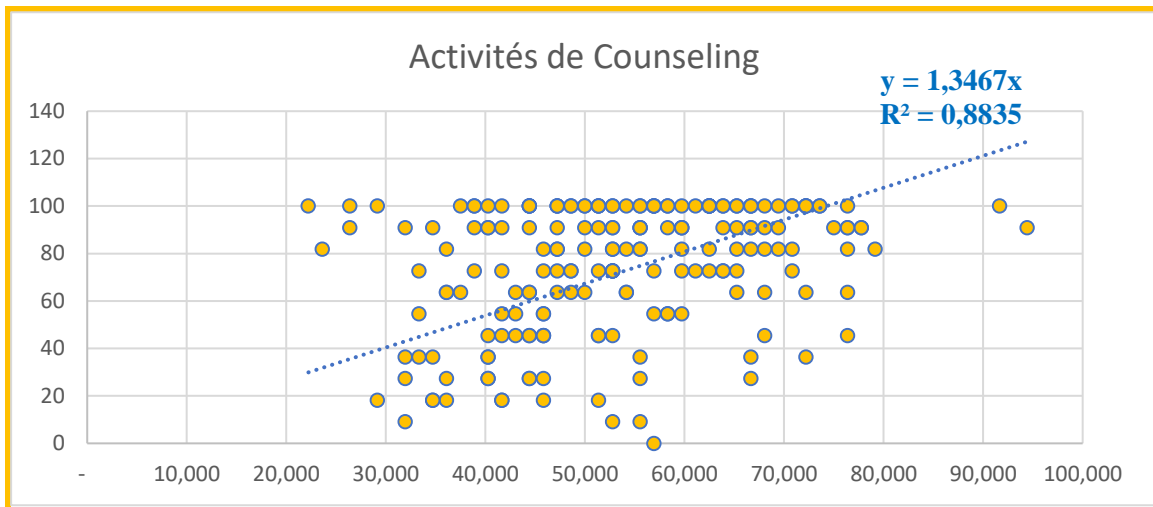
V-2.2.3. Conclusion

Au regard des résultats du test de corrélation entre l'indice des activités de counseling de tutoring professionnel et l'indice de construction du projet professionnel de l'élève d'une part, et du modèle de régression logistique d'autre part, nous pouvons attester au seuil de 5% que **les activités de counseling sur le tutoring professionnel optimisent de manière significative l'accompagnement des élèves à l'initiation, à la conception et à la consolidation de leur projet professionnel.**

Il en résulte dès lors que, les élèves qui ont bénéficié d'un bon accompagnement à travers les activités de counseling de tutoring professionnel sur la préparation à l'insertion professionnelle ont **1,52 fois plus l'avantage** d'avoir un bon projet professionnel par rapport à ceux qui n'ont pas pu bénéficier de cet accompagnement.

Ce résultat permet ainsi de valider **l'Hypothèse 2 de notre étude**.

Graphique 17: Nuage de Points entre l'indice des activités de counseling et l'indice de la construction du Projet Professionnel



Source : Travaux de l'auteur Sous Excel

V-2.3. Vérification de l'Hypothèse 3

Comme avec les autres hypothèses, nous allons d'abord procéder à l'analyse de la corrélation entre l'indice des activités de recherche appliquée sur le monde du travail et l'indice de construction du Projet Professionnel. Par la suite nous allons mettre en exergue les résultats du modèle d'élaboration du projet professionnel de l'élève avant de terminer par la conclusion qui valide ou invalide la troisième hypothèse.

V-2.3.1. Analyse de la corrélation entre l'indice des activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation et l'indice de construction du Projet Professionnel.

La Corrélation entre l'indice des activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation et l'indice de construction du Projet Professionnel de l'élève mesure le degré du lien existant entre ces deux indices. Suivant les statistiques du tableau des corrélations entre ces variables et le nuage des points caractérisant la dispersion des élèves autour de ces deux variables, il en résulte qu'il existe, un lien entre l'indice des activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation et l'indice de construction du Projet Professionnel, ce lien ne paraît pas très fort car le coefficient de corrélation n'est pas assez proche de 1, qui plus est du coefficient de détermination ($R^2=0,58$). Le test de corrélation bilatéral effectué entre ces deux variables est significatif au seuil de 1%. Il en résulte donc de ces résultats qu'il existe un lien significatif (au seuil de 0,1) entre l'indice des activités de

recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation et l'indice de construction du Projet Professionnel de l'élève.

V-2.3.2. Résultats du modèle d'élaboration du projet professionnel de l'élève.

Les résultats obtenus au regard des évidences apportées par les observations montrent que les activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation contribuent de manière significative à la construction du projet professionnel de l'élève.

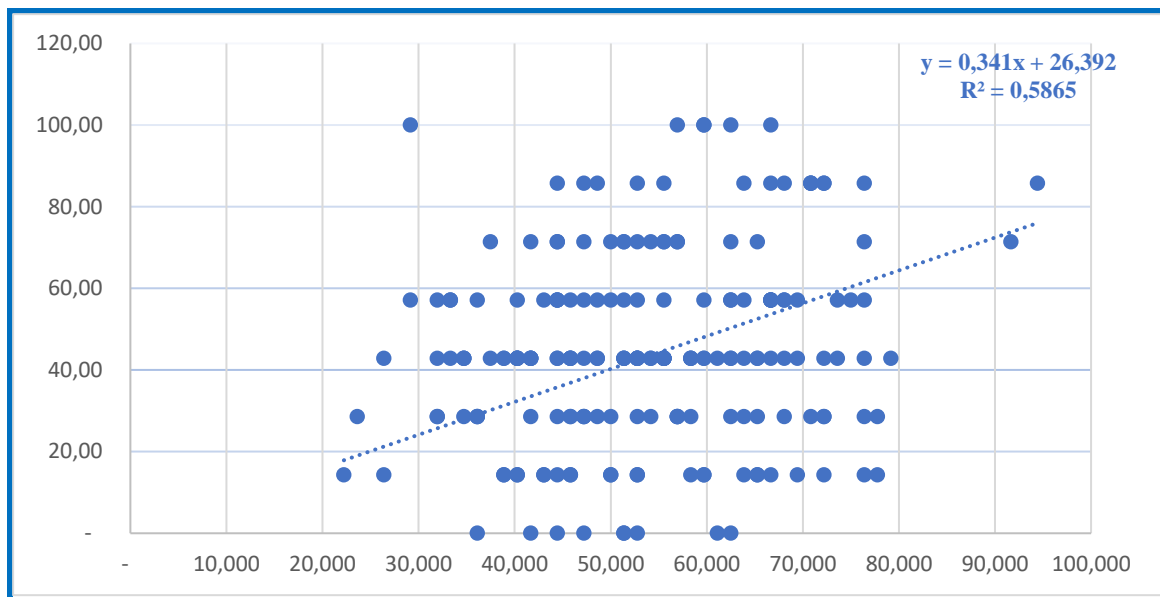
V-2.3.3. Conclusion

Au regard des résultats du test de corrélation entre l'indice des activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation et l'indice de construction du projet professionnel de l'élève d'une part, et du modèle de régression logistique d'autre part, nous pouvons attester au seuil de 5% que **les activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation améliorent de manière significative l'accompagnement des élèves à l'initiation, à la conception et à la consolidation de leur projet professionnel.**

Il en résulte dès lors que, les élèves qui ont bénéficié d'un bon accompagnement à travers les activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation ont **0,72 fois plus l'avantage** d'avoir un bon projet professionnel par rapport à ceux qui n'ont pas pu bénéficier de cet accompagnement.

Ce résultat permet ainsi de valider **l'Hypothèse 3 de notre étude.**

Graphique 18: Nuage de Points entre l'indice des activités de Recherches appliquées sur les formations et les métiers et l'indice de la construction du Projet Professionnel



Source : Travaux de l'auteur Sous Excel

V-2.4. Vérification de l'Hypothèse 4

La vérification de cette hypothèse se fera en trois étapes : l'analyse de la corrélation entre l'indice des activités de testing psychotechnique d'orientation professionnelle et l'indice de construction du Projet Professionnel ; la mise en exergue des résultats du modèle d'élaboration du projet professionnel de l'élève avant de terminer par la conclusion qui valide ou invalide l'hypothèse.

V-2.4.1. Analyse de la corrélation entre l'indice des activités de testing psychotechnique d'orientation professionnelle et l'indice de construction du Projet Professionnel.

La Corrélation entre l'indice des activités de testing psychotechnique d'orientation professionnelle et l'indice de construction du Projet Professionnel de l'élève mesure le degré du lien qui existe entre ces deux indices. Suivant les statistiques du tableau des corrélations entre ces variables et le nuage des points caractérisant la dispersion des élèves autour de ces deux variables, il en résulte qu'il existe un lien entre l'indice des activités de testing psychotechnique d'orientation professionnelle et l'indice de construction du Projet Professionnel, ce lien ne parait pas grand car le coefficient de corrélation n'est pas assez proche de 1, qui plus est du coefficient de détermination ($R^2=0,49$). Le test de corrélation bilatéral effectué entre ces deux variables est significatif au seuil de 1%. Il en résulte donc de ces résultats qu'il existe un lien significatif (au seuil de 0,1) entre l'indice des activités de testing psychotechnique d'orientation professionnelle et l'indice de construction du Projet Professionnel.

V-2.4.2. Résultats du modèle

Les résultats obtenus au regard des évidences apportées par les observations montrent que les activités de testing psychotechnique d'orientation professionnelle contribuent de manière significative à la construction du projet professionnel de l'élève.

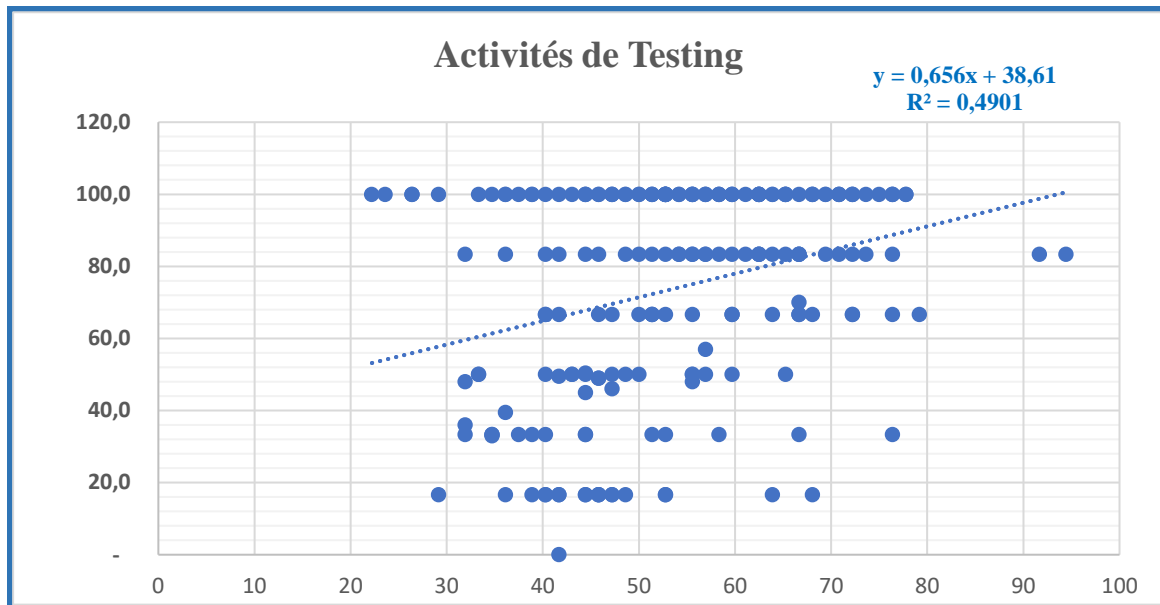
V-2.4.3. Conclusion

Au regard des résultats du test de corrélation entre l'indice des activités de testing psychotechniques et l'indice de construction du projet professionnel de l'élève d'une part, et du modèle de régression logistique d'autre part, nous pouvons attester au seuil de 5% que **le recours aux activités de testing psychotechnique d'orientation professionnelle optimise de manière significative l'accompagnement des élèves à l'initiation, à la conception et à la consolidation de leurs projets professionnels.**

Il en résulte dès lors que, les élèves qui ont bénéficié d'un bon accompagnement à travers la passation des tests psychotechnique d'orientation professionnelle ont presque **cinq (4,97) fois plus l'avantage** d'avoir un bon projet professionnel par rapport à ceux qui n'ont pas pu bénéficier de l'administration de ces tests tout au long de leur cheminement scolaire.

Ce résultat permet ainsi de valider **l'Hypothèse 4 de notre étude.**

Graphique 19 : Nuage de Points entre l'indice des activités de Testing et l'indice de la construction du Projet Professionnel



Source : Travaux de l'auteur Sous Excel

V-3. INTERPRETATION DES RESULTATS DE L'ETUDE ET DISCUSSION

Cette partie de l'étude ambitionne d'interpréter les résultats en fonction des hypothèses formulées et du cadre théorique de cette étude tout en s'appuyant sur des recherches antérieures portant sur les variables de notre sujet de recherche.

Interpréter les résultats, c'est faire le rapport entre l'analyse des données, la problématique et le champ d'investigation au sein duquel la recherche a eu lieu. Il sera question d'énoncer les conséquences théoriques et méthodologiques des pistes de recherche suggérées par les résultats obtenus. L'analyse statistique qui a permis la vérification des hypothèses (HR) a révélé une influence significative des pratiques d'orientation sur la dynamique de construction du projet professionnel de l'élève. A cet effet ces résultats seront interprétés eu égard aux stratégies utilisées par les C.O enquêtés dans leurs mécanismes de préparation des jeunes à l'insertion professionnelle.

La discussion que nous allons entreprendre pourrait conduire à encourager les stratégies jusqu'ici situées ou à formuler des critiques conduisant à aménager un nouveau modèle de pratiques favorables à la préparation des jeunes à l'insertion professionnelle. Cette discussion permettra aussi d'apporter des éclairages sur la spécificité scientifique de nos résultats.

V-3.1. Interprétation des résultats de HR1 et discussion : les activités de Session de Formation (SF) sur l'aide à l'insertion professionnelle améliorent de manière significative l'accompagnement des élèves à l'initiation, à la conception et à la consolidation de leurs projets professionnels.

La plupart des activités du conseiller d'orientation sont encore méconnus du grand public. Cependant, de cette absence de visibilité, les activités de session de formation (SF) restent les plus répandues de nos jours du fait de l'attribution légale d'une plage horaire hebdomadaire aux conseillers d'orientation dans les établissements scolaires et de l'exigence de la tenue régulière des conseils d'enseignement. La mise à l'épreuve de HR1 au regard des résultats du test de corrélation ($R^2=0,73$) entre l'indice des activités des sessions de formation et l'indice de construction du projet professionnel d'une part, et du modèle de régression logistique d'autre part, établit au seuil de 5% que les activités de Session de Formation (SF) sur l'aide à l'insertion professionnelle améliorent de manière significative l'accompagnement des élèves à l'initiation, à la conception et à la consolidation de leur projet professionnel.

Les résultats de l'enquête réalisée auprès de 628 élèves sur les services à eux rendus par les C.O indiquent un taux de couverture des activités de formation de plus de 75% dans l'ensemble. Les C.O affectés dans les établissements de l'enseignement secondaire public de la ville de Bertoua réalisent régulièrement (bon et assez bon) les activités de session de formation dans les salles de classe conformément aux 5 modules prévus dans leur cahier de charge (Cf. tableaux N°13 à N°17 et graphique N°2 à N°5). L'exercice de ces activités a une forte incidence sur la préparation des jeunes à l'insertion professionnelle, qu'ils s'agissent de l'informations sur les filières d'étude et leurs débouchés académiques et professionnels, de la connaissance des réalités du monde du travail ou de l'initiation aux techniques de recherche d'un emploi ou simplement de l'initiation à l'élaboration du projet professionnel, l'impact est positif auprès d'environ 70% des élèves interrogés (Cf. tableau N°20).

Du côté des professionnels de l'orientation, la synthèse des données des entretiens réalisés auprès des 10 C.O de notre enquête montre que les C.O de la ville de Bertoua consacrent suffisamment de temps dans les salles de classe pour les activités de session de formation, soit un taux de couverture horaire et des programmes de l'ordre de 90% (cf. tableau N°35). Le C.O B sur la question des activités qu'il mène régulièrement dans l'établissement scolaire nous dit ceci : *« je dirai de prime à bord que le C.O a plusieurs activités qu'il mène au sein d'un établissement parmi lesquelles les activités de session de formation, voilà ce que nous menons de manière courante et en ce qui concerne les activités administratives je ne*

peux pas vous dire le contraire, on participe... ». Ce fort taux relevé consacre et confirme ainsi le fait que les C.O sont assez dévoués à l'information des élèves sur les études et leurs débouchés académiques et professionnels. Pour ces experts de l'orientation, l'élève qui est bien informé détient la capacité à faire des choix raisonnés et à construire un projet professionnel pertinent et réaliste. Le C.O A le dit si bien, pour lui :

Concrètement tout part d'abord de l'information. Il faut que les élèves soient suffisamment informés (...) nous leur disons déjà ce qu'il faut et tout ce qui est nécessaire par rapport à la réalisation de tel ou tel type de projet, dans le même cadre, nous leur donnons des informations sur les réalités du monde du travail, les réalités de l'environnement socioéconomique, les différents niches de métiers et ce qui accompagne le métier qu'on envisage de faire en terme de type de personnalité et de contraintes du métier, en fait nous utilisons un certain nombre d'informations et d'outils que nous mettons à la dispositions des élèves.

La validation de cette hypothèse amène à comprendre que les professionnels de l'orientation se servent des sessions de formation pour donner aux apprenants l'information la plus exhaustive possible sur les formations et les métiers afin de leur permettre d'élaborer leur projet professionnel de façon raisonnée et en toute connaissance de cause. D'ailleurs il a été établi dans cette recherche et selon notre modèle de régression logistique multiple que les élèves qui ont bénéficié d'un bon accompagnement à travers les activités de session de formation et d'information sur l'aide à l'insertion professionnelle ont 5,35 fois plus l'avantage d'avoir un bon projet professionnel par rapport à ceux qui n'ont pas pu bénéficier de cet accompagnement (Cf. tableau N°42). C'est certainement pourquoi Gerome Martin (2019) souligne que les C.O doivent dans leurs pratiques permettre aux élèves de la 6^e à la terminale de comprendre le monde économique et professionnel ainsi que la diversité des métiers et des formations, de développer leur sens de l'engagement et de l'initiative et de les accompagner dans l'élaboration de leur projet d'orientation scolaire et professionnelle.

La confirmation de cette hypothèse de recherche nous permet de comprendre qu'une riche information est nécessaire pour faire émerger des intérêts professionnels ou développer la vocation chez chaque apprenant. Cette émergence d'intérêt en latence est la phase prémonitoire du choix d'une profession et l'élément catalyseur à la réflexion sur l'élaboration d'un projet professionnel adapté aux attentes de chacun. Dans ce sens 82,5% des élèves enquêtés se situant aux stades (approfondissement + fixation) affirment que les sessions de formation et d'information ont eu un impact positif dans leur initiation à l'élaboration du projet professionnel (cf. tableau N°20). Cela laisse croire que les 17,5% d'élèves restant sont restés sous informés ou mal informés durant leur parcours scolaire, ce qui ne leur a pas permis

d'avoir une ouverture d'esprit cadrée par rapport aux professions qui les attirent ou pourraient les attirer. Pourtant la détermination d'une destination professionnelle précise est un élément important non seulement dans le choix d'une orientation scolaire mais aussi dans le processus d'élaboration d'un projet professionnel pertinent. C'est en quelque sorte la définition d'une intention professionnelle affichée « *clairement, sans détour, de là où l'on compte se destiner professionnellement.* » (Cournoyer 2008). Ces élèves, sous informés et ignorant ce qui les intéresse sont à la phase de latence ou d'exploration dans la dynamique de construction de leur projet professionnel selon la classification établie dans le modèle théorique de (Cournoyer 2008). Ils ne savent pas ce qui les intéresse et ne peuvent pas nommer clairement les métiers ou les professions qu'ils aimeraient exercer. Ces données obtenues corroborent avec la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle de Lent, Brown et Hackett (2008), deuxième théorie que nous avons convoquée dans notre cadre théorique de référence lorsqu'elles mettent en avant le rôle prépondérant de l'environnement d'apprentissage (la présence des C.O qui informent et sensibilise sur les formations et leurs débouchés professionnels) dans le processus de développement des intérêts professionnels ou vocationnels des individus, et Thompson & Dahling (2012) et Williams & Subich (2006) arguent que l'exploration que fait le C.O des données de l'environnement professionnelle à travers l'information approfondie sur les métiers et les professions à la faveur des élèves peut jouer un rôle déterminant dans le développement des intérêts et la réduction des incertitudes et de l'indécision quant au choix d'orientation professionnelle ou l'élaboration des projets professionnels chez les apprenants.

La construction d'un projet professionnel réaliste nécessite d'avoir des informations actualisées sur le marché de l'emploi des jeunes et la dynamique du marché du travail. En cela, le C.O est censé premièrement offrir une vision la plus réaliste possible des opportunités accessibles aux individus en fonction de leur profil et de leurs souhaits ; seconde étape, il doit favoriser la réussite de leur cheminement scolaire et de préparation à l'insertion professionnelle en leur permettant de trouver les filières qui leur correspondent et d'identifier les facteurs de réussite de leur parcours. Les résultats de notre enquête sur ce point montrent que dans les deux types d'enseignement, (76,8%) des élèves enquêtés ont été influencés positivement par les activités de sessions de formation des C.O dans leur préparation à l'insertion professionnelle (Cf. tableau N°32), cependant seul 44,6% de ces élèves sont considérés comme ayant un projet professionnel réaliste (stade approfondissement + stade fixation) (cf. tableau N°33), ce qui indique clairement que pour que l'orientation-conseil soit

efficace, l'accompagnement de l'élève dans la dynamique de construction de son projet professionnel ne saurait se limiter à l'information de ce dernier sur les métiers et les réalités du monde professionnel.

Ce résultat démontre que dans les deux types d'enseignement environ 5 (44,6%) élèves sur 10 parmi l'échantillon interrogé possèdent un projet professionnel cohérent et réaliste. Ce qui est insignifiant dans un contexte où à la fin des études tout le monde veut avoir un emploi stable. Ce qui laisse penser que l'école aujourd'hui forme plus les demandeurs d'emplois que de créateurs de solutions à la question de l'emploi et de l'auto emploi des jeunes. Alagui & al. (2015) sont parvenus à des résultats similaires à la fin de leur recherche lorsqu'ils ont découvert qu'à la fin du cycle secondaire, beaucoup de jeunes n'ont pas de projet d'avenir bien défini ou alors ont des projets imprécis, et un grand nombre parmi eux éprouve des difficultés à se projeter dans un avenir qui leur paraît moins lisible. Le C.O ne saurait ainsi se limiter à une énumération expliquée des métiers ou profession ou simplement à la diffusion d'informations dans les salles de classe pour prétendre aider efficacement l'élève à construire son projet professionnel. Il faut en plus non seulement que cette information soit ordonnée et porte sur le monde du travail et aux besoins des apprenants, mais bien plus qu'elle porte sur le soi de l'élève et les qualités humaines et professionnelles requises pour chaque profession. Il est donc impératif en plus d'informer sur le monde économique et du travail, de permettre à chaque enfant de mieux se connaître et d'être ainsi en mesure d'identifier ses compétences, de les développer et de formuler ses préférences. C'est dans ce sens que Canzittu (2019, p. 20) pense qu'« *il apparaît nécessaire d'adopter un modèle d'orientation prenant en compte la complexité de l'individu et celle de la société et qui s'intègre au système d'orientation ou qui le modifie pour le rendre plus efficient.* ». Ainsi pour mieux accompagner l'élève dans la dynamique de construction de son projet professionnel le C.O doit prendre en compte les aspects personnels, liés à la connaissance du soi de l'individu, et les aspects environnementaux, liés à nos sociétés et au monde dans lequel l'élève vit. Cet accompagnement individualisé et personnalisé ne peut se faire que dans le cadre d'une prise en charge individuelle qui trouve son terrain de prédilection à travers les activités de counselling de tutoring professionnel.

V-3.2. Interprétation des résultats de HR2 et discussion : les activités de counseling de tutoring professionnel optimisent de manière significative l'accompagnement de l'élève à l'initiation, à la conception et à la consolidation de son projet professionnel.

La vérification de HR2 au regard des résultats du test de corrélation ($R^2=0,62$) entre l'indice des activités de counselling de tutoring professionnel et l'indice de construction du projet professionnel d'une part, et du modèle de régression logistique d'autre part, établit au seuil de 5% que les activités de counselling de tutoring professionnel améliorent de manière significative l'accompagnement des élèves à l'initiation, à la conception et à la consolidation de leur projet professionnel.

Les activités de counselling font partie d'un ensemble qu'on appelle communément le service adapté. Le counselling ou entretien d'aide est un processus de communication par lequel le conseiller, via des méthodes reconnues, par un avis, des recommandations ou un accompagnement individualisé vise à aider son client (élève ou étudiant en particulier) à résoudre un problème, à prendre une décision, à satisfaire un besoin, à s'ajuster ou à s'épanouir. Le counselling de tutoring professionnel se présente ainsi comme un modèle de conseil développemental qui vise à aider une personne à développer ses capacités, ses aptitudes ou ses compétences, à connaître les réalités du monde du travail et à confronter sa personnalité aux exigences du monde économique et de l'emploi afin de construire, consolider ou réaliser son projet professionnel. À la vue de son importance capitale, le service adapté dont la cheville-ouvrière est le counselling occupe 24h sur les 30h hebdomadaire prescrit pour les activités d'orientation-conseil (MINESEC, 2009).

La présentation des résultats de notre enquête a permis d'observer que les activités de service adapté sont faiblement effectuées par les C.O affectés dans les établissements d'enseignement secondaire public de la ville de Bertoua (cf. tableau N°18). D'ailleurs les données recueillies par entretien auprès des C.O eux-mêmes corroborent cette dure réalité. Spécifiquement pour ce qui est de la pratique du counselling, le tableau des indicateurs construits à partir des entretiens avec les C.O nous fait l'état d'un taux de couverture globale de 37,5%. Le Suivi/accompagnement à long terme des élèves dans l'évolution scolaire et la construction de leur projet professionnel est réalisé par 30% des C.O que ce soit au niveau des entretiens de conseils sur la construction du projet professionnel à partir de l'exploration de la personnalité de l'élève (goût/intérêts, aptitudes et les compétences à développer ...), ou de l'évaluation des actions menée pour murir et réaliser son projet professionnel. Cependant 60%

des C.O interviewés disent recevoir régulièrement les élèves en entretiens d'orientation (counselling) pour la gestion des problèmes divers et d'adaptation scolaire (Cf. tableau N°36). Les 6 C.O sur les 10 interviewés qui affirment recevoir les élèves de façon régulière disent le faire avec des pics, c'est-à-dire avec des périodes d'affluence et des périodes de faible fréquence ou même d'absence de consultation. Les propos du C.O C sont évocateurs de cet état de fait : « *Pour ce qui est du counseling ça dépend des périodes, les élèves viennent plus au bureau à la rentrée scolaire et à la veille des examens, ils viennent au bureau, ils posent leurs problèmes, nous les entretenons, ils peuvent avoir des problèmes personnels, relationnels, les problèmes d'emploi de temps etc* ».

Comme on le constate les activités de counselling se font au quotidien, mais les C.O enquêtés n'ont pas une véritable démarche didactique de suivi, d'accompagnement et d'évaluation des jeunes dans la construction, la consolidation et la réalisation de leur projet scolaire et professionnel. Leurs actions semblent se limiter aux interventions sporadiques axées plus sur les questions d'orientation scolaire, d'adaptation et de performance scolaire au détriment des questions de choix et de construction des projets professionnels des élèves.

La corrélation forte ($R^2=0,62$) entre l'indice des activités de counselling et l'indice de construction du projet professionnel d'une part, et du modèle de régression logistique d'autre part, démontre que les activités de counselling de tutoring professionnel en tant que deuxième type d'activité réalisé par les C.O au bénéfice des élèves améliorent de manière significative l'accompagnement des élèves à l'initiation, à la conception et à la consolidation de leurs projets professionnels. D'ailleurs selon notre modèle de régression logistique multiple le peu d'élèves qui ont bénéficié d'un accompagnement à travers les activités de counseling de tutoring professionnel sur la préparation à l'insertion professionnelle ont 1,52 fois plus l'avantage d'avoir un bon projet professionnel par rapport à ceux qui n'ont pas pu bénéficier de cet accompagnement. On comprend dès lors que plus les élèves sont suivis et accompagnés par des conseils, des jeux de rôle, des discussion/évaluation portant sur leurs projets de préparation à l'insertion professionnelle et ce de façon constante et régulière tout au long de leur cheminement scolaire, plus ils sont aptes à construire, à murir et à réaliser leurs projets professionnels.

Les activités de counselling sont avant tout un ensemble de consultations de face à face ou le C.O à travers une écoute attentive, l'empathie, la mise en confiance du consultant par l'établissement d'une relation privilégiée, aide ce dernier à développer ses savoir (dimension cognitive), ses savoir-faire (dimension conative) ou son savoir-être (dimension affectivo-

comportementale) dans le but de le capaciter au choix, à la décision, à la résolution des problèmes qui relèvent du domaine scolaire, social ou professionnel ou simplement à l'élaboration, la consolidation et la réalisation de son projet personnel et professionnel. Dans le cadre de cette étude, la population choisie est constituée des jeunes en fin d'études secondaires, ce sont en fait des individus en quête d'accomplissement personnel et professionnel, il s'agit à travers le counselling de les accompagner au quotidien de façon personnalisée en mettant un point d'honneur comme le mentionne Houde (1995, p. 10) sur « *une relation humaine intense entre une personne expérimentée qui soutient et guide une plus jeune* » à la construction de projets réalistes susceptibles de faciliter leur insertion professionnelle au terme de leurs études. Seulement pour qu'un tel suivi accompagnement soit effectif et régulier, il faut que le ratio C.O / élèves (1/300) soit respecté. Tel n'est pas le cas dans le contexte actuel des établissements d'enseignement secondaire la ville de Bertoua. En effet d'après notre enquête de terrain, nos neuf établissements disposent d'un effectif de 39 conseillers d'orientation pour 20211 élèves (année scolaire 2019/2020), soit le ratio d'un conseiller d'orientation pour 518 élèves (1 C.O/ 518 élèves). Ce ratio est largement au-dessus des exigences légales, ce qui fait qu'un nombre important d'élèves pourrait terminer leur cursus scolaire sans bénéficier d'un accompagnement personnalisé de qualité des C.O à travers le counselling. Dans cette enquête, un peu plus de 30% des élèves interrogés disent n'avoir pas bénéficié du service adapté des C.O notamment en ce qui concerne le counselling de tutoring professionnel tout au long de leur cheminement scolaire au secondaire (cf. Tableau N°18). Malgré ce fait 79,6% d'élèves de cette enquête sont d'accord que les activités de counselling de tutoring professionnel aident mieux l'élève dans sa préparation à l'insertion professionnelle (Cf. Tableau N°32). Dans le même temps le test de corrélation utilisé établit une relation forte ($R^2=0,62$) entre la variable activités de counselling et la variable construction du projet professionnel de l'élève. De part ces résultats nous nous accordons avec Sovet et Bomda (2016) lorsqu'ils affirment que « *l'orientation scolaire et professionnelle est essentielle pour accompagner les adolescents dans la construction d'un projet d'avenir* », elle s'impose même comme un droit garanti par la Convention relative aux droits de l'enfant (Bomda, 2014 ; Moumoula, 2013).

Ces résultats révèlent que pour accompagner l'élève de façon efficace dans la dynamique de construction de son projet professionnel, le C.O ne devrait pas seulement se cantonner à l'information des élèves dans la salle de classe sur les filières d'étude et leurs débouchés professionnels, il doit aller au-delà en recevant individuellement chaque élève au

service (bureau) afin d'opérer un suivi personnalisé en fonction des besoins et de la personnalité de chacun. Cela se fait à travers la définition d'un cadre et d'un programme de suivi ou chaque apprenant est appelé à discuter de sa situation, de ses préférences, de l'identité professionnelle qu'il souhaite se construire, des compétences qu'il développe et des réalités de son contexte familial et économique, tout en tenant compte des exigences et des mutations du monde professionnel. Pour ce faire, les C.O doivent œuvrer tous les jours à doter tous les jeunes de compétences à s'orienter ou à se réorienter dans toutes les circonstances de leur vie, car comme le souligne Habart (2019, p. 5) « *Dans un monde en mouvement, savoir s'orienter est une nécessité pour chacun et pouvoir s'orienter est un impératif* ».

Les différentes occasions d'échange entre le C.O et l'élève augmentent non seulement les aptitudes de celui-ci à s'orienter, d'être satisfait de ses choix d'orientation ou à les réviser mais bien plus aide celui-ci à passer des aspirations utopiques (lacunes dans les représentations), réalistes (lacunes dans l'action) , détournées (lacunes en représentations et actions) ou d'absence d'aspiration déclarée (lacunes dans les buts) (Beaucher, 2004, p. 77) à la construction d'un projet professionnel cohérent et réaliste qu'il consolidera et réalisera progressivement dans le temps à mesure qu'il évolue dans ses apprentissages tout au long de son cheminement scolaire. En effet on ne peut véritablement parler de projet que si au moins quatre éléments sont réunis : a) une vision du futur (Goguelin & Krau,1992), b) un but (Boutinet, 2005 ; Legendre, 2005) ; c) un plan d'action (Guichard, 2007b) ; d) des actions à réaliser dans le temps (Guichard, 2007b) ou en cours de réalisation. S'il manque l'un de ces éléments aux projets soit le but, l'échéancier, l'absence de plan d'action [ou le manque de praxis], alors ceux-ci sont qualifiés d'aspiration (Beaucher ,2004). Il appartient donc aux C.O d'aider l'élève à travers des séances de counselling à concilier tous ces éléments et à aider l'apprenant à les mettre en pratique. C'est pour cette raison que certains chercheurs insistent sur l'importance de l'accompagnement de projets (Pratte, 2017) ou une personne libre, acteur de son devenir est accompagnée par un médiateur qui établit une « *véritable relation d'aide, balisée par la volonté de surtout ne pas faire à la place de la personne qu'on accompagne, mais bien de la rendre autonome* » (Le Guellec, 2001 : 49). Pour Boutinet (2002, p. 243) l'accompagnement et le projet se trouvent superposés dans les dispositifs de préparation à l'insertion des jeunes sans expérience et peu qualifiés. À la vue de son importance Paul (2004) va même jusqu'à présenter l'accompagnement comme une posture professionnelle spécifique. Et dans cette logique le C.O n'intervient plus comme un « ajusteur » qui guiderait l'élève dans la voie et vers le métier qui lui correspond mais opère plutôt comme un « *accompagnant* » qui

« aide à faire face aux périodes de transition » par la construction, la consolidation et la réalisation d'un projet professionnel cohérent et réaliste.

Seulement dans le contexte de notre étude, une grande majorité d'élèves n'a pas bénéficié de l'accompagnement constant des C.O tout au long de leur parcours scolaire de la 6^{ème} en Tle. Si une grande majorité a bénéficié des sessions de formation et d'information sur les études et leurs débouchés académiques et professionnels, très peu ont fait l'objet d'un accompagnement à l'élaboration de leur projet professionnel à travers le counselling de tutoring professionnel. Comme nous l'avons déjà précédemment évoqué, l'une des raisons est certainement le nombre insuffisant des C. O dans les établissements d'enseignement secondaire de la ville de Bertoua ou le ratio ici est de 1 C.O pour 518 élèves et le manque d'engouement des élèves à venir rencontrer les C.O dans leur service pour se faire aider dans la construction ou la consolidation de leur projet professionnel. C'est ce qui fait que seul 4 élèves sur 10 ont pu élaborer leur projet de façon raisonnée. Ce résultat rejoint en quelque sorte les conclusions de Bomda et Kemtchuain (2015) pour qui :

La carence quantitative des conseillers d'orientation maintient ces acteurs dans un état de surcharge cognitive. Subséquemment, l'information sur les études supérieures et leurs débouchés, au demeurant ponctuelle (Nguiambo & Kani, 2011), sert plus à canaliser les flux d'étudiants qu'à véritablement les aider à construire des projets scolaires et professionnels rationnels et cohérents (Loupoupou, 2002).

Au-delà des activités de session de formation et des activités de counselling, les C.O sont appelés à mener les activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation telle que prescrit par leur cahier charge (MINESEC, 2009). Dès lors en quoi et comment la recherche appliquée du C.O peut-elle favoriser la construction du projet professionnel de l'élève au secondaire ?

V-3.3. Interprétation des résultats de HR3 et discussion : Les activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation améliorent de manière significative l'accompagnement de l'élève à l'initiation, à la conception et à la consolidation de son projet professionnel.

La recherche appliquée participe du souci pour le système éducatif camerounais non seulement de faciliter chez le conseiller d'orientation la découverte et l'acquisition d'informations réelles et actualisées dans les domaines de la formation, du travail, des études et du monde économique mais aussi de permettre à celui-ci de se doter d'un ensemble de

techniques et d'outils (logiciels d'aide à l'orientation, systèmes experts, tests psychotechniques, monographies sur les formations et les métiers...) favorables à la diffusion d'informations, à la connaissance du soi, à l'exploration du moi, des métiers et des formations.

La vérification de HR3 au regard des résultats du test de corrélation ($R^2=0,58$) entre l'indice des activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation et l'indice de construction du projet professionnel d'une part, et du modèle de régression logistique d'autre part, établit au seuil de 5% que les activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation améliorent de manière significative l'accompagnement des élèves à l'initiation, à la conception et à la consolidation de leurs projets professionnels.

Les activités de recherche appliquée que mène le C.O selon MINESEC (2009, p. 56) concernent :

- L'élaboration des monographies sur les formations et les métiers de la localité ;
- L'étude du rendement scolaire et des tendances d'orientation dans l'établissement ;
- L'exploration de la fiche d'orientation en classe de terminale et des données issues de l'évaluation psychométrique et du counselling
- La participation aux projets de recherche initiés par les services départementaux, régionaux et centraux en charge de l'orientation scolaire.

L'observation des résultats de notre enquête a permis de constater que les activités de recherche appliquée semblent être négligées chez une bonne frange des C.O de la ville de Bertoua (Cf. tableau N°19). En effet très peu d'élèves enquêtés (moins de 40%) ont bénéficié ou été sensibilisés par les activités de recherche appliquée au cours de leur scolarité. Par ailleurs, les entretiens réalisés auprès des C.O laissent observer que les activités de recherche appliquées sont réalisées à un taux de 20% par les C.O de la ville de Bertoua (cf. tableau N°38). Ces résultats nous permettent de comprendre que les C.O de la ville de Bertoua mènent faiblement les activités de recherche surtout en ce qui concerne l'étude du rendement et des tendances d'orientation des élèves dans l'établissement. Leur recherche se base plus sur la quête d'informations actualisées pouvant les permettre d'enrichir le référentiel des formations et des métiers chez leurs élèves. Les propos du C.O B nous confortent dans cette analyse, lorsqu'il dit concernant les activités de recherche appliquée qu'il mène que :

on essaye de suivre l'actualité, le marché de l'emploi, quels sont les nouveaux métiers phares, c'est dans ce sens et lorsqu'on a ces informations lors de l'information sur les filières d'études et leurs débouchés on dit aux enfants voilà sur le terrain on a tel type ou tel type de filière, pour

se retrouver dans ce type de filière voilà ce qu'il faut faire et quand vous vous retrouvez sur le marché de l'emploi voilà les métiers porteurs, les niches d'emplois, voilà la fréquence de recrutement dans tel ou tel type de secteur d'activités ou métiers. Donc c'est un peu ce type de recherche que nous faisons pour eux.

Le C.O F lui est encore plus explicite sur le faible niveau de pratique des activités de recherche appliquée. Il affirme en effet que :

La délégation nous demande de faire la recherche. Toutefois faute de financement nous ne faisons pas la recherche approfondie. Par exemple il y aurait une société qui fait dans le gaz à quelques km d'ici mais faute de moyens nous ne nous sommes jamais rendu là-bas pour obtenir des informations sur cette société ou ce secteur d'emploi (...). Donc sincèrement nous ne faisons pas la recherche approfondie si oui une recherche livresque, une recherche de façade.

Il apparaît donc clairement que la recherche a un coût, or certains C.O ne disposent pas des moyens de leur politique, du coup ils se limitent à faire de la recherche livresque ou de façade. Cette démarche ne va pas sans conséquence sur l'efficacité externe du C.O et partant du système éducatif dans son ensemble. Déjà que en moyenne seul 5 élèves enquêtés sur 10 perçoivent un impact positif des activités de recherche appliquée sur la préparation des jeunes à l'insertion professionnelle (cf. tableau N°22) que ce soit au niveau de la cartographie des informations sur les professions de la localité dans laquelle vivent ces jeunes, de la connaissance des offres d'emploi et des secteurs porteurs de l'économie locale ou la localisation géographique des établissements de formation (universités, grandes écoles) de leur localité de fonction et du pays. On comprend aisément pourquoi la corrélation est moyenne ($R^2=0,58$) entre l'indice des activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation et l'indice de construction du projet professionnel d'une part, même si le modèle de régression logistique d'autre part, démontre que les activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation en tant que troisième type d'activité réalisées par les C.O au bénéfice des apprenants améliorent de manière significative l'accompagnement des élèves à l'initiation, à la conception et à la consolidation de leurs projets professionnels. D'ailleurs selon notre modèle de régression logistique multiple les élèves qui ont bénéficié d'un bon accompagnement à travers les activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation n'ont que 0,72 fois plus l'avantage d'avoir un bon projet professionnel par rapport à ceux qui n'ont pas pu bénéficier de cet accompagnement.

De ces résultats, l'on constate dans l'ensemble que 5 élèves enquêtés sur 10 (50%) ne perçoivent pas l'importance des activités de recherche du C.O dans la préparation de l'élève à l'insertion professionnelle, 6 élèves sur 10 n'ont ni bénéficié, ni été sensibilisés par les

activités de recherche appliquée sur les formations et les métiers, ce qui induit que un nombre important des C.O des établissements d'enseignement public de la ville de Bertoua ne s'implique pas véritablement dans l'exercice de ces activités.

Or dans le souci de concevoir et mettre en œuvre des interventions efficaces en faveur de la préparation des jeunes à l'insertion socioprofessionnelle et en assurer l'initiation, le suivi de la construction et de la consolidation des projets professionnels des élèves, il importe de disposer d'un bon système d'information sur l'emploi des jeunes, leurs tendances d'orientation et les monographies des formations et des métiers de leur localité et du pays. Ce système d'informations sur les formations (écoles de formation, filières d'étude) et les métiers (entreprises de la localité, secteurs porteurs d'emploi ...) devrait être fiable avec des informations pertinentes et de qualité qui répondraient aux besoins des utilisateurs (condition de recrutement, possibilités d'insertion, coût de formation, taux d'insertion...). Il s'agit pour les C.O de concevoir une véritable cartographie des formations et des métiers porteurs de sa localité de fonction et du pays.

Dans notre contexte où il se pose un problème de ressources humaines qualifiées dans le domaine de l'orientation-conseil, la conception et la mise à jour régulière de la carte des formations et des métiers (Monographie) de sa localité de fonction et du pays peut permettre aux C.O de mieux informer le maximum d'élèves sur les études et les métiers porteurs de leurs localités de fonction et du pays et servir de tremplin pour la réflexion, l'initiation ou la consolidation d'un projet professionnel chez chaque élève. La consultation de ces cartes et monographie non seulement améliore la visibilité des activités d'orientation, augmente l'audience des services d'orientation mais bien plus réduit le déficit d'informations sur les études et les professions chez les élèves tout en les motivant à l'action et à la réflexion sur leur choix d'orientation et leur devenir professionnel. Dans ce sens Léon (1952) affirmait déjà que l'orientation professionnelle doit accroître la liberté personnelle en favorisant le travail sur le choix vocationnel, tout en prenant en compte les possibilités de formation et d'emploi disponibles. Pour ce faire l'élève doit pouvoir bénéficier d'un encadrement optimal, tout au long de la scolarité, du primaire jusqu'aux dernières classes, avec des moyens d'information et de formation guidant son travail de réflexion. Cet encadrement doit rendre l'élève actif dans l'élaboration de son projet professionnel et devrait également viser à contrer la prééminence des facteurs extérieurs (niveau socioéconomique, pauvreté culturelle...) dans la détermination du choix d'orientation scolaire et professionnelle de l'élève. Cela peut « *aiguiller* (les élèves) *vers des formations qu'ils n'auraient pas spontanément considérées mais où leurs chances de*

succès sont supérieures compte tenu du ratio offre/demande » (Habart ,2019, p. 20). Guichard et Huteau (2006a) ne disent rien d'autres lorsqu'ils affirment que l'orientation (scolaire) ne concerne plus seulement la répartition des élèves dans les différentes filières, mais bien plus, elle intègre également toutes les activités qui visent la préparation des élèves dans leurs choix de carrière. « *Dans cette optique, l'orientation peut devenir un dispositif fournissant des expériences aux élèves et favorisant la construction d'un projet professionnel* » et peut donc être « *intégrée au sein du cursus de l'élève* » (Franquet, 2010, p. 6).

Cette étude a permis d'apporter des éléments de compréhension sur le rôle de la recherche appliquée dans la construction du projet professionnel des élèves au secondaire et au-delà des résultats proprement-dits, elle révèle la difficulté des jeunes à mener une réflexion pour construire leur avenir professionnel. Ce qui soulève aussi la question du rôle des tests psychotechniques dans l'exploration des goûts/intérêts/aptitudes des élèves et dans l'aide à la prise de décision d'orientation scolaire et professionnelle.

V-3.4. Interprétation des résultats de HR4 et discussion : Le recours aux tests psychotechniques d'orientation professionnelle optimise l'accompagnement de l'élève à l'initiation, à la conception et à la consolidation de son projet professionnel.

Guillevic et Vautier (1998) donnent aux tests psychotechniques la définition suivante : « *situations standardisées qui permettent, par une évaluation statistique des réponses produites par un sujet d'établir son profil psychologique en termes de capacité et des traits de personnalité* ». Selon Njiale (2006, p. 62) « *Les tests ont pour objectif d'explorer certaines capacités et aptitudes humaines soit pour répondre à une question précise (la dextérité, le raisonnement) soit pour dresser le profil d'un sujet* ». Les tests psychotechniques sont donc des outils qui permettent d'établir objectivement le profil psychologique d'un sujet, ses traits de personnalité, ses capacités, ses aptitudes afin de le situer par rapport à ses caractéristiques personnelles ou par rapport aux caractéristiques des autres individus qui lui sont semblables. C'est donc un véritable outil d'exploration individuelle, de diagnostic, d'aide à la prise de décision raisonnées et de prédiction de réussite ou d'échec scolaire ou dans un domaine professionnel. Les C.O y ont recours aux tests psychotechniques pour situer les élèves par rapports à leurs aptitudes, goûts et intérêts, pour diagnostiquer leurs forces et leurs faiblesses, les remédier le cas échéant en cas de faiblesse par des conseils et les aider à faire des choix d'orientation scolaire et de métiers pertinents et raisonnés.

La vérification de HR4 au regard des résultats du test de corrélation ($R^2=0,60$) entre l'indice des activités de testing psychotechnique d'orientation professionnelle et l'indice de construction du projet professionnel d'une part, et du modèle de régression logistique d'autre part, établit au seuil de 5% que le recours aux tests psychotechniques d'orientation professionnelle optimise l'accompagnement des élèves à l'initiation, à la conception et à la consolidation de leurs projets professionnels.

Les activités de testing psychotechnique d'orientation professionnelle font aussi partie de l'ensemble qu'on appelle le service adapté. Le testing psychotechnique ou évaluation psychologique vise selon MINESEC (2009, p. 52) à « *remédier aux difficultés scolaires, contribuer à la formation de la personne, et assurer l'insertion professionnelle* ».

Le recours au test psychologique d'orientation professionnelle se présente ainsi comme une méthode d'évaluation qui permet d'explorer les aptitudes et les intérêts des élèves afin d'aider ceux-ci à faire des choix d'orientation scolaire et professionnelle judicieux. A cet effet plusieurs instruments de mesure des aptitudes et des intérêts ont été institués pour les élèves de l'enseignement secondaire au Cameroun, on peut citer entre autres le test de la batterie 3^{ème}, le test de raisonnement logique de 2^{nde} C, l'inventaire d'intérêts professionnels (IRM-R) de Rothwell-Miller... Les tests favorisent ainsi l'exploration des aptitudes et des intérêts des élèves et peuvent à cet effet servir d'instruments fiables à la prise de décision et au pronostic de la réussite de ceux-ci tant sur le plan scolaire que professionnel.

Malgré leur importance capitale dans l'accompagnement des élèves à la prise de décision efficaces en rapport avec leur choix d'orientation et dans la dynamique de construction de leur projet professionnel, le recours aux tests psychotechniques semble ne pas être la chose la mieux partagée chez les C.O des établissements d'enseignement secondaire de la ville de Bertoua (Cf. tableau N°18). En effet très peu d'élèves enquêtés (moins de 30%) avouent avoir bénéficié de l'administration de l'un des tests d'aptitudes ou d'intérêts au programme tout au long de leur cursus scolaire. Bien plus, d'après les informations récoltées dans nos entretiens, il ressort que les C.O de la ville de Bertoua administrent très faiblement les tests psychotechniques à leurs élèves. Le taux d'administration global des tests au programme se limite à 20%. De ces 20%, seul 3 C.O sur 10 administrent de façon régulière l'un ou l'autre des tests collectifs (Batterie 3^{ème}, test de raisonnement logique de seconde), soit un taux de couverture de 30% pour chacun des tests. Les 7 autres C.O avouent n'administrer aucun de ces tests collectifs aux élèves, ils s'appuient sur les notes scolaires pour aider les

élèves à faire des choix d'orientation scolaire (cf. tableau N°37). C'est ce que relève explicitement le C.O J dans l'extrait qui suit :

Pour aider les élèves à avoir une bonne orientation, en l'absence des tests indiqués, nous nous appuyons sur leurs performances scolaires et sur leurs aspirations professionnelles. Pour les élèves forts il ne se pose pas beaucoup de problèmes, nous les orientons selon leurs aspirations professionnelles. Le problème se pose lorsque l'élève est moyen ou faible. Dans ce cas on s'appuie sur les matières scientifiques ou littéraires ou il s'en sort le mieux pour proposer une orientation. Cependant en général la plupart d'élèves moyens ou faibles sont envoyés en série littéraire et les forts en série scientifique.

Cependant malgré cette faible administration des tests, environ 70% des élèves enquêtés reconnaissent l'importance des tests d'orientation professionnelle dans la préparation des jeunes à l'insertion professionnelle (cf. tableaux N°23 et N°34). Pour ces élèves, les tests psychotechniques permettent d'explorer la personnalité (intérêts, goût, aptitudes) (69,7% d'élèves enquêtés); les formations (écoles, filières d'étude, les formations professionnelles) (65,7% des enquêtés); les métiers et les professions (77,3% des enquêtés); de faire correspondre les caractéristiques individuelles au métier qui convient (73,2% des enquêtés) et de favoriser le développement des caractéristiques individuelles des élèves (goûts, intérêts professionnel, motivations) (67,7% des enquêtés). On comprend aisément pourquoi la corrélation est forte ($R^2=0,60$) entre l'indice des activités de testing d'orientation professionnelle et l'indice de construction du projet professionnel d'une part, et que le modèle de régression logistique d'autre part, démontre que les activités de testing d'orientation professionnelle en tant que quatrième type d'activités réalisé par les C.O au bénéfice des apprenants améliorent de manière significative l'accompagnement des élèves à l'initiation, à la conception et à la consolidation de leur projet professionnel. D'ailleurs selon notre modèle de régression logistique multiple les élèves qui ont bénéficié d'un bon accompagnement à travers la passation des tests d'orientation professionnelle ont environ 5 (4,97) fois plus l'avantage d'avoir un bon projet professionnel que ceux qui n'ont pas pu bénéficier de ce type d'accompagnement.

Ces résultats démontrent que l'administration des tests est capitale dans l'évaluation des aptitudes, des goûts/intérêts et de la personnalité de chaque individu. C'est sûrement dans cet optique que Habart (2019) fait remarquer que « *pour associer une personne à un métier, il faut identifier les aptitudes de la personne en question, mais également dresser la liste de celles requises profession par profession* ». L'idée centrale de ce type d'outils s'articule selon un raisonnement en trois points :

- La concordance entre les habilités individuelles et les exigences des professions entraîne la réussite professionnelle.
- La concordance entre les intérêts personnels et la valorisation, l'enrichissement ou la rémunération que peut apporter le métier entraîne la satisfaction personnelle.
- La réussite professionnelle et la satisfaction personnelle favorisent la stabilité professionnelle et la sécurité de l'emploi (Savickas, 2008b).

Les résultats de cette recherche révèlent non seulement l'importance des tests dans l'exploration des aptitudes et des intérêts des élèves mais aussi dans la prise de décision pour une bonne orientation et la construction d'un projet professionnel cohérent, pertinent et réaliste. A ce propos, l'élément fort de ces résultats est sans contexte le test de la batterie troisième qui est de passation collective et obligatoire pour les élèves de la classe de troisième dans l'enseignement secondaire général. Pour ce qui est de l'enseignement secondaire technique seul le questionnaire d'intérêts professionnel (QIP) qui est de passation individuelle est utilisé par quelques C.O des établissements d'enseignement secondaire technique de la ville de Bertoua. L'autre élément saillant de ces résultats et que nous déplorons d'ailleurs est la faiblesse du recours à l'examen de la méthode de travail (EMT) de Bernard Cantinneau par les C.O de la ville de Bertoua. Ce test comme beaucoup d'autres permet de déceler les difficultés d'apprentissage, de motivation, d'organisation et propose des pistes de remédiation favorables à la réussite scolaire de l'élève et par ricochet à celle de son projet professionnel.

Il est clair qu'avant d'intégrer une dimension de projection de sa future carrière professionnelle, il convient d'avoir une juste vision de soi, de ses aptitudes et de ses appétences. Et les tests psychologiques se présentent comme ces instruments qui peuvent servir à cette cause au regard de la fiabilité, de la pertinence et de la fidélité des résultats qu'ils permettent d'obtenir. On imagine mal un malade se faire traiter efficacement sans un diagnostic de sa maladie, ou sur la base d'un mauvais diagnostic fait à partir de l'imagination ou d'instruments inadaptés.

En ayant recours chaque fois que cela est nécessaire à certains tests susceptibles d'aider les élèves à approfondir leurs connaissances d'eux-mêmes (points forts et faibles, appétences, aide à la décision...) ou des professions, les C.O participeraient à un accompagnement efficace des élèves à l'initiation, à la construction, à la consolidation et à la réalisation de leurs projets scolaires et professionnels. Les tests permettent à l'élève de mieux se connaître, de connaître

les métiers et les formations y afférentes, et au C.O de mieux accompagner celui-ci dans l'acquisition des compétences et la réalisation de l'identité professionnelle future qui correspond à sa personnalité en tenant compte d'un certain nombre de paramètres. C'est dans ce sillage que Guichard cité par Habart (2019, p. 62) soutient qu'il convient de faire développer très tôt chez chaque apprenant le « *concept de soi professionnel correspondant aux normes sociales actuelles de l'employabilité* ». Ceci réclamerait de l'institution scolaire qu'elle mette à la disposition des C.O toutes les batteries de tests afin de leur permettre d'assurer un accompagnement personnalisé de qualité à tous les élèves.

En synthèse, les résultats ont permis non seulement de décrire et d'expliquer les activités que mènent les C.O au quotidien dans les établissements scolaires mais aussi d'apporter des éléments discursifs de compréhension du rôle (l'influence) des pratiques d'orientation-conseil dans la dynamique de construction du projet professionnel de l'élève au secondaire. A présent il appert intéressant de s'attarder sur les implications théoriques et pratiques de ces résultats.

V-4. IMPLICATIONS THEORIQUES ET PRATIQUES DES RESULTATS DE L'ETUDE

A titre de rappel l'objectif de cette thèse consistait à décrire les niveaux de couverture (intégration) et de pratique des activités d'orientation-conseil telles qu'elles se vivent dans les établissements d'enseignement secondaire afin d'examiner la manière dont ces pratiques influencent l'accompagnement des apprenants dans la dynamique de construction de leurs projets professionnels. Dans l'ensemble cet objectif a été atteint parce que les données recueillies et les résultats obtenus nous ont permis de décrire les activités qui s'y exercent, d'identifier le niveau d'intégration des activités d'orientation chez nos apprenants et d'évaluer leurs apports dans la dynamique de construction du projet professionnel de l'élève. La pratique des activités de Session de Formation (SF), des activités de counseling, le recours aux activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation et l'usage des tests psychotechniques d'orientation professionnelle par le C.O optimisent l'accompagnement de l'élève à l'initiation, à la conception et à la consolidation de son projet professionnel.

Ces résultats impliquent que plus les C.O se concentrent sur ses activités d'orientation professionnelle et de préparation des élèves à l'insertion professionnelle, plus ces derniers conçoivent, consolident et réalisent progressivement leur projet de carrière. Autrement dit dans un contexte où les C.O négligent certaines de leurs activités comme c'est le cas avec les C.O de la ville de Bertoua, peu d'élèves se doteraient des compétences nécessaires à la

construction d'un projet professionnel pertinent et réaliste. Les élèves continueraient à fréquenter pour obtenir des diplômes et non pas les compétences nécessaires pour leur employabilité. L'école dans ce contexte participe plus à créer des demandeurs d'emplois plutôt qu'à former des créateurs d'emplois. Les bonnes pratiques aident les élèves à élaborer et à murir leurs projets professionnels et les préparent mieux à l'emploi, à l'auto emploi et à la gestion de leur vie alors que l'absence d'accompagnement ou les mauvaises pratiques de l'orientation-conseil entraînent la navigation à vue des élèves, l'incertitude et le stress par rapport à leur insertion professionnelle future. Michel Georges-Skelly (1996) cité par Ndagijimana (2013, p. 233) ne dit pas le contraire lorsqu'il précise que :

Mieux l'orientation scolaire sera faite, plus l'orientation professionnelle sera facilitée parce que toutes les compétences nécessaires pour l'orientation professionnelle seront acquises et ne seront plus à acquérir. Si l'orientation dans le système de formation initiale était bien faite, ce qui n'est pas encore le cas aujourd'hui, l'adulte aurait déjà les outils pour être capable de s'orienter ou de se réorienter.

Une analyse poussée de ces résultats révèle que les activités de session de formation dans les salles de classe (90% de taux couverture) occupent le premier rang des activités que mènent les CO au quotidien, ces activités sont suivies par les activités de counselling (37,5% taux de couverture). Les activités de testing psychologiques (20% de taux de couverture) et les activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de l'emploi (20% de taux de couverture) occupent les troisièmes et quatrièmes rangs des services que les C.O rendent aux élèves. Les activités hors classe des C.O se révèlent ainsi être négligées, ce qui ne permet pas aux élèves de bénéficier d'un suivi accompagnement personnalisé dans la conception, la maturation et la réalisation de leur projet scolaire et professionnel. Or selon la théorie du life design de Savickas et al. (2009), les pratiques d'orientation doivent rendre l'élève capable de choisir de façon autonome et réfléchie sa formation et sa profession. Elles doivent également donner à chacun la possibilité de se réorienter, et ce, dans une vision de développement tout au long de la vie. Ces taux de couverture obtenus des entretiens avec les C.O corroborent avec ceux obtenus chez les élèves principaux bénéficiaires des activités d'orientation-conseil.

En effet l'évaluation du niveau d'intégration des activités d'orientation-conseil auprès des élèves révèle que durant leur cheminement scolaire de la 6^{ème} en terminale 91,7% des élèves enquêtés ont bénéficié des activités de session de formation ; seulement 36,7% des enquêtés avouent avoir été accompagnés tout au long de leur cursus par les activités de service adapté (counselling + testing psychologique). Dans le même temps 52,2% avouent avoir

bénéficié des activités de recherche appliquée sur les métiers et les formations tout au long de leur parcours scolaire (cf. tableau N°34). Du côté des C.O comme nous venons de le relever les entretiens effectués révèlent les taux de couverture suivants : 90% pour les sessions de formation, 37,5% pour les activités de counselling, 20% pour les activités de testing psychologiques et 20% pour les activités de recherche appliquée. Dans ce contexte les élèves pour la plupart ne sont pas vraiment autonomes dans la gestion de leur choix d'orientation, ils bénéficient de l'information sur certains sujets d'orientation mais ne sont pas suffisant préparés à s'orienter ou à se réorienter tout au long de leur vie. Or comme le fait remarquer Huart (2019) cité par Habart (2019, p. 12) « *Dans une conjoncture économique et sociale mouvante, la capacité à s'orienter apparaît plus essentielle que jamais. Cela légitime l'idée de se pencher sur les mécanismes de l'orientation aussi bien lors de la formation initiale que tout au long de la vie* ».

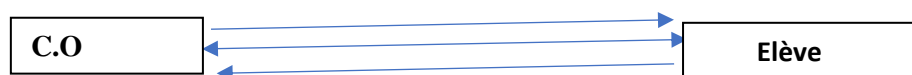
Ces résultats nous emmènent à envisager la conception non seulement d'un modèle d'analyse du niveau d'intégration de l'orientation-conseil (MANIOC) mais aussi d'un modèle d'accompagnement systémique de l'élève dans la construction de son projet professionnel.

V-4.1. Présentation du Modèle d'Analyse du niveau d'Intégration de l'Orientation-Conseil (MANOIC)

Ce modèle est constitué en deux axes et quatre quadrants, à savoir l'axe de mouvement (en abscisse) qui correspond à l'axe des interactions entre le C.O et ses élèves et l'axe des besoins ou attentes (en ordonnée) qui correspond à l'axe de l'Object des interactions. A partir de l'analyse et la connaissance du niveau de couverture (intégration) des activités d'orientation auprès des élèves, il est possible d'envisager des actions de remédiation (d'accompagnement) susceptibles de permettre à chaque jeune non seulement de se doter d'un projet professionnel réaliste mais aussi et surtout de permettre à chacun de se doter des capacités d'orientation ou de réorientation tout le long de la vie peu importe les circonstances qu'ils feront face. Dans ce contexte de long life design et selon le Conseil de l'Union européenne (2008, p. 2) l'orientation « *comprend des activités individuelles ou collectives d'information, de conseil, de bilan de compétences, d'accompagnement ainsi que d'enseignement des compétences nécessaires à la prise de décision et à la gestion de carrière* » (Canzittu, 2019, p. 139).

V-4.1.1. L'axe de mouvement du Modèle d'Analyse du niveau d'Intégration de l'Orientation-Conseil (MANOIC)

- Informations
 - Orientation scolaire
 - Exploration (soi, formation, métiers)
- (Mouvement du C.O vers l'élève)**



(Mouvement de l'élève vers le C.O)

- Autonomie de la demande d'aide
- Volonté de se faire accompagner
- Respect des consignes et co-évaluation

Figure 3: L'axe de « Mouvement » et ses dimensions d'analyse

Les activités d'orientation sont initiées par l'action (mouvement) du conseiller d'orientations dirigées vers l'élève ou inversement de l'élève (initiateur/bénéficiaire) vers le C.O (accompagnateur). Dans le premier cas (du C.O vers l'élève) les activités sont soit obligatoires (exemple des sessions de formation dans les salles de classe et des tests collectifs comme la batterie 3^{ème} et le test de raisonnement logique de 2^{nde} C), soit facultatives (comme les activités de counselling et les activités de recherche appliquée). Les dimensions d'analyse portent sur l'effectivité ou non des activités d'information, d'orientation scolaire, d'exploration du soi de l'élève, des formations et des métiers. Dans ce cas l'élève est actif mais ses (ré)actions dépendent des actions, des orientations et du timing du conseiller qui se positionne en expert des questions d'orientation.

Inversement et toujours sur l'axe de « mouvement », les activités d'orientation-conseil sont initiées à la demande de l'élève qui a acquis une autonomie et se dirige vers le C.O son accompagnateur pour avoir une aide à la résolution de ses problèmes d'orientation scolaire, académique et professionnel. Dans cette direction (de l'élève vers le C.O), l'élève est autonome et responsable de son orientation, il initie les demandes de consultation et d'encadrement et fait ses choix d'orientation et de projet, et se fait aider et accompagner par le C.O pour l'atteinte de ses objectifs. Le C.O se présente comme un tuteur ou un coach dans la résolution du besoin exprimé ou de l'atteinte de l'objectif poursuivi par l'élève. Les dimensions d'analyse portent sur la manifestation ou non de l'autonomie de la demande

d'aide, la volonté de se faire accompagner, le respect des consignes par lui donné par le C.O et la coévolution quotidienne des actions engagées.

On ne peut s'appuyer uniquement sur l'axe de (mouvement) pour expliquer l'intégration de l'orientation-conseil dans les établissements scolaires, bien plus il importe de s'attarder sur l'axe de (l'Object) en ordonnée qui correspond à l'axe des (besoins ou attentes) des interactions entreprises par l'une ou l'autre partie. Les interactions ou mouvement d'orientation-conseil portent soit sur un besoin en orientation scolaire (adaptation scolaire, méthode et technique d'apprentissage des matières enseignées, discipline, préparation à un examen...), soit sur un besoin de préparation à l'insertion professionnelle.

V-4.1.2. L'axe de l'objet du Modèle d'Analyse du niveau d'Intégration de l'Orientation-Conseil (MANOIC)

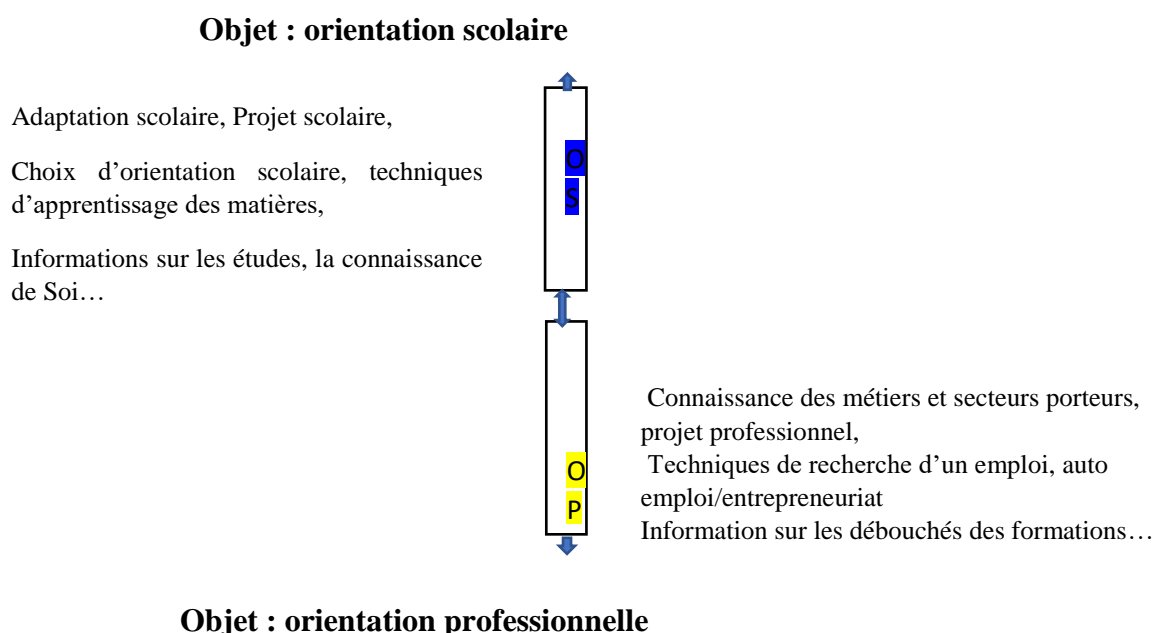


Figure 4: L'axe de « l'Objet » et ses dimensions d'analyse

L'axe de « l'objet » correspond à l'axe du type de demande ou du domaine sur lequel portent les interactions. L'objet du mouvement ou des interactions peut porter sur l'orientation scolaire ou sur l'orientation professionnelle comme le montre la figure ci-dessus.

Les dimensions d'analyse de l'axe de l'objet en ce qui concerne l'« orientation scolaire » portent sur l'effectivité ou non des pratiques d'aide à : un choix/décision d'orientation scolaire, la construction d'un projet scolaire, l'adaptation scolaire, l'accès à une information actualisée sur les études, la préparation à un examen, la connaissance de soi...

Pour ce qui est de l'objet « orientation professionnelle », ses dimensions d'analyse portent sur le développement ou non chez l'élève d'une culture riche et diversifiée en ce qui concerne : la connaissance des métiers et secteurs porteurs, l'élaboration de son projet professionnel, la maîtrise des techniques de recherche d'un emploi, la capacité à l'auto emploi/entrepreneuriat et la connaissance ou la disposition des informations sur les débouchés professionnels des formations...

Le croisement de l'axe de « mouvement » et de l'axe de « l'objet » donne une figure où l'on retrouve 4 quadrants correspondant à 4 situations à partir desquelles il est possible d'évaluer et de visualiser le niveau d'intégration des activités d'orientation-conseil auprès des élèves et d'engager des pistes de remédiation ou des interventions.

V-4.2. Les différents niveaux d'intégration des activités d'orientation-conseil du modèle MANIOC

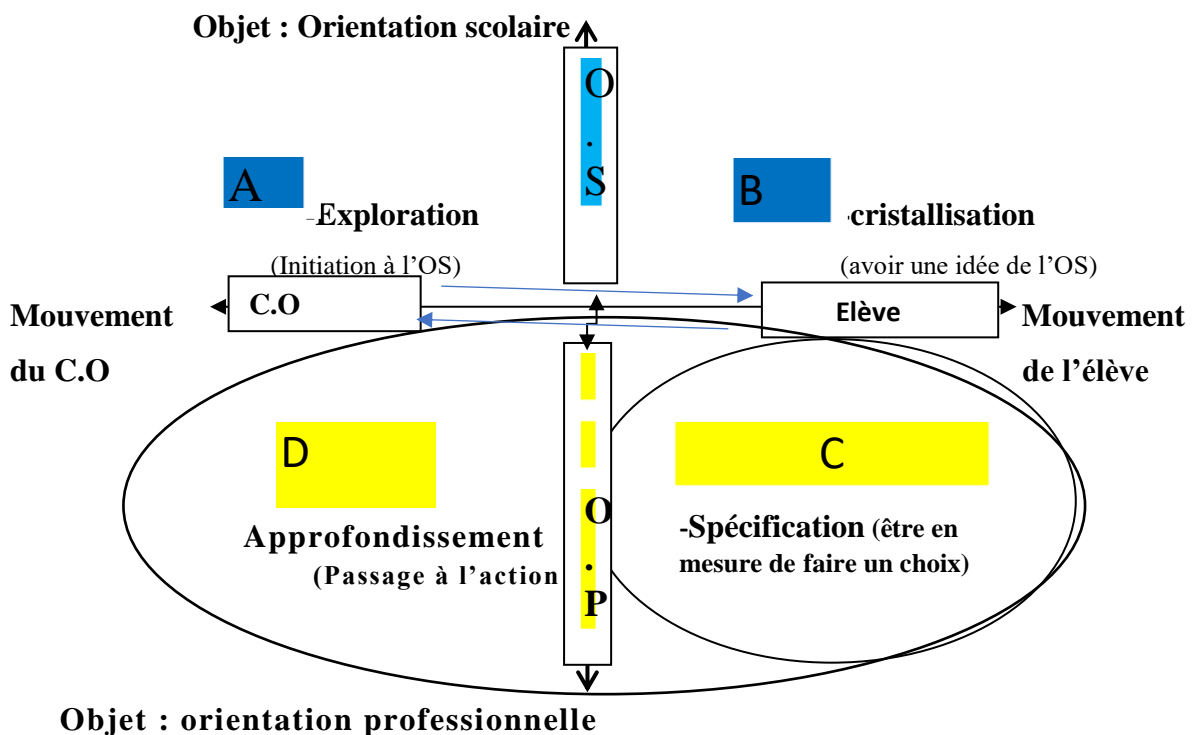


Figure 5: Les différents niveaux d'intégration des activités d'orientation-conseil auprès des élèves

V-4.2.1. Le quadrant (A) Exploration

Il se situe au croisement de l'axe du mouvement du C.O orienté vers l'élève et de l'objet des interactions (l'orientation scolaire). C'est le premier stade des pratiques d'orientation-conseil au sein d'un établissement scolaire. Ce quadrant explique les activités d'orientation comme étant une découverte, une curiosité pour les élèves (en initiation) qui se contentent plus à l'acquisition des informations et connaissances à travers les **sessions de formation** dans les salles de classe. Le service obligatoire offert par le C.O concerne les informations hebdomadaires sur des thématiques préalablement planifiées dans sa fiche de progression annuelle et visent l'adaptation scolaire, la connaissance de l'orientation-conseil, l'information sur les études, l'aide à l'élaboration du projet scolaire de l'élève, l'aide au Choix d'orientation scolaire.

Les sessions de formation sont interactives et se font dans la salle de classe en présence de tous les élèves et s'apparente aux cours ordinaires. Les élèves apprennent des notions et des concepts plus ou moins nouveaux en fonction du niveau (la classe) ou l'enseignement est passé. C'est la **phase d'initiation** à la connaissance de l'orientation scolaire (OS).

Ce quadrant permet de visualiser et de situer les pratiques d'orientation qui se déroulent du haut vers le bas, ou c'est le C.O qui initie et décide des actions à mener et d'un ensemble d'informations à faire acquérir aux apprenants. Les élèves ne choisissent et ne décident pas de ce qui les convient en termes de besoins en activité, de module de formation ou d'information peu importe leur niveau, ils interagissent dans le sens et sur les thématiques voulues par le C.O. ils ne réfléchissent pas encore sur la construction de leurs projets professionnels. Les activités d'orientation se pratiquent suivant un processus dit de « top down ».

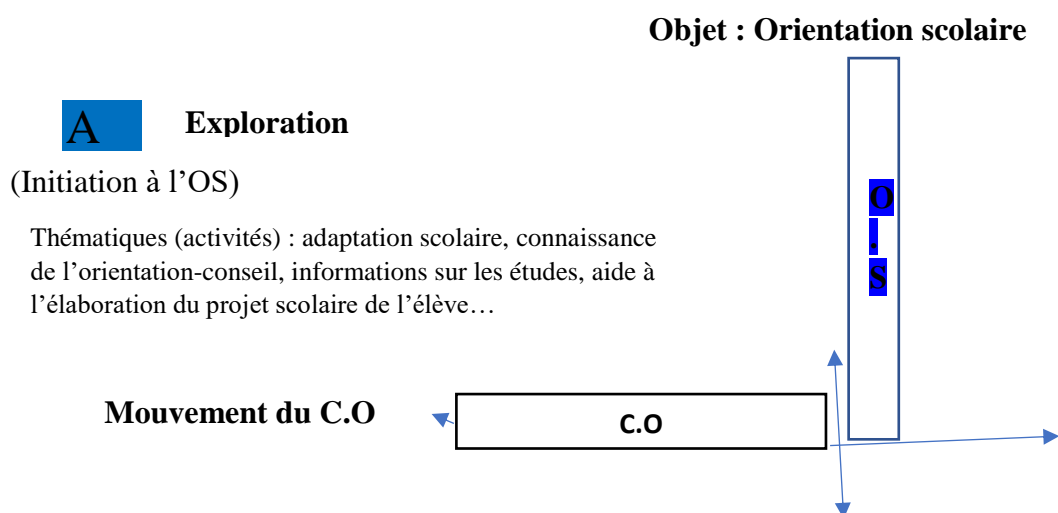


Figure 6: Quadrant (A) Exploration

V-4.2.2. Le quadrant (B) Cristallisation

Le quadrant (B) nommé cristallisation se situe entre l'axe de mouvement de l'élève orienté vers le C.O et l'objet des interactions qu'est l'orientation scolaire. A ce second stade des pratiques des activités d'orientation, les élèves ont déjà une idée de ce que c'est que l'orientation scolaire et professionnelle et à quoi sert (le rôle) le conseiller d'orientation dans l'établissement scolaire. Ils ne sont plus des vases vides en ce qui concerne les services attendus et les questions d'orientation, ils commencent à en tirer profit pour améliorer leurs performances et pour s'autodiscipliner. Les thématiques contenues dans la fiche de progression annuelle des sessions de formation sont toujours objet d'apprentissage, mais en plus, les élèves se servent des connaissances reçues pour apprendre à apprendre (**techniques d'apprentissage**), apprendre à se connaître (connaissance de soi) et s'informer sur les formations et les filières d'étude. Les activités priorisées par les élèves et les C.O sont **les sessions de formation et l'élaboration des plannings individuels d'étude**. En matière de testing, certains tests collectifs sont ici administrés aux élèves pour déceler leurs aptitudes et les discriminer lors de leur orientation en fin du premier cycle. Ici les élèves commencent à manifester une certaine autonomie à partir de l'expression libre de leurs besoins notamment en ce qui concerne la demande de conception de leur planning individuel d'étude ou l'aide à l'amélioration de leurs performances scolaires. Ils ont des idées diffuses sur les notions de projet scolaire et professionnel, mais ne sont pas capable de se fixer sur le métier ou la carrière professionnelle qu'ils aimeraient suivre.

Objet : Orientation scolaire

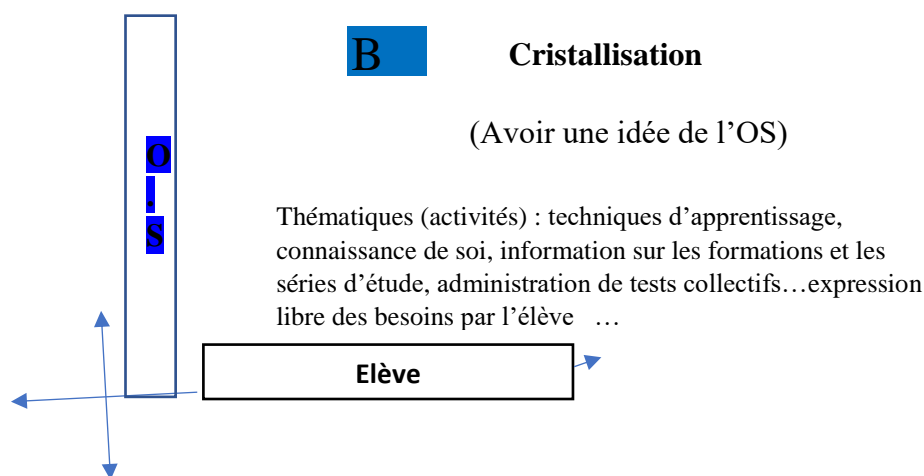
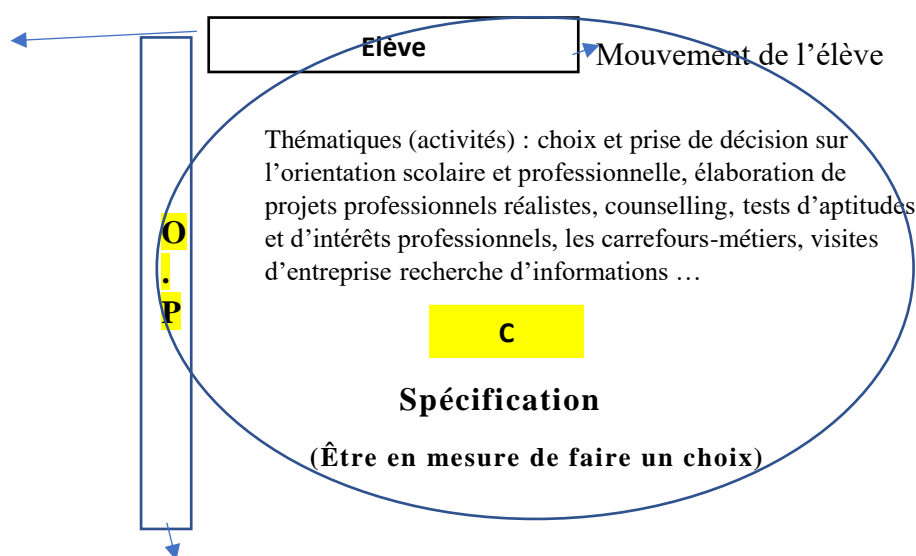


Figure 7: Quadrant (B) Cristallisation

V-4.2.3. Le quadrant (C) Spécification

C'est le troisième stade de l'intégration des pratiques d'orientation-conseil. Le quadrant C nommé spécification se trouve à l'intersection de l'axe du mouvement de l'élève en direction du C.O et de l'objet des interactions qui porte sur l'orientation professionnelle. Les activités d'orientation sont utilisées comme un instrument d'aide au choix et à la prise de décision. Ici les élèves sont déjà en mesure de faire un choix d'orientation scolaire et professionnelle et s'initient à la définition ou à la construction de leur projet professionnel de façon raisonnée. C'est à partir de cette phase que l'orientation devient vraiment scolaire et professionnelle (OSP). Un accent est mis sur la "préparation de l'élève à l'insertion socioprofessionnelle". Les activités menées ou services rendus aux apprenants concernent le **counselling**, l'administration des **tests d'aptitudes et d'intérêts professionnels**, les **carrefours-métiers**, **visites d'entreprise**... c'est à partir d'ici que l'élève construit son projet d'avenir (projet personnel et professionnel), il est acteur de son orientation. Il prend des initiatives et recherche les informations et connaissances indispensables aux choix et à la prise de décision raisonnée. Les activités d'orientation se font ici beaucoup plus à la demande de l'élève et selon ses desideratas. Le processus de « top down » cède le pas au processus de « bottom up » ou les aspirations, les goûts, les aptitudes et la personnalité de l'élève sont mis au centre des échanges.



Objet : orientation professionnelle

Figure 8: Quadrant (C) spécification

V-4.2.4. Le quadrant (D) Approfondissement

C'est le quatrième et dernier stade du niveau d'intégration des activités d'orientation auprès des élèves. Ce quatrième quadrant se situe au confluent de l'axe de mouvement du C.O dirigé vers l'élève et l'axe de l'objet qui est l'orientation professionnelle. Au cours de cette dernière phase, les activités d'orientation sont une interface de transition entre le monde scolaire et le monde professionnel (réalisation /évaluation). Les activités privilégiées sont les **entretiens d'aide** et le **counselling** d'accompagnement à l'insertion professionnelle généralement initiés par les apprenants, l'administration des tests d'intérêts professionnels, le renforcement des connaissances sur les techniques de recherche d'un emploi, la formation à l'auto emploi et l'information sur les filières d'études et leurs débouchés professionnels. Ici l'élève sollicite l'aide, le soutien et l'accompagnement du C.O pour des questions personnelles d'orientation (académique et/ou professionnelle), de consolidation ou de réalisation de projet de carrière et de vie. L'élève est réellement autonome ici, est capable de s'orienter, de prendre des décisions pertinentes et de poser des actes concrets pour consolider ou réaliser son projet d'insertion professionnelle.

A ce niveau les pratiques d'orientation sont au stade final de leur intégration. Les C.O mènent toutes les activités par eux confiées par le système éducatif et les élèves participent activement à leur orientation, ils acquièrent des compétences nécessaires à leur réussite et à leur insertion professionnelle future bâties autour de leurs projets scolaires et professionnels. Ici le C.O a en face de lui une personne capable de s'orienter en toute connaissance de cause, il l'aide à réfléchir sur son histoire et à construire sa vie, Comme le souligne Savickas (2013b, p. 649), « *Selon les besoins personnels et le contexte social du client, les praticiens peuvent appliquer des interventions professionnelles qui reflètent différents paradigmes : l'orientation professionnelle pour identifier l'adéquation professionnelle, l'éducation professionnelle pour favoriser l'adaptation professionnelle, ou le Life Design pour construire une histoire de carrière* ».

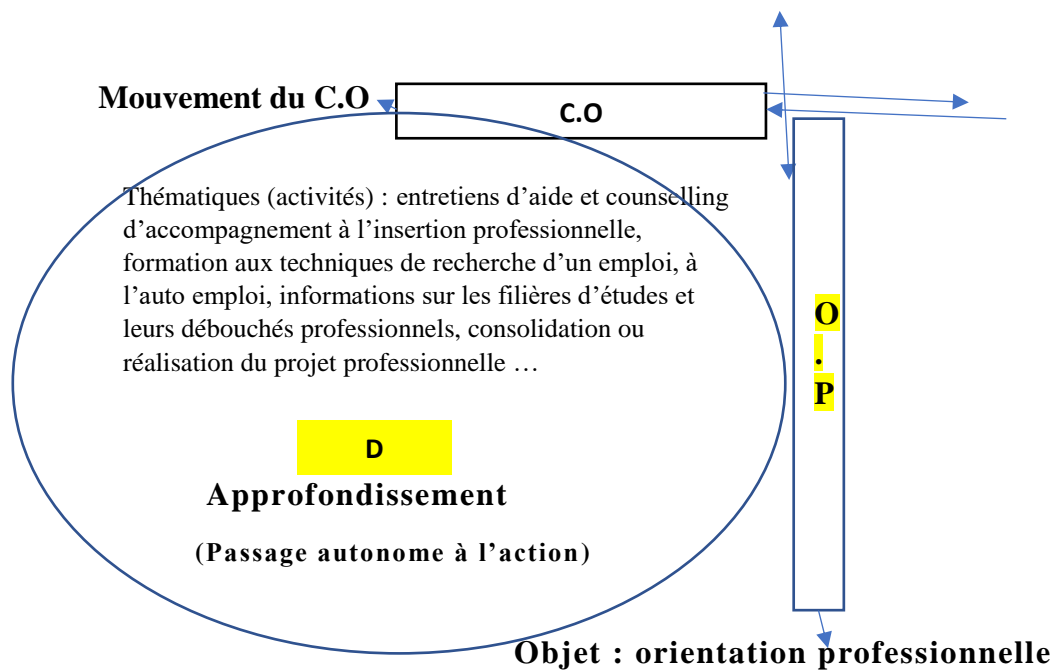


Figure 9: Quadrant (C) approfondissement

V-4.3. Analyse du niveau d'intégration des activités d'orientation-conseil dans les établissements d'enseignement secondaire public de la ville de Bertoua.

Au regard des résultats obtenus sur le terrain, nous pouvons convenir que l'intégration des activités d'orientation-conseil dans les établissements d'enseignement secondaire public de la ville de Bertoua se situe au stade de cristallisation du modèle conçu. En effet non seulement les taux de couverture de ces activités nous montrent que les C.O enquêtés sont plus ancrés dans leurs pratiques sur les sessions de formation et d'information dans les salles de classe (90% de taux couverture) (Cf. tableau N°35) au détriment des activités de counselling (37,5% taux de couverture) (Cf. tableau N°36), des activités de testing psychologiques (20% de taux de couverture) (Cf. tableau N°37) et des activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de l'emploi (20% de taux de couverture) (Cf. tableau N°38), mais bien plus l'enquête auprès des élèves fait état de ce que (91,7%) des élèves enquêtés ont régulièrement reçu des enseignements de bonne qualité des (sessions de formation) pendant leur parcours scolaire de la 6^{ème} /1^{ère} année en terminale, 36,7% des élèves enquêtés ont régulièrement bénéficié d'un bon encadrement de leur C.O dans le cadre du service adapté (counselling, administration des tests psychotechniques...) pendant que (52,2%) des élèves enquêtés avouent avoir été régulièrement édifiés et sensibilisés par les C.O à travers les activités de recherche appliquées sur les formations et les métiers de leur localité (Cf. graphique N°17 et tableau N°34). A cet effet les activités des C.O se limitent plus à l'information et la sensibilisation sur les techniques d'apprentissage des matières enseignées,

l'aide à la connaissance de soi, l'information collectives des élèves sur les formations, les séries d'étude et leurs débouchés académiques et professionnels, et dans une moindre mesure à l'administration de tests collectifs et la réception des élèves pour la satisfaction de leurs besoins tels : l'établissement des plannings d'étude individuel ou l'aide à la résolution des problèmes personnels ou relationnels.

Au-delà de ces taux de couverture, les résultats de l'apport de ces pratiques d'orientation-conseil sur la construction des projets professionnels des élèves selon notre modèle d'analyse révèlent que dans la dynamique de construction de leurs projets professionnels 1,4% des élèves sont au stade d'approfondissement, 43,2% sont au stade de spécification, 53,5% sont au stade cristallisation et 1,9% sont au stade d'exploration (cf. tableau N°33). Les élèves se situant aux stades (spécification et approfondissement) peuvent être considérés comme ceux ayant un projet professionnel soit 44,6% alors que les 55,4% restant sont considérés comme n'ayant pas encore de projet professionnel, ils se situent soit au stade d'exploration, soit au stade de cristallisation car soit ils ne disposent pas encore d'aspirations, soit ils disposent d'une multitude d'aspirations démesurées a) sans vision du futur (Goguelin & Krau,1992), b) ni but (Boutinet, 2005; Legendre, 2005) ; c) avec une absence de plan d'action (Guichard, 2007b) ; d) et un manque d'actions à réaliser dans le temps (Guichard, 2007b) ou en cours de réalisation. Ainsi près de 60% des élèves enquêtés ne sont pas autonome par rapport à leur orientation et à la construction de leur projet de carrière.

Il convient de noter qu'il existe des similitudes entre le modèle d'analyse de la construction du projet professionnel chez le collégien de Cournoyer (2008) et le modèle d'analyse du niveau d'intégration de l'orientation-conseil (MANIOC) développé dans cette étude, en ce qui concerne la dynamique de construction du projet professionnel de l'élève. Les quatre stades du modèle de Cournoyer (2008) que sont : latence, exploration, approfondissement et fixation correspondent simultanément aux stades : exploration, cristallisation, spécification et approfondissement de notre modèle d'analyse du niveau d'intégration de l'orientation-conseil (Cf. les figures 2 et 5). C'est pourquoi nous nous sommes simplement servis des données du tableau N°33 pour situer les élèves de la ville de Bertoua dans notre modèle en ce qui concerne la construction de leurs projets professionnels.

V-4.4. Démarche pédagogique d'accompagnement de l'élève dans la construction de son Projet Professionnel

Pouvoir aider efficacement les apprenants du secondaire à élaborer leurs projets professionnels, les évaluer dans la dynamique de construction de ces projets, et les accompagner dans la mise en œuvre de ces projets tel est l'objet de cette section. La démarche compilée ici est la synthèse des bonnes pratiques retenues chez les C.O de la ville de Bertoua de leurs démarches pédagogiques d'accompagnement des élèves dans la construction de leurs projets professionnels. Il s'agit d'une démarche ancrée sur l'employabilité, c'est-à-dire que la quasi-totalité des activités du C.O doivent être ancrées (arrimées à) sur l'employabilité et la préparation à l'insertion socioprofessionnelle. Cinq étapes sont nécessaires dans la démarche pédagogique d'accompagnement de l'élève dans la construction de son projet professionnel, il s'agit de : la pré-immersion et de l'immersion de l'apprenant aux activités professionnelles ; l'évaluation du bilan personnel de l'apprenant ; la confrontation entre le soi de l'apprenant et les professions ; la décision, projection de l'apprenant sur son identité professionnelle future ; et l'organisation de la mise en œuvre du projet ainsi monté.

V-4.4.1. Pré-immersion et immersion aux activités professionnelles

Du fait de l'évolution accélérée du monde socioéconomique aujourd'hui et face à des métiers qui changent en permanence et à la vue de l'opacité du marché de l'emploi, il est de plus en plus difficile de proposer des choix de métier aux élèves avec efficacité. Dès lors, il importe de commencer toute démarche de construction des projets par la sensibilisation des élèves sur l'environnement général, les réalités sociales et économiques, qu'il connaît plus ou moins le système ainsi que l'offre et l'organisation des formations au secondaire, dans les universités et les grandes écoles. Il faut faire connaître aux élèves dès leur entrée aux études secondaires les métiers en général, les niches d'emplois, les secteurs porteurs d'emplois, les formations et leurs débouchés professionnels. De plus, il faut encourager et accompagner les élèves à explorer différents métiers, à rencontrer divers professionnels des corps de métiers, à palper les professions et le milieu socioéconomique en conditions réelles.

Il est question d'informer ou d'aider l'apprenant du premier cycle du secondaire (6^{ème} - 3^{ème}) à s'informer sur les besoins actuels et futurs de la société et du monde du travail. Il doit connaître les compétences prisées sur le marché de l'emploi, les secteurs en développement ou en plein essor ainsi que les conditions de travail par activités et les qualités humaines requises par profession.

V-4.4.2. Bilan personnel

Après la pré-immersion et l'immersion aux réalités professionnelles, le C.O doit aider l'apprenant du premier cycle à faire son bilan personnel. Il s'agit d'amener l'apprenant à travers des techniques d'évaluation de la personne et les tests de personnalité à avoir des informations sur sa personnalité, ses compétences, ses connaissances, ses aptitudes, ses goûts /intérêts, ses préférences, ses motivations, ses rêves. L'apprenant doit en plus tenir compte de son état de santé et son état physiologique.

Ici l'apprenant doit pouvoir identifier ses atouts à partir d'expériences de la vie scolaire, sociale et professionnelle en ce qui concerne ses acquis scolaires, ses qualités, ses aptitudes et compétences, ses diplômes, voir ses qualités développées lors d'éventuelles activités professionnelles ou stages. Il doit pouvoir repérer les rôles qu'il aime jouer dans différents contextes sociaux (clubs, loisirs, associations, famille...) et définir des objectifs qu'il souhaite atteindre sur le plan socio-professionnel. Ces objectifs doivent être SMART (Spécifiques, Mesurables, Accessibles, Réalistes, et temporels).

V-4.4.3. Confrontation entre le soi et les professions

Une fois bien informé sur les professions et les réalités du monde de l'emploi, l'élève déjà au second cycle (2^{nde} -1^{ère}) doit être amené à apparier sa personnalité aux professions en tenant compte des réalités socio-économiques et de son bilan personnel. Pour se faire, il doit comparer les informations reçues des professions avec ses compétences, connaissances, ses qualités personnelles et ses souhaits. L'apprenant doit être amené à identifier les emplois ou métiers et à dégager les compétences qu'il possède et qu'il peut aisément s'en servir en milieu professionnel. Il doit prendre en compte la situation financière des parents en ce sens que le projet professionnel envisagé doit être à la hauteur des moyens financiers des parents.

Le C.O peut à travers l'administration des tests et questionnaires d'intérêts professionnels aider l'élève à établir le profil des métiers qui correspond à sa personnalité.

V-4.4.4. Décision, projection

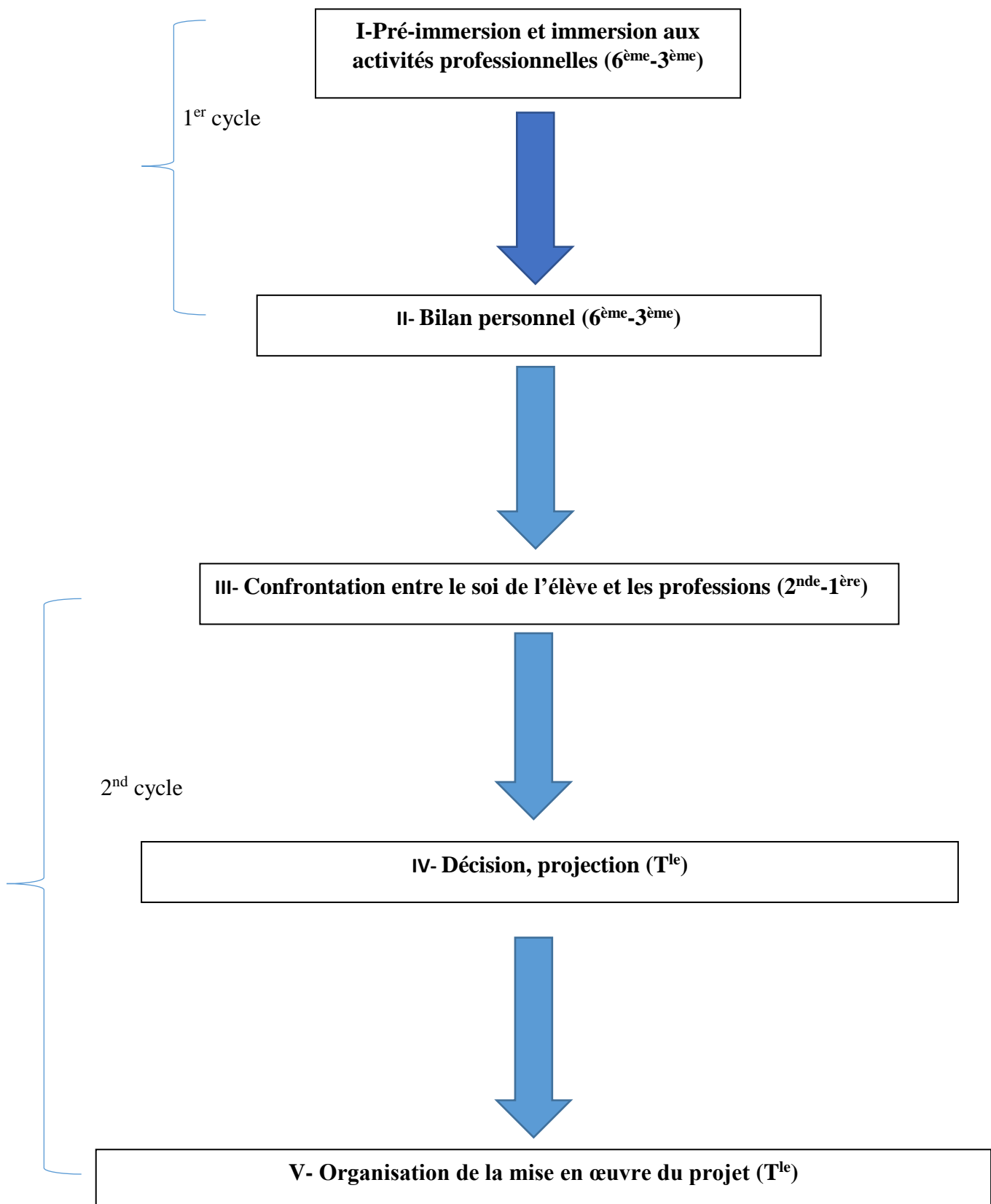
La quatrième étape dans la démarche pédagogique d'accompagnement de l'élève dans la Construction de son Projet Professionnel est la prise de décision du projet à réaliser et la projection de l'identité future que l'on sollicite devenir ou acquérir. L'apprenant parvenu au niveau de la classe de terminale doit formuler des hypothèses de projets en prenant en compte les offres d'emplois sur le marché et ses priorités (le contenu du travail, le niveau de

responsabilité, la taille de l'entreprise, les horaires et les lieux de travail...). Par la suite l'apprenant doit comparer les hypothèses entre-elles pour en dégager les avantages, les difficultés et les inconvénients. Pour finir le C.O doit aider l'apprenant à choisir parmi ces hypothèses de métiers la profession qu'il désire réaliser en tenant compte de sa personnalité, ses formations, des réalités socio-économiques, des moyens financiers de sa famille, de ses attentes socioprofessionnelles et des exigences de l'emploi choisi.

V-4.4.5. Organisation de la mise en œuvre du projet

Organiser la mise en œuvre d'un projet retenu c'est identifier les actions à entreprendre et les planifier. L'apprenant en fin de cycle secondaire (terminale) doit après avoir choisi ce qu'il veut, déterminer les actions à réaliser avec leurs échéances et enfin tracer le chemin de départ et d'arrivée. Pour le C.O il est question d'accompagner l'apprenant dans la planification du temps (durée et échéances), des actions et des moyens (financiers, intellectuels...) à mobiliser. L'apprenant si nécessaire peut prévoir faire une formation, il repère les personnes à contacter (entourage, professionnels, réseaux relationnels) pouvant l'aider à réaliser son identité professionnelle. L'apprenant doit être préparé à faire face aux éventuels obstacles et imaginer comment les transcender, il doit définir un plan d'action réalisable et réaliste et élaborer le calendrier des actions. Une fois le calendrier de réalisation du projet professionnel monté, place à l'action de l'apprenant et à l'évaluation des actions accomplis par le C.O expert du tryptique individu-formation-emploi.

Figure 10: démarche pédagogique d'accompagnement de l'élève dans la construction de son projet professionnel



V-4.5. Élaboration d'un modèle systémique d'accompagnement de l'élève dans la construction de son projet professionnel (MSAECPP)

Les données collectées des entretiens effectués auprès des C.O de la ville de Bertoua nous permettent d'affirmer que le projet professionnel de l'élève est une construction dynamique qui pour être réaliste et pouvoir se réaliser, nécessite l'intervention de plusieurs acteurs du système éducatif. Pour se faire si le gouvernement (niveau macro) définit le profil de citoyen pour la nation, les chefs d'établissements (niveau méso) sont chargés du contrôle du suivi et de l'accompagnement des élèves dans leur parcours scolaire et dans l'élaboration de leurs projets scolaires et professionnels. Au niveau micro, une nécessaire collaboration guide la relation pratique, concrète et effective entre le C.O, l'élève et les parents de l'élève.

V-4.5.1. Missions du gouvernement dans la définition des profils des jeunes

Le gouvernement à travers sa politique de l'éducation est chargé de définir une véritable politique d'orientation basée sur les besoins en compétences du monde économique et de l'emploi. A ce titre, c'est le gouvernement qui choisit et définit le profil de citoyen et de professionnel à même de participer au développement de la nation. C'est encore lui qui détermine le type des ressources humaines nécessaires au développement économique et social et crée les structures qui les forment. A cet effet, il est chargé de :

- Organiser l'orientation-conseil dès le primaire telle que prescrit par l'article 29 de la loi d'orientation de l'éducation de 1998 ;
- Privilégier l'acquisition des compétences dans les programmes scolaires en générale et dans celui de l'orientation en particulier ;
- Redéfinir et revoir les séries de nos lycées et universités pour les adapter aux exigences du monde du travail et de l'emploi en favorisant celles porteuses d'emplois ;
- Mettre en œuvre une politique nationale de l'orientation scolaire et professionnelle priorisant l'accompagnement de l'élève dans la construction de son projet professionnel et sa préparation à l'emploi et à l'auto emploi ;
- Former les C.O à l'entrepreneuriat, au montage/évaluation des projets et à l'utilisation pédagogique des logiciels d'aide à l'orientation et des systèmes experts ;

- Mettre les tests psychotechniques d'orientation scolaire et professionnelle à la disposition des établissements et des C.O

V-4.5.2. Rôle des chef d'établissement dans la promotion d'une orientation professionnelle efficace (niveau méso)

Les chefs d'établissement sont les garants de la qualité de l'éducation et de la mise en œuvre des politiques publiques en matière d'éducation dans leurs campus scolaires. À ce titre, ils ont pour mission :

- Le contrôle du suivi et de l'accompagnement des élèves dans leurs parcours scolaires et dans l'élaboration de leurs projets scolaires et professionnels ;
- La dotation et la multiplication des tests psychotechniques mis au programme par le MINESEC au bénéfice du service d'orientation ;
- L'équipement du service de l'orientation en matériel techno pédagogique d'aide à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves (ordinateur, logiciels d'aide à l'orientation) afin de moderniser, d'optimiser et de rendre plus efficace leur système d'orientation actuel ;
- L'amélioration et le renforcement de la collaboration et de la synergie d'action entre les acteurs du triptyque orientation, pédagogie et administration ;
- L'attribution au service de l'orientation d'un temps de parole et de communication hebdomadaire lors du rassemblement scolaire...

V-4.5.2. Rôle du C.O, de l'élève et des parents de l'élève dans la mise en forme progressive du projet professionnel de l'apprenant (niveau micro)

Ces trois acteurs de terrain doivent entretenir une collaboration étroite pour faciliter l'adaptation scolaire de l'enfant et sa réussite tant scolaire que professionnelle. Ensemble ils doivent élaborer, consolider et accompagner l'élève dans la réalisation de son projet scolaire et professionnel. Indifféremment, voici les missions des uns et des autres :

V-4.5.2.1. Mission du conseiller d'orientation

Le C.O est la cheville-ouvrière en matière d'orientation scolaire et professionnelle, il est l'accompagnateur idéal de l'apprenant dans l'élaboration, la consolidation et la réalisation de son projet professionnel. En cette qualité il doit :

- Organiser une planification des entretiens de suivi individuels (consultation) afin de recevoir régulièrement chaque élève ;
- Stimuler et développer chez les élèves la culture entrepreneuriale, les former au montage, à la gestion des projets et à l'auto emploi ;
- consacrer 70% de son temps à l'accompagnement des élèves à la réussite scolaire et à la maturation de leur PPE ; 20 % de son temps aux sessions de formation dans les salles de classe et 10% aux activités administratives et de recherche ;
- recourir à l'usage des TIC et internet dans la pratique quotidienne de l'orientation...
- Utiliser les tests psychotechniques d'orientation pour déceler les aptitudes, goûts et intérêts des élèves et aider les apprenants à construire des projets professionnels qui s'appuient sur des données objectives issues de l'utilisation des tests psychotechniques ;
- Mettre en œuvre un mécanisme d'accompagnement de tous les élèves à la construction de leurs projets professionnels. Ces mécanismes d'accompagnement devraient se faire en cinq étapes au minimum, notamment :
 - 1) information collective sur les études, les métiers et les réalités du monde économique et de l'emploi ;
 - 2) administration des tests individuels d'aptitudes et d'intérêts professionnels ;
 - 3) counselling et rencontres des professionnels des différents corps de métiers en situation réelle de travail (visites d'entreprises, carrefours-métiers, stages...) ;
 - 4) décision sur le métier choisi et projection de sa future identité professionnelle en construction ;
 - 5) organisation de la mise en œuvre du projet construit et évaluation des actions posées.

V-4.5.2.2. Rôle des parents d'élèves

Les parents sont les principaux financiers de la scolarité de leurs enfants. Il arrive donc très souvent qu'ils aient le dernier mot sur les choix de formation et de projets de leurs enfants. Seulement lorsque ces choix sont faits sur la base de leurs aspirations à eux, sur la base des fantasmes du temps présent (informatique, économie numérique...) ou sur la base des leçons de l'informel, souvent l'enfant éprouve des difficultés à s'en sortir. Du coup il peut connaître des retards, des échecs à répétition, ou abandonner les études ou le projet. Pour que l'apprenant

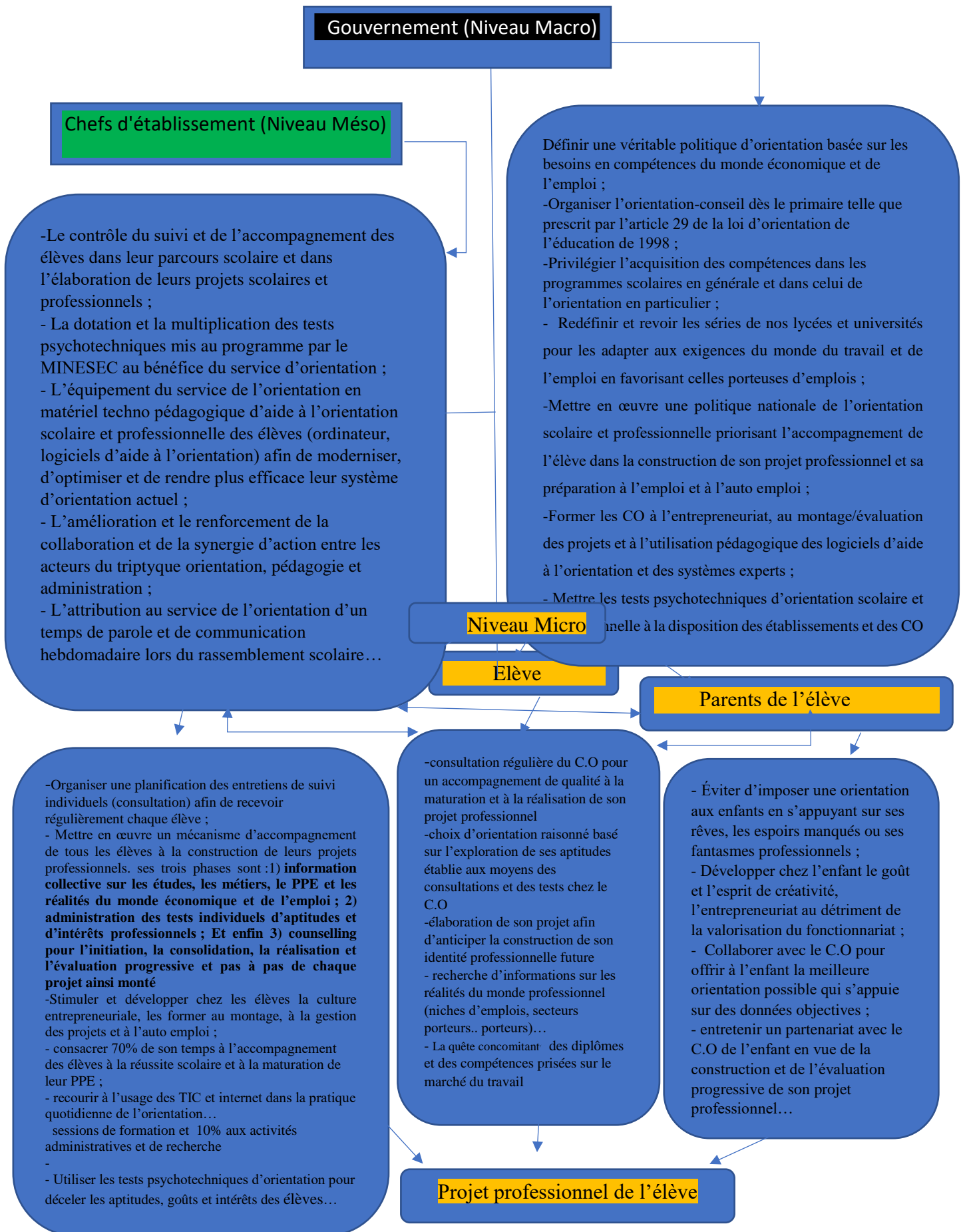
construise son projet professionnel de façon raisonnée, les parents doivent dialoguer avec lui sur ce qu'il veut faire, ce qu'il sait faire et sur ce qu'il peut faire même après une formation et porter le choix fait chez le C.O de l'élève pour qu'ensemble ils construisent et accompagne l'apprenant dans la mise en œuvre d'un projet qui s'appuie sur des données objectives. Les parents doivent non pas dicter des projets aux enfants, mais leurs proposer des choix sur la base de leurs aspirations, de leurs goûts/intérêts, de leurs aptitudes et surtout sur la base des réalités du monde de l'emploi. Ainsi les échanges entrepris doivent servir de prétexte pour que l'apprenant et ses parents rencontrent le C.O pour en discuter et mettre sur pied une synergie d'action qui devrait permettre de construire et de réaliser un projet pertinent et réaliste qu'ils devront ensemble procéder à l'évaluation progressive de son niveau de réalisation. Par ailleurs, les parents sont invités à stimuler très tôt chez l'enfant le goût et l'esprit de créativité, l'entrepreneuriat au détriment de la valorisation du fonctionnariat. Ils doivent accompagner ou encourager les enfants à aller aux foires aux métiers, aux salons d'entreprises et aux carrefours-métiers organisés dans la ville ou l'établissement.

V-4.5.2.3. Implication de l'élève dans la construction de son projet professionnel

Dans le contexte de l'Approche Par les Compétences (APC) ou le life design commande les pratiques en orientation, il n'est plus question que l'apprenant subisse son orientation ou des choix de formation ou de métiers, il doit être actif et être capable de faire des choix raisonnés. C'est pourquoi il ne devrait plus briller par un endormissement ou un amorphisme dans la construction de son projet professionnel. Il doit être actif dans la construction de son projet de vie et donc fait partie son projet professionnel. A cet effet il est convié à consulter régulièrement le C.O pour un accompagnement de qualité à la maturation et à la réalisation de son projet professionnel. Il doit pouvoir faire un choix d'orientation raisonné basé sur l'exploration de ses aptitudes établies aux moyens des consultations et des tests chez le C.O. l'apprenant doit participer de façon décisive à la coélaboration de son projet professionnel afin d'anticiper la construction de son identité professionnelle future. De façon concomitante il doit étudier pour obtenir les diplômes et les compétences prisées sur le marché du travail. Il doit se connaître, connaître les formations et rechercher l'informations sur les réalités du monde professionnel (niches d'emplois, secteurs porteurs) ...

La figure qui suit est la représentation synthétique du modèle systémique d'accompagnement de l'élève dans la construction de son projet professionnel (MSAECPP) que nous avons construit au terme de cette recherche.

Figure 11: modèle systémique d'accompagnement de l'élève dans la construction de son projet professionnel



V-4.6. Spécificités des modèles construits

Dans la littérature nous n'avons pas trouvé de modèle d'évaluation du niveau d'intégration des activités d'orientation-conseil. Le modèle d'analyse du niveau d'intégration des activités d'orientation-conseil (MANIOC) que nous avons construit au terme de cette recherche est nouveau et original en tous points. Son originalité et sa spécificité se trouvent dans le fait que non seulement il permet d'évaluer le niveau de couverture et d'intégration des activités d'orientation (session de formation, counselling, recherche appliquée, activités de testing) auprès des élèves, mais bien plus, il permet de situer les élèves dans la construction de leurs projets professionnels, afin que ce diagnostic stimule la mise en action du C.O et des élèves eux-mêmes dans la remédiation des manquements relevés pour une orientation efficiente et la construction de projets pertinents et réalistes.

Pour ce qui est du modèle systémique d'accompagnement de l'élève dans la construction de son projet professionnel, contrairement à la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (Lent, Brown & Hackett, 2008), au modèle d'analyse de la construction du projet professionnel chez le collégien de Cournoyer (2008) et aux autres théories de la construction de carrière, ce modèle sert à expliquer le rôle important des variables systémiques (gouvernement, chef d'établissement, C.O, élèves et parents d'élèves) dans l'orientation scolaire et professionnelle d'un élève.

Ce modèle met un accent particulier sur deux processus importants des pratiques d'orientation scolaire et professionnelle : le processus de Top down (du haut vers le bas) ou le gouvernement définit la politique d'orientation et le profil de citoyen qu'il faut pour un Etat, et le processus de Bottom-up ou l'orientation de l'apprenant s'opère par interactivités entre le C.O, les parents de l'élève et l'élève lui-même. La particularité ici est que les activités prioritaires du C.O sont celles qui concourent à l'orientation professionnelle de l'élève et à la construction ou à la maturation de son projet professionnel. Une collaboration étroite entre parents, élèves et C.O favorise une meilleure prise de décision et un meilleur accompagnement dans la consolidation et la réalisation du projet scolaire et professionnel de l'élève. Un accent particulier est mis sur l'aide au développement de l'autonomie de l'élève en ce qui concerne son orientation scolaire et professionnelle.

Par ailleurs ce modèle propose en plus une démarche structurée des pratiques d'orientation en vue de la co-construction des projets professionnels des élèves. Cette démarche consiste en trois étapes successives, il s'agit de :

L'information collective sur les études, les métiers et les réalités du monde économique et de l'emploi ;

L'administration des tests individuels d'aptitudes et d'intérêts professionnels ; Et,

Le counselling de tutoring professionnel, qui aboutit à l'initiation, la consolidation, la réalisation et l'évaluation progressive et pas à pas de chaque projet ainsi monté.

Le non recours à l'une de ces étapes non linéaires du processus d'orientation professionnelle est une entorse sérieuse à la construction ou à la consolidation d'un projet professionnel pertinent et réaliste.

V-4.7. Test de fiabilité et d'efficacité des modèles construits au terme de cette recherche

Comme nous l'avons mentionné plus haut, deux modèles théoriques complémentaires ont été conçus et testés au terme de cette étude. Il s'agit du modèle d'analyse du niveau d'intégration des activités d'orientation-conseil (MANIOC), et du modèle systémique d'accompagnement de l'élève dans la construction de son projet professionnel (MSAECPP).

Ces modèles ont été testés en deux phases dans deux établissements de la ville de Yaoundé, à savoir le Collège adventiste et le lycée de Soa. Ces tests visaient à mesurer la fiabilité et l'efficacité de ces modèles.

La première phase de ces tests s'est déroulée auprès de 100 élèves des classes de 3^{ème} et de 4 C.O de nos deux établissements les 5 et 6 décembre 2020. Chaque établissement avait un échantillon de deux C.O et de 50 élèves des classes de troisième. L'analyse des résultats nous a permis de constater que 30 élèves du Collège Adventiste, soit 60% de notre échantillon se situaient au stade de Cristallisation, les 20 élèves restants soit (40%) étant situés au stade de Spécification. Aucun des élèves n'était situé ni au stade Exploration, ni au stade Approfondissement. On convient au regard de ces données qu'au moment de notre test la majorité des élèves du Collège Adventiste (60% de notre échantillon) se retrouvait à la phase Cristallisation de notre modèle. Et par rapport au projet professionnel, 20 élèves soit 40% étaient en phase de construction de leurs projets professionnels (stade spécification).

Du côté des deux CO du collège Adventiste enquêtés, l'analyse des entretiens effectués révèle que ceux-ci se consacrent aux activités de session de formation (60% de taux de couverture), aux activités de counselling (40% de taux de couverture), aux activités de testing (20% de taux de couverture) et aux activités de recherche appliquée 40% de taux de couverture).

Pour ce qui est du lycée de Soa, il ressort que 60% de notre échantillon (30 élèves) se situaient au stade Exploration, 15 élèves soit 30% se situaient au stade Cristallisation, pendant que seulement 5 élèves (10%) se retrouvaient au stade spécification. Ici comme au collège Adventiste aucun élève de notre échantillon de 3^{ème} ne s'est retrouvé au stade Approfondissement de notre modèle. La majorité des élèves du lycée de Soa se situe au stade Exploration de notre modèle. Ici, seule 5 élèves (10%) sont en phase de construction de leurs projets professionnels (stade spécification).

Pour ce qui est des deux CO du lycée de Soa, l'analyse des entretiens effectuées révèle que ceux-ci se consacrent plus aux activités de session de formation (60% de taux de couverture), qu'aux activités de counselling (30% de taux de couverture). Les activités de testing et les activités de recherche appliquée sont couvertes à 20% chacune.

Après l'analyse des données, des conseils ont été prodigués aux quatre C.O en vue de renforcer leurs capacités pour un accompagnement systémique des élèves dans la construction de leurs projets professionnels.

La deuxième phase de ces tests s'est déroulée les 8 et 9 février 2021 sur le même échantillon. Elle consistait à vérifier après deux mois, les effets du modèle systémique d'accompagnement de l'élève sur la dynamique de construction du projet professionnel de celui-ci (l'élève). Les résultats très encourageants nous ont fait constater qu'environ 40% de l'ensemble de notre échantillon se retrouvent à la phase cristallisation, alors que le reste, soit 60% de l'échantillon se situent à la phase spécification. Contrairement à la phase d'analyse du niveau d'intégration des activités d'orientation-conseil (la première phase) ou dans l'ensemble des 100 élèves interrogés, 30 se situaient au stade exploration, 45 se situaient au stade cristallisation, 25 au stade spécification et 0 au stade approfondissement, on est passé à la deuxième phase en juste deux mois aux résultats suivants : 0 élève au stade liminaire d'exploration, 40 élèves au stade cristallisation, 60 au stade de spécification et 0 au stade d'approfondissement. On observe donc qu'en deux mois presque tous les élèves ont subi l'influence de l'accompagnement systémique par rapport à leur orientation. On arrive même à relever que 60% de ces élèves sont en phase de spécification, dont, ils élaborent déjà leurs projets professionnels. Cette nette progression est la preuve que si le modèle systémique d'accompagnement de l'élève dans la construction de son projet est effectivement mis en œuvre, il produira des résultats, parce que tous les apprenants bénéficieront d'un meilleur

accompagnement et élaboreront de façon raisonnée et en toute connaissance de cause leurs projet professionnels.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette recherche s'est inscrite dans la problématique de la préparation des jeunes à l'insertion professionnelle par les pratiques professionnelles des experts de l'orientation-conseil (les C.O) dans les établissements scolaires au secondaire. Cette étude est donc une sorte de description des pratiques de l'orientation-conseil telles qu'elles se vivent et se font par les principaux acteurs (les C.O) dans la préparation des apprenants à leurs futures professions. Notre enquête avait à cet effet pour objectif de décrire les niveaux de pratiques et d'intégration des activités d'orientation-conseil et d'analyser l'influence que peut avoir ces pratiques sur l'accompagnement des élèves dans la dynamique de construction de leurs projets professionnels.

Pour ce faire, notre recherche portait ainsi sur le thème : « PRATIQUES D'ORIENTATION-CONSEIL ET PROJET PROFESSIONNEL DE L'ÉLÈVE AU CAMEROUN. Une étude menée dans les établissements d'enseignement secondaire public de la ville de Bertoua ». Dans le souci de mener à bien cette étude, la question principale, fil conducteur de cette étude a ainsi été posée : Quelle démarche pédagogique faut-il mettre en place pour rentabiliser les pratiques d'orientation-conseil dans l'accompagnement des jeunes à l'insertion socioprofessionnelle au Cameroun ? de cette question de départ, des hypothèses de recherche ont été émises comme solution provisoire, notamment que: les activités de Session de Formation (SF) sur l'aide à l'insertion professionnelle (HS1), les activités de counseling sur le tutoring professionnel (HS2), Les activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation (HS3), et le recours aux tests psychotechniques d'orientation professionnelle (HS4), influencent significativement l'accompagnement de l'élève dans la dynamique de construction de son projet professionnel.

Pour atteindre notre objectif, c'est-à-dire décrire les pratiques d'orientation-conseil telles qu'elles se vivent et mesurer l'impact des activités d'orientation-conseil sur l'accompagnement de l'élève dans la dynamique de construction de son projet professionnel, une enquête a été réalisée auprès de 628 élèves de terminale (questionnaire) et de 10 C.O (entretiens semi-dirigés) des établissements d'enseignement secondaire public de la ville de Bertoua. Nous avons fait recours au test de corrélation pour établir le lien qui existe entre les variables de l'étude. Et étant donné le caractère qualitatif de nos variables, nous avons construit des indicateurs qui ont facilités la compréhension, la mesure et l'analyse des données issues de l'enquête de terrain. Les données des hypothèses dont les corrélations ont été établies

sur la base du test de corrélation de Pearson et testées grâce à la régression logistique multiples nous ont permis d'obtenir les résultats suivants :

- Hypothèse de recherche 1

Il existe un lien positif et fort ($R^2=0,73$) entre l'indice des activités des Sessions de Formation et l'indice de construction du Projet Professionnel de l'élève.

De plus, les résultats obtenus du modèle de régression logistique, attestent au seuil de 5% que les activités de Session de Formation (SF) sur l'aide à l'insertion professionnelle influencent de manière significative l'accompagnement des élèves à l'initiation, à la conception et à la consolidation de leurs projets professionnels.

Il en résulte dès lors que, les élèves qui ont bénéficié d'une bonne couverture des activités de session de formation (cours dans les salles de classe) sur la préparation à l'insertion professionnelle sont **cinq fois plus capables (5,35)** de construire un bon projet professionnel par rapport à ceux qui n'ont pas bénéficié de ces enseignements.

- Hypothèse de recherche 2

Il existe un lien positif et grand ($R^2=0,62$) entre l'indice des activités de counseling sur le tutoring professionnel et l'indice de construction du Projet Professionnel de l'élève.

Par ailleurs, les résultats obtenus du modèle de régression logistique attestent au seuil de 5% que les activités de counseling sur le tutoring professionnel optimisent de manière significative l'accompagnement des élèves à l'initiation, à la conception et à la consolidation de leurs projets professionnels.

Il en résulte dès lors que, les élèves qui ont bénéficié d'un bon accompagnement à travers les activités de counseling sur le tutoring professionnel sur la préparation à l'insertion professionnelle sont **1,52 fois plus capables** de construire un bon projet professionnel par rapport à ceux qui n'ont pas pu bénéficier de cet accompagnement.

- Hypothèse de recherche 3

Il existe un lien positif et fort entre ($R^2=0,74$) l'indice des activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation et l'indice de construction du Projet Professionnel de l'élève.

Les résultats obtenus du modèle de régression logistique attestent au seuil de 5% que les activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation améliorent de

manière significative l'accompagnement des élèves à l'initiation, à la conception et à la consolidation de leur projet professionnel.

Il en résulte dès lors que, les élèves qui ont bénéficié d'un bon accompagnement à travers les activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation sont **0,72 fois plus capables** de construire un bon projet professionnel par rapport à ceux qui n'ont pas pu bénéficier de cet accompagnement.

- Hypothèse de recherche 4

Il existe un lien positif et fort ($R^2=0,60$) entre l'indice des activités de testing professionnel et l'indice de construction du Projet Professionnel de l'élève.

Les résultats obtenus du modèle de régression logistique attestent au seuil de 5% que les activités de testing psychotechniques d'orientation professionnelle optimisent de manière significative l'accompagnement des élèves à l'initiation, à la conception et à la consolidation de leur projet professionnel.

Il en résulte dès lors que, les élèves qui ont bénéficié d'un bon accompagnement à travers la passation des tests psychotechniques d'orientation professionnelle sont presque **cinq (4,97) fois plus capables** de construire un bon projet professionnel par rapport à ceux qui n'ont pas pu bénéficier de l'administration de ces tests tout au long de leur cheminement scolaire.

Globalement, l'analyse des résultats de cette recherche révèle que non seulement les quatre hypothèses de recherche (HR) que sont les activités de Session de Formation (SF) sur l'aide à l'insertion professionnelle (HS1); les activités de counseling sur le tutoring professionnel (HS2); Les activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation (HS3); et le recours aux tests psychotechniques d'orientation professionnelle (HS4) sont fortement corrélées à la construction du projet professionnel de l'élève, mais bien plus qu'il existe une influence réciproque entre les variables de ces hypothèses. Autrement dit mieux les pratiques d'orientation-conseil sont ancrées sur l'employabilité et la préparation des élèves à l'insertion professionnelle, plus ces derniers seraient capables de construire, de consolider et de réaliser des projets professionnels raisonnés, pertinents et réalistes. Ainsi l'accompagnement régulier et constant des élèves par les professionnelles de l'orientation à travers des activités ancrées sur l'employabilité et la préparation à l'insertion professionnelle influence très significativement la capacité des élèves à élaborer, murir et réaliser leurs projets scolaires et professionnels. Réciproquement lorsque les élèves ne bénéficient pas du suivi et

d'un accompagnement régulier des C.O à travers des activités ancrées sur l'employabilité et la préparation à l'insertion professionnelle, ils ne pourraient ni élaborer, ni murir des projets professionnels raisonnés, réalistes et pertinents. Leurs projets professionnels, pour ceux qui en auraient se limiteraient à l'identification d'un ou plusieurs métiers et donc aux aspirations.

D'ailleurs les données sur la construction des projets professionnels des élèves de Bertoua révèlent que des 628 élèves interrogés, seul 44,6% des enquêtés disposent d'un projet professionnel réaliste (stades approfondissement et fixation), les 55,4% restant sont soit au stade de latence (défaut de but, de plan et de destination professionnelle) soit au stade exploration (intentions errante, but imprécis...) (cf. tableau N°33). Ces derniers ne disposent pas à proprement parler d'un projet professionnel d'après notre cadre théorique (Cournoyer, 2009). Ainsi un peu plus de cinq élèves sur dix en fin d'étude du second cycle seraient sans projet professionnel. Cet état de fait serait la conséquence des pratiques d'orientation des C.O de la ville de Bertoua qui consacrent plus leur temps à la dispense des sessions de formation dans les salles de classe au détriment d'un suivi et d'un accompagnement des élèves par les activités de counselling de tutoring professionnel et l'administration des tests psychotechniques d'orientation scolaire et professionnelle. En effet les données recueillies auprès des C.O de la ville de Bertoua montrent que ceux-ci sont plus ancré dans leurs pratiques sur la dispense des sessions de formation et d'information dans les salles de classe (90% de taux couverture) (Cf. tableau N°35) au détriment des activités de counselling (37,5% taux de couverture) (Cf. tableau N°36), des activités de testing psychologiques (20% de taux de couverture) (Cf. tableau N°37) et des activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de l'emploi (20% de taux de couverture) (Cf. tableau N°38).

L'enquête réalisée auprès des élèves corrobore ces résultats qui établissent une relation d'influence entre les pratiques d'orientation-conseil et la construction du projet professionnel de l'élève gage d'une meilleure préparation à l'insertion professionnelle. Les 55,4% d'élèves n'ayant pas de projet professionnel réaliste seraient à cet état parce que seul 36,7% des élèves enquêtés auraient régulièrement bénéficié d'un bon encadrement de leur C.O dans le cadre du service adapté (counselling, administration des tests psychotechniques...) (Cf. graphique N°15 et tableau N°34) tout au long de leur cheminement scolaire. Ceci signifie que 63,3% des élèves enquêtés n'ont pas été accompagnés par les C.O dans la construction ou la consolidation de leurs projets scolaires et professionnels et par voie de conséquence dans leur préparation à une insertion professionnelle future assurée.

Cette étude apporte une contribution sur les plan théoriques, pratiques (professionnels) et méthodologique.

En termes de plus-value théorique, ces résultats vérifient la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP) de Lent, Brown et Hacquet (2008). En effet selon ces auteurs, les variables environnementales et les systèmes de soutien peuvent affaiblir ou renforcer l'exercice de l'autocontrôle que chacun exerce sur le déroulement de son orientation professionnelle (Lent, 2008) notamment en ce qui concerne la construction du projet professionnel chez l'élève. Au regard des résultats que nous sommes parvenus il se dégage qu'un accompagnement soutenu des C.O optimise les choix professionnels des apprenants, soutient leur prise de décision relative à leurs projets de carrière, les aide à développer des conditions optimales à la consolidation/réalisation de ces projets et à promouvoir les perspectives de réussite et de satisfaction scolaire et professionnelle. Toutefois pour que cette optimisation des choix ou élaboration des projets professionnels soit possible, le C.O doit en plus d'informer l'élève sur les filières d'étude et leurs débouchés professionnels, chercher à développer les goûts et intérêts professionnels de ce dernier par les activités hors classe (counselling, visites d'entreprises...), l'administration des tests d'intérêts et l'exposition de l'élève à des expériences divers telles que l'organisation des carrefours métiers, des conférences débat, et des tables rondes. Cette pratique des activités d'orientation hors classe permet aux élèves de construire des croyances différenciées concernant différents domaines d'activité, de hiérarchiser les métiers selon leur perception, d'acquérir une meilleure connaissance des conditions de travail et des valeurs offertes par divers types de choix professionnel et de construire de façon responsable des projets professionnels raisonnés et pertinents.

Une autre contribution de ce travail dans l'évolution de la science se trouve dans la modélisation proposée. En effet un modèle d'analyse du niveau d'intégration de l'orientation-conseil (MANIOC) dans les établissement scolaires a été élaboré à partir des résultats de cette étude. Ce modèle est constitué en deux axes et quatre quadrants, à savoir l'axe de mouvements (en abscisse) qui correspond à l'axe des interactions entre le C.O et ses élèves et l'axe des besoins ou attentes (en ordonnée) qui correspond à l'axe de l'Object des interactions. A partir de l'analyse et la connaissance du niveau de couverture (intégration) des activités d'orientation auprès des élèves, il est possible d'envisager des actions de remédiation (d'accompagnement) susceptibles de permettre à chaque jeune non seulement de se doter d'un projet professionnel réaliste mais aussi et surtout de permettre à chacun de se doter des

capacités d'orientation ou de réorientation tout le long de la vie peu importe les circonstances qu'ils feront face.

Sur le plan pratique (professionnel) la plus-value de cette recherche se trouve dans le modèle (démarche) pédagogique d'accompagnement de l'élève dans la construction de son projet professionnel conçu à la fin de cette étude. Il s'agit d'une démarche ancrée sur l'employabilité, c'est-à-dire que la quasi-totalité des activités du C.O doivent être ancrées (arrimées à) sur l'employabilité et la préparation de l'élève à l'insertion socioprofessionnelle. La démarche conçue est la synthèse des bonnes pratiques retenues chez les C.O de la ville de Bertoua dans leurs démarches pédagogiques d'accompagnement des élèves dans la construction de leurs projets professionnels. Cinq étapes successives sont nécessaires dans cette démarche pédagogique, il s'agit de : la pré-immersion et de l'immersion de l'apprenant aux activités professionnelles ; l'évaluation ou bilan personnel de l'apprenant ; la confrontation entre le soi de l'apprenant et les professions ; la décision, projection de l'apprenant sur son identité professionnelle future ; et l'organisation de la mise en œuvre du projet ainsi monté.

Par ailleurs cette étude a permis de réaliser que la majorité des jeunes sortent du secondaire sans projet professionnel. La grande majorité des sortants ne disposent que des aspirations irréalistes, utopiques ou n'en dispose pas tout simplement. Ce qui a pour conséquence la navigation à vue dans les études supérieures, le chômage, le sous-emploi et le mal emploi des milliers de jeunes après les études.

Les résultats de cette recherche nous permettent en outre de réaliser que l'élaboration du projet professionnel est une co-construction dynamique de l'élève et du C.O qui sert de guide et de tuteur à l'apprenant tout au long de son cheminement scolaire. Cet accompagnement consiste à préparer l'élève à l'emploi et à l'auto emploi par l'élaboration de projet d'insertion professionnelle réaliste ou banquable. En l'absence d'un accompagnement de qualité qui allie les séances d'information dans les salles de classe aux activités de service adapté (counselling et testing psychologique) complétés par les activités hors classe (telles que les carrefour métiers, les visites d'entreprises, les tables rondes et les conférences débat) les élèves faute de projets professionnels seront plus ancrés à faire les études pour obtenir les diplômes qu'à développer les compétences recherchées par le monde du travail.

Sur le plan méthodologique, la plus-value réside sur le fait que, en adoptant une méthodologie mixte pour répondre aux quatre objectifs spécifiques de recherche, nous avons pu quantifier la présence de activités permettant de mieux comprendre les pratiques

d'orientation-conseil des C.O camerounais et leurs effets sur la construction du projet professionnel chez les élèves.

La collecte des informations par entretien nous a ainsi permis de décrire les activités réelles effectuées par les C.O de la ville de Bertoua dans leurs pratiques professionnelles. Le recours au questionnaire nous a servi à comprendre le niveau d'appropriation et d'autonomie des élèves en matière d'orientation et surtout en ce qui concerne la construction de leurs projets professionnels. L'application de la statistique descriptive et du test de régression logique multiple aux données collectées nous a permis de quantifier les occurrences des activités menées et des services rendus aux élèves. Ce qui nous a permis non seulement à identifier les activités d'orientation susceptibles de jouer un rôle d'influence sur la construction du projet professionnel de l'élève en contexte camerounais, mais bien plus de procéder à la théorisation du matériel analysé au regard de l'articulation du rôle d'influence des pratiques d'orientation-conseil lorsqu'il est question de la construction du projet professionnel chez les élèves de l'enseignement secondaire.

A ce niveau de notre recherche et au regard des résultats que nous avons obtenus, il ne serait pas inopportun d'affirmer que les pratiques d'orientation-conseil ancrées sur l'employabilité et la préparation des jeunes à l'insertion professionnelle se présentent ainsi comme une ingénierie susceptible de faire passer le système éducatif, d'un système créateur de demandeurs d'emplois à un système créateur des créateurs d'emplois.

Toutefois comme toute œuvre humaine, cette recherche comporte un certain nombre de limites. En fait, les résultats de cette recherche sont uniquement généralisables au Cameroun notamment dans l'enseignement secondaire, les étudiants et les écoliers n'ont pas participé à cette étude malgré le fait que les questions d'orientation et de projet professionnel concernent somme toute aussi ces catégories d'apprenants. Néanmoins, ces résultats peuvent être adaptés aux autres systèmes éducatifs ayant le même fonctionnement que celui des établissements d'enseignement secondaire camerounais.

Sur le plan de la collecte des données, le protocole de recherche employé lors des entretiens pourrait faire en sorte que les C.O se sentent à un moment ou à un autre soumis à une évaluation sanction de leurs pratiques professionnelles. Pour cette raison certains peuvent aller jusqu'à surévaluer leurs pratiques réelles, ou omettre volontairement de signaler certaines activités régulières peu ou pas du tout importantes de leurs pratiques quotidiennes. De plus, les prédispositions des enquêtés (élèves ou C.O) au moment de l'enquête peuvent également

jouer un rôle prépondérant sur la pertinence et la véracité des informations fournies. Par exemple, une attitude favorable ou défavorable lors des entretiens peut jouer un rôle important sur la qualité des données recensées (ex. : désirabilité sociale, situation personnelle difficile ou manque d'intérêt à l'égard de sa participation).

Par ailleurs, notre échantillon des C.O était très réduit soit 10 C.O pour expliquer et faire comprendre leurs pratiques au quotidien, un échantillon plus consistant s'avèrerait intéressant pour des recherches futures portant sur la pratique des activités d'orientation-conseil.

En outre notre étude a été menée dans la région de l'Est, plus précisément dans la ville de Bertoua auprès de 628 élèves et 10 C.O des 9 établissements d'enseignement secondaire public que compte cette ville. Même si les résultats de cette recherche peuvent être inférés à l'ensemble des établissements du pays, il reste vrai qu'une étude sur une population plus grande et diversifiée permettrait de mieux appréhender le phénomène étudié. Dans ce sens la prise en compte des avis des inspecteurs en charge des questions d'orientation et de conseil et même des chefs d'établissement s'avère nécessaire pour des recherches ultérieures. De même la prise en compte de toutes les autres régions du pays dans la constitution de l'échantillon serait un atout pour la compréhension et la généralisation des résultats des recherches avenir.

Parvenu au terme de cette étude, et dans le souci d'améliorer les pratiques d'orientation dans l'accompagnement des apprenants à la construction de leurs projets professionnels et à l'acquisition des compétences d'orientation et/ou de réorientation tout au long de la vie, nous pensons qu'il serait intéressant d'explorer les problématiques suivantes :

- La systématisation ancrée de l'intégration des pratiques d'orientation-conseil en vue de la formation d'un capital humain producteur (et non consommateur) capable de soutenir la croissance économique ;
- Les variables qui expliquent cette systématisation ancrée ;
- Les variables explicatives favorables à la formation d'un capital humain producteur capable de soutenir la croissance économique ;
- L'influence de la perception sociale du C.O sur l'épanouissement de ce dernier au travail ;
- La contribution de la centralisation des activités d'orientation par interdisciplinarité et transdisciplinarité sur la préparation des élèves à l'insertion professionnelle ;
- L'influence de la gestion administrative du C.O sur la motivation de ce dernier dans l'exercice de ses fonctions ;

- L'impact du processus de recrutement des élèves C.O sur leur efficacité sur le terrain.
- L'influence de la qualité de la formation des C.O sur leur rendement professionnel

BIBLIOGRAPHIE

- Abega, C.** (2014). *Programme des enseignements des unités d'enseignement Projet Professionnel de l'Étudiant*. Université de Yaoundé I.
- Abega, C., & al.** (2018). *Les Cahiers de l'Étudiant stagiaire en entreprise, le stage ouvrier*. St Paul.
- Aktouf, O.** (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. PUQ.
- Alagui, A ; Chafiqi, F ; Riard, E-H.** (2015). Les modalités de construction du projet professionnel chez les étudiant(e)s de l'Université Cadi Ayya. *Le pédagogue*, n°2.
- Albrecht, L.** (2019). Sentiment d'Efficacité Personnelle et orientation scolaire. <https://weeprep.org>.
- Ambrosi J.** (1984). *La Gestalt-thérapie revisitée*. 2^{ème} éd. 1997. Privat.
- Amin, E.M.** (2005). *Social science research: conception, methodology and analysis*. Makerere University Printery.
- André, C.** (2019). *S'aimer mieux pour être plus heureux*. <https://www.usherbrooke.ca>
- Andrean, F &, Boyé, F.** (Nd). *Le conseiller d'orientation psychologue*. Nathan.
- Angeville, H., & Bellenger, J.** (1989) Réflexions sur une expérience de formation au conseil en orientation. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18 (2), 111-125.
- Anthony, K.** (2015). Training therapists to work effectively online and offline within digital culture. *British Journal of Guidance and Counselling*, 43(1), 36–42. <https://doi.org/10.1080/03069885.2014.924617>.

- Ardoino, J.** (1986). “Finalement, il n’est jamais de pédagogie sans projet”, *Éducation permanente*, (87), 153-158.
- Ardoino, J.** (2000). De l’accompagnement, en tant que paradigme. *Pratiques de formation – Analyses*, (40), 5-19.
- Aurèle, S-Y.** (1986). *Psychologie de l’apprentissage-enseignement. Une approche individuelle ou de groupe*. Presse de l’université du Québec.
- Baldy, R.** (1992). Le rôle du projet dans les choix scolaires et professionnels des élèves.
Dans Étienne R., Baldy, A., Baldy, R., & Benedetto, P. (Dir.). *Le projet personnel de l’élève* (pp. 34-91). Hachette.
- Bandura, A.** (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall.
- Bapes Bapes, L.** (2009). *Préface* in MINESEC. (2009). *Cahier de charges du conseiller d’orientation au Cameroun*. Les Editions de l’Imprimerie Nationale.
- Bart, D., & Fournet, M.** (2010). « Le projet professionnel et personnel des étudiants, assise de leur professionnalisation ? », *Revue internationale de pédagogie de l’enseignement supérieur* [En ligne], 26(1) | 2010, consulté le 19 mai 2019.
- Baudouin, N.** (2007). *Le sens de l’orientation : une approche clinique de l’orientation scolaire et professionnelle*. L’Harmattan.
- Bauman, Z.** (2000). *Liquid modernity*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Beucher, C.** (2004). *Aspirations et projets professionnels de jeunes de cinquième secondaire dans un contexte d’approche orientante : l’ancrage dans le rapport au savoir*. [Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal].

- Beaucher, C., & Dumas, I.** (2008). Les intentions d'avenir d'adolescents de cinquième secondaire : aspirations ou projets professionnels ? *Carriérologie*, 11(3-4), 607-620.
http://carrierologie.uaqm.ca/volume11_34/607_avenir/index.html.
- Beaucher, C., & Mazalon, É.** (2003). Les projets professionnels des élèves inscrits en formation aux métiers semi-spécialisés : une prise en charge de leur avenir professionnel. *Alinéa, Revue de Sciences sociales et humaines*, 10(13), 25-44.
- Beaucher, C.** (2007). Des aspirations et des projets professionnels : mieux comprendre les intentions d'avenir des jeunes de formation professionnelle. *Observatoire Jeunes et Société*, Bulletin d'information, (6).
- Beck, A. T.** (1976). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. De Boeck.
- Beck, A. T.** (2010). *La thérapie cognitive et les troubles émotionnels*. Traduction de B. Pascal de "Cognitive Therapy and the Emotional Disorders" (1976). De Boeck.
- Beckers, J.** (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck.
- Ben Ayed, C.** (2015). *La mixité sociale à l'école. Tensions, enjeux, perspectives*. Armand Colin
- Benoit, J-C & al.** (1998). *Dictionnaire clinique des thérapies familiales systémiques*. ESF.
- Bertalanffy, L. von.** (1993). *Théorie générale des systèmes*. Dunod.
- Bertalanffy, L. von.** (1973). *Théorie générale des systèmes*. Dunod.
- Besnainou, A.** (2002). *L'Éducation à l'orientation et le projet d'orientation des élèves de SEGPA. Étude menée dans quatre SEGPA de l'Oise*. [Mémoire DDEEAS, SEGPA].
- Betz, N. E.** (2008). Advances in vocational psychology. Dans S. D. Brown & R. W. Lent (dirs.), *Handbook of Counseling Psychology* (pp. 357-389). John Wiles.

- Bidart, C., & al.** (2006). *La construction de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes à l'épreuve du temps : une enquête longitudinale*. CERSE.
- Bureau International du Travail.** (2011). *Orientation professionnelle : manuel didactique à l'intention des pays à revenu faible ou moyen*. OIT.
- Bureau International du Travail.** (2013). *Tendances mondiales de l'emploi des jeunes 2013. Une génération menacée*. Organisation Internationale du Travail.
- Bureau International du Travail.** (2016). *Les services publics de l'emploi en Afrique francophone défis et enjeux de leur modernisation*. OIT.
- Bureau International du Travail.** (2019). *Emploi et questions sociales dans le monde : tendance 2019*. BIT.
- Biya, P.** (1987). Adresse à la nation camerounaise, tenu le 31 décembre 1987.
- Biya, P.** (1997). Discours d'ouverture de la campagne électorale à l'élection présidentielle de 1997 au Cameroun.
- Biya, P.** (2013). Adresse à la nation camerounaise en prélude à la célébration de la fête de la jeunesse, tenu le 10 février 2013.
- Blanchard, S., & Sontag J-C.** (2004). Histoire de l'orientation professionnelle et scolaire en France. *Revue Formation et Territoire*, (9), 27-51.
- Blanchard, S., Sontag J-C., & Leskow, S.** (1999). L'utilisation d'épreuves conatives dans le cadre du bilan de compétences. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28(2), 275-297.
- Blustein, D.** (1997). A contex-rich perspective of career exploration accross the life role. *The Career Development Quartely*, (45).

- Bomda, J.** (2008a). *Le conseiller d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle au Cameroun : un luxe ? une sinécure ?* CEPER.
- Bomda, J.** (2008b). *Orientation-conseil scolaire, universitaire et professionnelle au Cameroun : L'urgence d'une remédiation.* Harmattan.
- Bomda, J.** (2013a) « Pratique de l'orientation scolaire et aggravation de la pauvreté dans les ménages au Cameroun ». Colloque international du ROCARE, Yaoundé, Cameroun.
- Bomda, J.** (2013b). *Les paradoxes de l'éducation formelle et de l'orientation scolaire et professionnelle en Afrique subsaharienne.* Edilivre.
- Bomda, J., Manto Jonte, J., Tanang Tchouala, P.** (2010). *Orientation scolaire et accès au marché du travail : cas de Yaoundé. Programme des subventions ROCARE pour la recherche en éducation.* Récupéré le 26 mai 2018 sur le site : www.ernwaca.org.
- Bordin, E. S.** (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy : Theory, Research and Practice*, 16, 252-260.
- Botteman, A.** (2005). La psychologie des intérêts. *Carriérologie*. http://www.carrierologie.uqam.ca/volume10_12/02_presentation/02_presentation.pdf
- Boudon, R.** (1973). *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles.* Armand Colin.
- Bourdieu, P.** (1966). L'école conservatrice : Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française de Sociologie*, 7(3), 325-347. <https://doi.org/10.2307/3319132>.
- Boutinet, J.-P.** (1990). *Anthropologie du projet.* PUF
- Boutinet, J.-P.** (2004). *Psychologie de conduites à projet.* PU F.
- Boutinet, J.-P.** (2005). *Anthropologie du projet.* PUF.

- Boutinet, J.-P.** (2007). L'espace contradictoire des conduites à projet : entre le projet d'orientation du jeune et le parcours atypique de l'adulte. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 36(1), 19-32. <https://doi.org/10.4000/osp.1259>
- Boutinet, J.-P.** (2012). *Anthropologie du projet*, Quadrige.
- Brasselet, C., & Guerrien, A.** (2010). Sentiment de liberté et influence dans la décision d'orientation scolaire : effets sur la motivation scolaire des élèves en classe de première. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 39(4), 2-16.
- Brodar, C.** (2012). Les troubles de l'estime de soi. Repéré à : <https://www.passeportsante.net/fr/Maux/Problemes/Fiche.aspx?doc=troubles-de-l-estime-de-soi>.
- Brodard, D.** (2014). *Le rôle des stages en entreprise dans la construction du projet professionnel d'élèves de 10^H section exigences de base*. [Mémoire de Master, Faculté des lettres de l'Université de Fribourg].
- Bujold, C., & Gingras, M.** (2000). *Choix professionnel et développement de carrière : théories et recherches* (Vol. 2e éd). Gaëtan Morin.
- Cabral, Albert C., & Salomone, P.** (1990). « Chance and Career : Normative Versus Contextual Development ». *The Career Development Quartely*, vol. 39.
- Calin, D.** (2007). *La relation d'aide*. <http://daniel.calin.free.fr/textes/aide.html>
- Canzittu, D.** (2019). *Vers une école réellement orientante. Penser l'orientation à l'aube du 21^e siècle*. [Thèse de Docteur, université de Mons au Canada].
- Canzittu, D., & Carosin, É.** (2019). Comment penser l'orientation scolaire et professionnelle dans les écoles du 21^e siècle ? Vers une Approche Orientante de l'école. Dans D. Canzittu (Éd.), *Penser et agir l'orientation au 21^e siècle. De l'élève au citoyen engagé* (p. 103-114). Editions Qui Plus Est.

Canzittu, D., & Demeuse, M. (2017). *Comment rendre une école réellement orientante ?* De Boeck supérieur.

Caroff, A. (1987). *L'organisation de l'orientation des jeunes en France : évolution des origines à nos jours.* Issy-les-Moulineaux, EAP.

Centre d'excellence de l'Ontario en santé mentale des enfants et des adolescents. (2011). L'estime de soi et la santé mentale. Repéré à : http://www.excellencepourenfantsados.ca/sites/default/files/ressource/eis_bref_estime_de_soi_et_la_sante_mentale.pdf

Chaix, M.-L. (1993). *Se former en alternance : Le cas de l'enseignement technique et agricole.* Harmattan.

Chakli, A. (2007). *Les déterminants de la construction du projet professionnel chez les jeunes marocains en milieu urbain. Rôle de la famille et de l'école.* [Mémoire DESA, Université Hassan II, Mohammedia].

Chaloult, L., Thanh Lan Ngo., Goulet, J., & Cousineau, P. (2008). *La thérapie cognitivo-comportementale Théorie et pratique.* Chenelière Education.

Chauvet, C., & Jeoffrion, C. (2017). Intégrer la réflexion sur l'orientation scolaire et professionnelle dans son quotidien : présentation de PAZAP, un dispositif novateur fondé sur le numérique et la démarche participative et expérientielle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 46(2). <http://journals.openedition.org/osp/5428>.

Clouzard, C. (2013). *50 exercices de Gestalt.* Eyrolles.

Collet, I. (2017). *L'école apprend-elle l'égalité des sexes ? Pour combattre les inégalités à l'école.* Belin.

Cournoyer, L. (2008). *L'évolution de la construction du projet professionnel de collégiennes et collégiens lors des 18 premiers mois d'études : le rôle des relations sociales.* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke].

- Cournoyer, L.** (2010). Compte rendu de l'ouvrage La thérapie cognitive et les troubles émotionnels d'Aaron T. Beck. <http://www.programmes-carrierologie.uqam.ca/professeurs/15-cournoyer-louis.html>
- Cuerrier, C., & Locas, R.** (2004). Portrait d'une profession aux caractéristiques changeantes. *En pratique*, 1, 10-11.
- Danvers, F.** (1988). Pour une histoire de l'orientation professionnelle. *Histoire de l'éducation*, 37, 3-15.
- Danvers, F.** (1995). L'orientation (scolaire et professionnelle), matière d'enseignement ? *Revue de recherche en éducation*, 14, (pp.165-179).
- Danvers, F.** (2009). *Dictionnaire de sciences humaines : Volume 1, S'orienter dans la vie, une valeur suprême ? Essai d'anthropologie de la formation*. Presses universitaires du Septentrion.
- Danvers, F.** (2017a). *Dictionnaire de sciences humaines et sociales : Volume 3, S'orienter dans la vie, un pari éducatif ? pour des sciences pédagogiques de l'orientation*. Presses universitaires du Septentrion.
- Dawis, R.V.** (1996). The theory of work adjustment and person environment-correspondence counseling. Dans D. Brown et L. Brooks (dirs.), *Career choice and development* (3e éd.) (pp. 75-120). Jossey-Bass.
- Debret, J.** (2020). *Les normes APA françaises : Guide officiel de Scribbr basé sur la septième édition (2019) des normes APA*. Scribbr.
- Déchaux, J.-H.** (2001). La mort dans les sociétés modernes : la thèse de Norbert Elias à l'épreuve. *L'Année sociologique*, 51(1), 161-183. <https://doi.org/10.3917/anso.011.0161>
- Delair, L., & Ritzenthaler, A.** (2018). *L'orientation des jeunes, Avis du Conseil économique, social et environnemental*. Journal officiel de la république française.

- Demazière, D., & Dubar, C.** (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Nathan.
- Diouf, A.** (2012). Préface. Dans A. Diouf & R. Dumont. (2012). *L'Afrique noire est mal partie*. Edition Seuil.
- Dong Nguetsop Frosine, M & Fozing, I.** (2016). Aspirations professionnelles des jeunes bacheliers au Cameroun : l'influence de la pratique de l'orientation scolaire revisitée. *Education et socialisation*. <http://journals.openedition.org/edso/1863>.
- Drabik-Podgórna, V.** (2016). Contemporary Counselling: Anthropocentric Dialogue-Sensitive Thinking. Dans *Counselling and dialogue for sustainable human development* (p. 44-55). Wydawnictwo Adam Marszalek.
- Duarte, M. E.** (2009). The psychology of life construction. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 259-266. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.06.009>
- Duarte, M. E., & Cardoso, P. M. S.** (2015). The Life Design Paradigm: From Practice to Theory. Dans L. Nota & J. Rossier (dirs.), *Handbook of the Life Design* (pp. 41-57). Hogrefe.
- Dufumier, M.** (2012). Postface. Dans M. Dufumier & R. Dumont, (2012). *L'Afrique noire est mal partie*. Edition Seuil.
- Dumont, R.** 2012). *L'Afrique noire est mal partie*. Edition Seuil.
- Duru-Bellat, M.** (1997). Projets individuels et contraintes structurelles. Les enjeux de l'orientation, *Revue Educations*, 11.
- Duru-Bellat, M.** (2015). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*. PUF.
- Duru-Bellat, M.** (2017). *La tyrannie du genre*. SciencesPo, les presses.
- Elias, N.** (1991). *La société des individus*. Arthème Fayard.

Elkaïm, M. (1995). *Panorama des thérapies familiales*. Seuil.

Ellis, A. (1977) The basic clinical theory of rational-emotive therapy. Dans A. Ellis & R. Grieger (dirs.) *Handbook of Rational-Emotive Therapy*. (p. 6). Springer.

Emmamoge, O., Ajibola, O. R., & Ojochogu, D. (2020). The effet of Guidance and Counselling Services on students Career in selected secondary school of Jos Metropolis. *International Journal of Education and Evaluation*, 6(1).
<https://www.researchgate.net>

English, H. B., & English, A. C. (1958). *A comprehensive dictionary of Psychological and psychologyic terms*. Mekay.

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ882506>.

European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN). (2015). *A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2007-15*. (R. Vuorinen, J. McCarthy, & O. Ruusuvirta, Éd.). Kariteam.

Ford, D, H., & Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. SAGE.

Ford, D, H. (1987). *Humans as self-constructing living systems*. Lawrence Erlbaum.

Dans Étienne R., Baldy, A., Baldy, R., & Benedetto, P. (Dirs.). *Le projet personnel de l'élève* (pp. 34-91). Hachette.

Fartassi, A. (2020). *Comment développer votre estime de Soi ?* <http://www.penserchanger.com>

- Favez, N., & Darwiche, J.** (2016). *Les Thérapies de couple et de famille. Modèles empiriquement validés et applications cliniques.* Mardaga. https://www.cairn.info/les-therapies-de-couple-et-de-famille_9782804703158.htm).
- Felouzis, G.** (2014). *Les inégalités scolaires.* PUF.
- Felouzis, G., & Perroton, J.** (2009). *Grandir entre pairs à l'école. Actes de la recherche en sciences sociales*, 180(5), 92-100. <https://doi.org/10.3917/arss.180.0092>
- Fonkeng, E.** (2004). *The history of education in Cameroon, 1844-2004.* Université de Yaoundé 1.
- Fonkoua, P.** (2003). Eléments théoriques pour une élaboration des politiques nationales d'éducation interculturelle au service de l'union africaine. Dans P. Fonkoua & D. Noni Lantoum (dirs.), *L'Afrique à la croisée des chemins : défis et perspectives.* Dove Publishers.
- Fonkoua, P.** (2006). *Quels futurs pour l'éducation en Afrique ?* Harmattan.
- Fonkoua, P., & Youtha, R.** (2008). Le conseiller d'orientation, sa formation et sa pratique au niveau des Enseignements Secondaires. *Communication à la table ronde organisée par l'Agence Universitaire de la Francophonie sur les Services de l'Orientation et le système LMD*, Yaoundé le 20 mars 2008. <http://www.afique-centrale.auf.org>
- Ford, M. E.** (1992). *Motivating humans : Goals, emotions, and personal agency beliefs.* SAGE.
- Fortier, M.S., Vallerand, R.J., & Guay, F.** (1995). Academic motivation and school performance. Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20(3), 257-274.
- Franquet, A.** (2010). *L'approche orientante. En route vers la réussite scolaire et professionnelle des élèves. Fascicule de présentation.* Université de Mons.

- Freud, S.** (1914). *Remémoration, répétition, et élaboration* ». In *La technique psychanalytique* (2007). Presses Universitaires de France.
- Freud, S.** (1923). *Le Moi et le Ça*.
http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html
- Fromage, B.** (2013). L'Épreuve des Trois Arbres, présentation d'un outil d'aide à l'orientation selon le « life designing ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 42(1), 127–153. <https://doi.org/10.4000/osp.4068>
- Giddens, A.** (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Polity Press.
- Gingras, M.** (2005). L'orientation tout au long de la vie : une réalité incontournable du développement de carrière des adultes. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 11(2), 115-128. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2005.04.001>
- Ginzberg, E. Ginsberg, W. Axelrad, S., & Helma, J-L.** (1951). *Occupational choice: an approach to a general theory*. Columbia University Press.
- Glauser, S., & Bozarth, J.D.** (2001). Person-centered counseling : The culture within. *Journal of Counseling and Development*, 79(2), 142-147.
- Goguelin, P., & Krau, E.** (1992). *Projet professionnel, projet de vie*. E.S.F.
- Grawitz, M.** (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Dalloz.
- Grolnick, W.S., Ryan, R.M., & Deci, E.L.** (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 508-517
- Guay F. & Vallerand, R.J.** (1997). Social context, students' motivation, and academic achievement: towards a process model. *Social Psychology of Education*, 1(3), 211-233.

- Guichard, J., & Huteau, M.** (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Dunod
- Guichard, J., & Huteau M.** (2001). *Psychologie de l'orientation*. Dunod
- Guichard, J., & Huteau, M.** (1997). L'école et les intentions d'avenir professionnelles des adolescents. Dans J. Guichard & H. Rodriguez Tome (dirs.). *Regards actuels sur l'adolescence*. Presses Universitaires de France.
- Guichard, J., & Huteau, M.** (2006 a). *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. Dunod.
- Guichard, J., & Huteau, M.** (2006 b). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.
- Guichard, J.** (2000). Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques en orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 29, 181-212.
- Guichard, J.** (2004). Se faire soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33, 499-534.
- Guichard, J.** (2006). *Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école*. Rapport au Haut Conseil français de l'Éducation.
http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/53.pdf
- Guichard, J.** (2007a). Conseil en orientation. Dans J. Guichard et M. Huteau (dirs.), *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés* (pp. 95-102). Dunod.
- Guichard, J.** (2007b). Appariement (matching). Dans J. Guichard et M. Huteau (dirs.), *Orientation et insertion professionnelle : 75 concepts clés* (pp. 34-40). Dunod.
- Guichard, J.** (2007c). Histoire de vie (récit de vie) (life history, life story, life narrative). In *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. (pp. 243-247). Dunod.
- Guichard, J.** (2007d). Projet (plan, project, prospect). Dans J. Guichard et M. Huteau (dirs.), *Orientation et insertion professionnelle. 75 concepts clés*. (pp. 344-352). Dunod.

- Guichard, J.** (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 251-258.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.03.004>
- Guichard, J.** (2013). Quel paradigme pour des interventions en orientation contribuant au développement d'un monde plus équitable au cours du 21ème siècle ? *Communication à la Conférence de l'AIOSP et de l'ACOP-F sur la relation entre les interventions d'accompagnement en orientation et les droits de l'homme et du citoyen*, France du 24 au 27 septembre 2013.
- Guichard, J.** (2015). Objectifs et finalités de l'accompagnement à l'orientation à l'ère anthropocène [Aims and ultimate purposes of career- and life-design interventions in the Anthropocene era]. Dans J. Guichard & F. Danvers (dirs.), *Apprendre et s'orienter Dans un Monde de Hasard* (p. 1-18). Cerisy Colloquium.
https://www.researchgate.net/publication/284027367_Objectifs_et_finalites_de_l%27accompagnement.
- Guichard, J.** (2016). Career Guidance, Education and Dialogues for a Fair and Sustainable Human Development. Dans J. Guichard, V. Drabik-Podgorna, & M. Podgórnny (dirs.), *Counselling and dialogue for sustainable human development* (p. 17-43). Wydawnictwo Adam Marszalek.
- Guichard, J.** (2019a). Guidance en employabilité & conseil en Life Design : objectifs, finalités et fondements des interventions d'accompagnement à l'orientation. Dans J. Guichard & D. Canzittu (dirs.), *Penser et agir l'orientation au 21e siècle. De l'élève au citoyen engagé* (p. 19-37). Qui plus Est.
- Guichard, J.** (2019b). Le dialogue de conseil en Life Design : une forme renouvelée d'accompagnement à l'orientation. Dans J. Guichard & D. Canzittu (dirs.), *Penser et agir l'orientation au 21e siècle. De l'élève au citoyen engagé* (p. 67-85). Qui plus Est.
- Guichard, J., & Huteau, M.** (2007). Orientation scolaire et insertion professionnelle. Dunod.

- Guichard, J., Bangali, M., Cohen-Scali, V., Pouyaud, J., & Robinet, M.-L.** (2017). *Concevoir et orienter sa vie: les dialogues de conseil en life design*. Qui plus Est.
- Guillevic, C., & Vautier, S.** (1998). *Diagnostic et tests psychologiques*. Editions Nathan.
- Guindon, Mary H. & Hanna Fred, J.** (2002). « coincidence, happenstance, Serendipity, Fate, or the Hand of God : Case studies in Synchronicity », *The Career Development Quartely*, vol. 50.
- Guth, S.** (1997). *Lycéens d'Afrique*. Harmattan.
- Gysbers, N. C.** (2010). *Remembering the past, shaping the future. A history of school counseling*. American School Counselor Association.
- Habart, L.** (2019). *S'orienter aujourd'hui décryptage, dynamiques et enjeux*. Handiprint.
- Habermas, T., & Bluck, S.** (2000). Getting a life: The emergence of the life story in adolescence. *Psychological Bulletin*, 126(5), 748-769. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.748>
- Harren, V. A.** (1976). *Tiedeman's Approach to Career Development*. Communicated in Symposium of the American Educational Research Association Convention. San Francisco, CA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED123364.pdf>
- Harris-Bowlsbey, J.** (1984). The Computer and Career Development. *Journal of Counseling and Development*, 63(3), 145-148. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1984.tb02786.x>
- Hartung, P. J.** (2015). Life design in childhood: Antecedents and advancement. Dans L. Nota & J. Rossier (dirs.), *Handbook of the life design paradigm: From practice to theory, from theory to practice*. (p. 89-102). Hogrefe.
- Havighurst, R.** (1952). *Developmental tasks and education* (2nd ed.). David McKay.

- Hirschi, A., & Dauwalder, J.-P.** (2015). Dynamics in career development: Personal and organizational perspectives. Dans L. Nota & J. Rossier (Éd.), *Handbook of the Life Design paradigm: From practice to theory, from theory to practice* (p. 27-39). Hogrefe.
- Holland, J.L.** (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6(1), 35.
- Huteau, M.** (1999). L'évolution du rôle et des méthodes des conseillers d'orientation des années 1920 à aujourd'hui Questions d'Orientation. *Psychologie et société*, (1), 13-24.
- Huteau, M.** (2002). *Psychologie, psychiatrie et politique sous la troisième république ; la biocratie d'Edouard Toulouse (1865-1947)*. L'Harmattan.
- Imane, Z., Masdonati, J., Skakni, I., & Fournier, G.** (2016). Entre attentes et réalité : la construction de l'identité professionnelle des diplômé.e.s de la formation professionnelle et technique. *L'orientation scolaire et professionnelle*. 45(2). <http://osp.revues.org/4984>.
- Institut Nationale de la Statistique.** (2005). *Les indicateurs du marché du travail au Cameroun*. BIT.
- Institut Nationale de la Statistique.** (2010). *Enquête camerounaise auprès des ménages*. INS.
- Institut Nationale de la Statistique.** (2012). *Deuxième enquête sur l'emploi et le secteur informel au Cameroun (EESI 2)*. INS.
- Jérôme Martin.** (2019). Analyse d'ouvrage par Jérôme Martin. *Activités*, 16(1). consulté le 20 janvier 2020. <http://journals.openedition.org/activites/4270>.
- Jonnaert, P.** (2000). *De l'intention au projet* (3è Ed.). De Boeck Université.

Kant, E. (1803). *Traité de pédagogie*. Traduction de Jules Barni. <http://www.ac-grenoble.fr> ? Consulté le 23 février 2020.

Kemtchuain T.F., & Bomda, J. (2015). Processus de construction de soi et choix professionnel chez les étudiants camerounais. *Éducation et socialisation*, (38) consulté le 20 mars 2020. <http://journals.openedition.org/edso/1357>

Kettunen, J., Sampson, J. P., & Vuorinen, R. (2015). Career practitioners' conceptions of competency for social media in career services. *British Journal of Guidance and Counselling*, 43(1), 43–56.

Kettunen, J., Sampson, J. P. et Vuorinen, R. (2015). Career practitioners' conceptions of competency for social media in career services. *British Journal of Guidance and Counselling*, 43(1), 43–56. <https://doi.org/10.1080/03069885.2014.939945>.

Kidd, J.M. (2006). *Understanding career counselling: Theory, research and practice*. Sage Publications.

Kraatz, S. (2015). *Reform of educational systems: European policies for lifelong guidance to fight early school leaving and unemployment*. European Parliament.

Krumboltz, J. D. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135–154.

Lamas, K. C. A. (2017). Concept and relevance of vocational interests in career development: a theoretical study. *Temas Em Psicologia*, 25(2), 703-717.

Landrier, S., & Nakhili, N. (2010) Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Revue française de sciences sociales*, (109).

Latreille, G. (1984). *Les conseillers d'orientation de France : 60 ans d'activité et de recherche*. Dans D. Pelletier & R. Bujold (1984), *Pour une approche éducative en orientation*, Québec : G. Morin.

- Le Boterf, G.** (2000). *Construire des compétences*. Edition d'organisation.
- Le Boterf, G.** (2000). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G.** (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives. Les réponses à 90 questions. (3^e édition)*. Les Éditions d'organisation.
- Le Coadic, R.** (2006). L'autonomie, illusion ou projet de société ? *Cahiers internationaux de sociologie*, 121(2), 317-340. <https://doi.org/10.3917/cis.121.0317>
- Lent, R. W.** (2001). Vocational psychology and career counseling : Inventing the future. *Journal of Vocational Behavior*, (59).
- Lent, R. W.** (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(1) 2008. <http://journals.openedition.org/osp/1597>
- Lent, R. W., & Sheu, H.** (2010). Applying social cognitive career theory across cultures: Empirical status. Dans J. Ponterotto., J. M. Casas., L. A. Suzuki., C. M. Alexander (dirs.), *Handbook of multicultural counseling* (pp. 691-701). Sage.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G.** (2000). Contextual supports and barriers to career choice: a social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36-49.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G.** (2002). Social cognitive career theory. Dans D. Brown, & Associates (dirs.), *Career Choice and Development* (pp. 255-311). Jossey-Bass.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G.** (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Talleyrand, R., McPartland, E. B., Davis, T., Chopra, S. B., Alexander, M. S., Suthakaran, V., & Chai, C.-M.** (2002). Career choice barriers,

supports, and coping strategies: College students experience. *Journal of Vocational Behavior*, 60.

Leon, A. (1957) *Psychopédagogie de l'orientation scolaire et professionnelle*. PUF.

Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. McGraw-Hill.

Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. McGraw-Hill.

Limoges, J. (1975). L'information scolaire et professionnelle : l'orientation basée sur l'interaction individu-environnement. *Revue des sciences de l'éducation*, 1 (1), 61–70. <https://doi.org/10.7202/900004>

Loisy, C., & Carosin, É. (2017). Concevoir et accompagner le développement du pouvoir d'agir des adolescents.e.s dans leur orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 46(1). <https://doi.org/10.4000/osp.5332>

Mâle, P. (1980). *La crise juvénile*. Petite Bibliothèque Payot.

Mambou, Félicien, P. (2006). *Stratégies d'insertion des jeunes de la ville de Yaoundé*. [Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme d'Ingénieur d'Application de la Statistique, ISSEA].

Mandouélé, D. (2011). *L'insertion professionnelle des jeunes de milieu populaire*. L'Harmattan.

Marmion, J-F. (2016). *Troubles mentaux et psychothérapies*. éditions Sciences Humaines. (https://www.cairn.info/troubles-mentaux-et-psychotherapies_9782361063917.htm).

Masclet, J., & Leconte, C. (2007). Le projet personnel et professionnel : création d'une démarche fonctionnelle adaptée à l'IUT. *Psychologie du travail et des organisations*, 13(2), 73-94.

- Masdonati, J.** (2017). *La "digitalisation" : une alliée de l'orientation ?* dans Vuadens, F. (2018). *Des prestations à valeur ajoutée au sein d'une orientation professionnelle : état des lieux et perspectives pour le Centre d'information sur les études et les professions (CIEP) de Lausanne.* Travail de recherche réalisé en vue de l'obtention du Bachelor HES.
- Masquelier, G.** (1999). *La Gestalt aujourd'hui. Choisir sa vie.* 3e éd. 2008. Retz.
- Masquelier-Savatie, C.** (2008). *Comprendre et pratiquer la Gestalt-thérapie.* Dunod.
- Masquelier-Savatie C.** (2015) : *La Gestalt-thérapie, Que sais-je ?* PUF.
- Mazalon, E., Beaucher, C., & Langlois, M.** (2010). L'évolution et la détermination des projets d'élèves inscrits dans un programme de formation professionnelle en alternance travail-études. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage.* 3(10).
- Mbwassak, R.** (2013). *Utilisation pédagogique des TIC par les enseignants et efficacité du système éducatif : comparaison collège urbain-rural du Cameroun.* [Mémoire de DIPCO non publié]. Ecole Normale Supérieure de Yaoundé.
- Mbwassak, R.** (2017). *Instrumentation de la démarche didactique du conseiller d'orientation et amélioration du projet professionnel par les élèves : le cas du logiciel GPO2 Collège.* [Mémoire de master non publié]. Université de yaoundé 1.
- McMahon, M., Waston, M. & Patton, W.** (2014). Context-resonant systems perspectives in career theory. Dans G. Arulmani, A.J., Bakshi, T.L.F., Leong & A.G. Watts (dirs.), *Handbook of Career Development: International Perspectives* (p. 29-41). Springer.
- McMahon, M.** (2014). New trends in theory development in career psychology. Dans G. Arulmani, A.J., Bakshi, T.L.F., Leong et A.G.Watts (dir.), *Handbook of Career Development : International Perspectives* (p. 13-27). Springer.

McMahon, M., & Patton, W. (1995). Development of a Systems Theory of Career Development. *Australian Journal of Career Development*, 4(2), 15-20.
<https://doi.org/10.1177/103841629500400207>.

McMahon, M., & Patton, W. (2017). The systems theory framework. A conceptual and practical map for story telling in career counselling. In M. McMahon (Éd.), *Career Counselling: Constructivist Approaches* (113-126). Routledge.
<https://doi.org/10.1177/1038416215572378>

Meirieu, P. (1994) *Quelle pédagogie pour quelle école?* ESF.

Meirieu, P. (1999). Un nouvel art d'apprendre. <http://probo.free.fr>.

Meunier, O. (2008) *Orientation scolaire et insertion professionnelle. Approche sociologique.* Institut Nationale de recherche pédagogique, service de veille scientifique et technologique.

Mezo'o Lebeau, G. (2019). *Pratique de l'orientation scolaire et efficacité du conseiller d'orientation dans le système éducatif camerounais. Cas des établissements du secondaire public des villes de Yaoundé et de Douala.* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de yaoundé 1.

Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle du Cameroun. (2011). *Politique Nationale de l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle au Cameroun. Phase III.* MINEFOP.

Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle du Cameroun. (2015). *Le Plan d'Action National pour l'Emploi des Jeunes (PANEJ) 2016-2020.* Plan réalisé par un groupe de travail interministériel. MINEFOP.

Ministère des Enseignements Secondaires. (2008). *Cahier de charge du conseiller d'orientation.* Les Editions de l'Imprimerie Nationale.

Ministère de l'Enseignement Supérieur.

(2012a). *Annuaire statistique de l'enseignement supérieur*. Ministère de l'enseignement supérieur.

Ministère de l'Enseignement Supérieur. (2012b, janvier 26). Exposé sur les enjeux et défis du secteur de l'éducation dans le document de stratégie pour la croissance et l'emploi. Présenté à Conseil du Cabinet du 26 janvier 2012, Yaoundé.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *A chacun son rêve. Pour favoriser la réussite : l'approche orientante*. Gouvernement du Québec.
http://www.éducation.gouv.qc.ca/fileadmin/AppOrientante_19_7030.

Mitchell, Kathleen E., Levin., & Krumboltz, John, D. (1999). Planned Happenstance: constructing unexpected Career Opportunities. *Journal of Counseling and Development*, 77.

Montes, H. (2014). *Thérapie cognitive*. AFTCC. Rennes.

Moreau, M., & Trupheme, M. (1990). *L'entretien professionnel d'accompagnement- au diagnostic- à l'orientation- à la recherche d'emploi*. Les Editions d'organisation.

Ndagijimana, J-B. (2013). *Les facteurs de la faible motivation et leurs effets sur l'apprentissage. Cas des élèves de l'Ecole Normale Primaire (ENP/ TTC) au Rwanda*. [Thèse de doctorat, Université de Bouaké].

Njiale, P.M. (2006). *Le champ de la psychométrie : des principes aux applications en éducation et en orientation scolaire*. Les grandes éditions.

Okéné, R. (2009). *Défis et perspectives de l'orientation-conseil au Cameroun*. Harmattan.

Okéné, R. (2013). *L'orientation des jeunes en Afrique*. Harmattan.

Okirigwe, N.V. (2020). *Influence of counseling services on students career choice in secondary school: implication for career counseling.* <https://implication-for-career-counseling.html>

Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE). (2004). *Orientation professionnelle et politique publique, comment combler l'écart.* OCDE.

Organisation Internationale du Travail. (2007). *Développement et mise en place d'un système d'information sur le marché du travail : manuel de formation.* OIT.

Ozenne, R., Terriot., K., Spirito, V., Laeuffer, C. et Lhotellier, L. (2018). Intention d'usage des nouvelles technologies dans le conseil en orientation : perceptions des professionnels et des bénéficiaires. *Le travail humain*, 81(2), 115–141. <https://www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2018-2-page115.htm>.

Paquette, G. (2013). *L'éducation relative à l'environnement : recommandations pour le jardin ethnobotanique d'Oaxaca.* [Mémoire de Maitrise, Université de Sherbrooke].

Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation.* Houghton Mifflin.

Patton, W. & McMahon, M. (1999). *Career development and systems theory : A new relationship.* Brooks/Cole Publishing Company.

Patton, W., & McMahon, M. (2006a). *Career Development and Systems Theory: Connecting Theory and Practice* (2nd ed.). Sense Publishers.

Patton, W., & McMahon, M. (2006b). The Systems Theory Framework of Career Development and Counseling: Connecting Theory and Practice. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28(2), 153-166. <https://doi.org/10.1007/s10447-005-9010-1>

Patton, W., & McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice.* Sense Publishers.

- Patton, W., & McMahon, M.** (2017). The Systems Theory Framework of Career Development. In J. P. J. Sampson, E. Bullock-Yowell, V. C. Dozier, D. S. Osborn, & J. G. Lenz (Éd.), *Integrating theory, research, and practice in vocational psychology: Current status and future directions* (p. 50-62). Florida State University Libraries.
- Paul, M.** (2009). *Accompagnement. Recherche et formation*, 62. Éditions de l'ENS.
- Peake, S., & McDowall, A.** (2012). Chaotic careers: a narrative analysis of career transition themes and outcomes using chaos theory as a guiding metaphor. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(4), 395-410.
- Pelletier D. (dir.)** (2001) *Pour une approche orientante de l'école québécoise. Concepts et pratiques à l'usage des intervenants Sainte-Foy*. Septembre éditeur.
- Pelletier, D., & Bujold, R.** (1984). *Pour une approche éducative en orientation*. G. Morin.
- Pelletier, D., Noiseux, G., & Bujold, C. (dir.)** (1988) *Education des choix (livrets pour les niveaux 6e , 5e , 4e et 3e et guide de l'animateur)* Issy-les-Moulineaux, EAP.
- Pelletier, D., Noiseux, G., Bujold** (1974). *Activation du développement vocationnel et personnel*. McGraw Hill.
- Perls, F., Hefferline, R., & Goodman, P.** (1951). *Gestalt-thérapie*. Stanké.
- Philibert, C., & Wiel, G.** (1995). *Accompagner l'adolescence. Du projet de l'élève au projet de vie*. Chronique sociale.
- Phillips, S. D.** (2008). *Decision Making*. In F. T. L. Leong (Éd.), *Encyclopedia of counseling* (pp. 1522-1525). SAGE Publications.
- Plane, J.-M.** (2017). *Théorie des organisations* (5th ed.). Dunod.

- Potvin, L.** (2019). *Les théories et approches du développement de carrière mobilisées par les conseillères et les conseillers d'orientation du Québec dans leur pratique*. [Mémoire de Maîtrise, université de Sherbrooke].
- Pratte, L.** (2017). *Accompagnement de projets personnels et professionnels de jeunes adultes non diplômés en entreprise d'insertion socioprofessionnelle*. [Thèse de Doctorat, université de Sherbrooke]
- Primature.** (2014). *Etude diagnostic des programmes et projets sectoriels d'insertion des jeunes*. Rapport d'évaluation, mars 2014, Primature, Cameroun.
- Prost, A.** (1996). Des professions à l'école : jalons pour une histoire de l'orientation en France. *Vie Sociale*, (5), 11-24.
- Pryor, R.G.L., & Bright, J.E.H.** (2003). Order and chaos: A twenty-first century formulation of careers. *Australian Journal of Psychology*, 55(2), 121-128.
- Pryor, R.G.L., & Bright, J.E.H.** (2006). Counseling chaos: Techniques for practitioners. *Journal of Employment Counseling*, 43(1), 2-16.
- Pryor, R.G.L., Amundson, N. E. et Bright, J.E.H.** (2008). Probabilities and possibilities: The strategic counseling implications of the chaos theory of careers. *Career Development Quarterly*, 56(4), 309-318.
- Pugin, V.** (2008). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Le Centre Ressource Prospectives du Grand Lyon.
- République du Cameroun.** (2009a). *Cameroun Vision 2035*.
- République du Cameroun.** (2009b). Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE).
- République du Cameroun.** (2020). Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 Pour la transformation structurelle et le développement inclusif SND30.

- Reuchlin, M.** (1971) *L'orientation scolaire et professionnelle*. PUF.
- Riard, E.-H.** (2005). *Les jeunes et leur projet de vie dans les contextes de la France et du Maroc*. Dossier du Journal des Psychologues.
- Riard, E-H & Dachmi, A.** (2004). *Adolescence et projet de vie chez les jeunes marocains : approche de psychologie clinique et sociale*. Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Essais et Études (40).
- Riberolles, A., & Beauchesne, L.** (2000). *Réussir son projet professionnel*. L'Étudiant.
<http://www.letudiant.fr>.
- Riverin-Simard, D.** (S.d.). *Projet professionnel. Mes points d'interconnexion avec le marché du travail*. <http://www2.fse.ulaval.ca/danielle.riverin-simard/pdf/individu%20f.pdf>.
- Riverin-Simard, D.** (1984). *Étapes de vie au travail*. St-Martin.
- Robert, P.** (2018). Aspects de la technique dans la psychanalyse contemporaine avec le couple et la famille. *Revue internationale de Psychanalyse du couple et de la famille*. (19).
- Rogers, C. R.** (1970). *La relation d'aide et la psychothérapie*, 2 t. ESF.
- Rogers, C. R.** (1951). *Client-centered therapy; its current practice, implications, and theory*. Houghton Mifflin.
- Sampson, J. P. et Makela, J. P.** (2014). *Ethical issues associated with information and communication technology in counseling and guidance*.
<https://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object>
- Santarpia, A.** (2016) : *Introduction aux psychothérapies humanistes*. Dunod.

Savickas, M. L. (2013a). Career construction theory and practice. Dans S. D. Brown & R. W. Lent (dirs.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 147-186). Wiley.

Savickas, M. L. (2013b). The 2012 Leona Tyler Award Address: Constructing Career — Actors, Agents, and Authors. *The Counseling Psychologist*, 41(4), 648-662.
<https://doi.org/10.1177/0011000012468339>

Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, lifespan theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247-259.

Savickas, M. L. (2002). Career Construction: A Developmental Theory of Vocational Behavior. Dans D. Brown & Associates (Éd.), *Career choice and development* (pp. 149-205). Jossey-Bass.

Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. Dans R. W. Lent & S. D. Brown (dirs.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). John Wiley & Sons.

Savickas, M. L. (2008b). History of the Guidance Profession. Dans James A. Athanasou & R. Van Esbroeck (dirs.), *International handbook of career guidance* (pp. 97-113). Springer.

Savickas, M. L. (2009). Pioneers of the vocational guidance movement: A centennial celebration [Special Issue]. *The Career Development Quarterly*, 57, 194-288.

Savickas, M. L. (2011a). Career counseling. APA.

Savickas, M. L. (2011b). Constructing careers: Actor, agent, and author. *Journal of Employment Counselling*, 48, 179-181.

Savickas, M. L. (2015). *Life-design counseling manual*. Vocopher.
<http://www.vocopher.com/LifeDesign/LifeDesign.pdf>

Savickas, M. L. (2019a). Composer des portraits de vie pour la construction de carrière : de la théorie à la pratique. Dans M.L. Savickas & D. Canzittu (dirs.), *Penser et agir l'orientation au 21e siècle. De l'élève au citoyen engagé* (pp. 87-100). Qui plus Est.

Savickas, M. L. (2019b). Un modèle général pour l'orientation professionnelle. Dans M.L. Savickas & D. Canzittu (dirs.), *Penser et agir l'orientation au 21e siècle. De l'élève au citoyen engagé* (p. 61-66). Qui plus Est.

Savickas, M. L., & Baker, D. B. (2005). The history of vocational psychology: Antecedents, origin and early development. Dans W. B. Walsh & M. L. Savickas (dirs.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (p. 15-50). Lawrence Erlbaum.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., Van Vianen, A. E. M., & Bigeon, C. (2010). Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation au 21e siècle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 5-39. <https://doi.org/10.4000/osp.2401>

Savickas, M.L., & al. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21th century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.

Schlanger, J. (2010). *La vocation* (2ème ed. Augmentée). Hermann.

Schlossberg, N. (2005). Aider les consultants à faire face aux transitions : le cas particulier des non événements, *l'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34, 85-101.

Schreuder, A. M. G., & Coetzee, M. (2006). *Careers: an organisational perspective* (3rd ed). Lansdowne, [South Africa]: Juta Academic. Schulenberg, J. E., Vondracek, F. W., & Crouter, A. C. (1984). The Influence of the Family on Vocational Development. *Journal of Marriage and the Family*, 46(1), 129-143. <https://doi.org/10.2307/351871>

SECA (Syndicat des Enseignants du Cameroun pour l'Afrique). (2018). Discours tenu le 05 octobre 2018 à l'occasion de la célébration de la Journée Internationale de l'Enseignant.

Seligman, L. (2004). *Diagnosis and treatment planning in counseling* (3rd ed). Kluwer Academic.

Sheu, H., Miller, M., Lent, R. W., Brown, S. D., Hennessy, K. & Duffy, R. (2006). *The social cognitive choice model: comparison of two meta-analytic approaches*. Communication présentée au congrès de l'American Psychological Association, New Orleans, LA.

Simard, C. (2012). *Les étapes guidant la conduite d'un processus d'orientation scolaire et professionnelle Chez des conseillers d'orientation du réseau d'enseignement collégial*. Rapport d'activités présenté à la Faculté des Sciences de l'Éducation en vue de l'obtention de la maîtrise en carriérologie.

Sovet, L., & Bomda, J. (2016). *Statuts et missions du conseiller d'orientation en Afrique subsaharienne*. Communication au Congrès PTO-Sud, Abidjan, Cote d'Ivoire.

Sovet, L., Bomda, J., & Ouedraogo, A. (2013) *Démocratisation de l'éducation en Afrique Noire Francophone : Quelle place pour l'orientation scolaire et professionnelle ?* communication orale en France.

Stevanovic, B., Grousson, P., & de Saint-Albin, A. (2016). Orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons au collège. Évaluation d'un dispositif de sensibilisation aux métiers non-traditionnels. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, 49(1), 91. <https://doi.org/10.3917/lse.491.0091>

Super, D. (1957). *Vocational development: a framework for research*. Teacher College Press.

Super, D. E. (1957). *The psychology of careers. An Introduction to Vocational Development*. Harper & Row.

- Super, D. E.** (1980). A Life-Span , Life-Space Approach to Career Development. *Journal of vocational behavior*, 298(3), 282-298.
- Super, D.E.** (1990). A life span, life-space approach to career development. Dans D. Brown, & L. Brooks (dirs.), *Career choice and development* (2e éd., pp.197-261). Jossey–Bass.
- Swanson, J. L., & Gore, P. A.** (2000). Advances in vocational psychology theory and research. Dans. Brown, S. D., & Lent, R. W. *Handbook of counseling psychology*. (3^e éd., pp. 233-269). Wiley.
- Tatangang, N. H.** (2000). L'école camerounaise est-elle au service de l'économie informelle ?». In *Economie informelle et développement dans les pays du sud à l'ère de la mondialisation*. Presses Universitaires de Yaoundé.
- Tatangang, N. H.** (2011). *Education-Formation-Emploi : La clef du développement de L'Afrique à l'ère de la mondialisation*. Xlibris.
- Teague Tsopgny, A ,V ; Maingari Daouda & Njopvouï, C, A.** (2019). La présence des modèles contre-stéréotypiques chez les garçons étudiant le français au Cameroun, *Éducation et socialisation*. Consulté le 04 février 2020. <http://journals.openedition.org/edso/8633>.
- Tiedeman, D. V., & Field, F. L.** (1964). Measurement in guidance. *Harvard Studies in Career Development* (31).
- Tiedeman, D. V., & O'Hara, R. P.** (1963). *Career development: Choice and adjustment*. College Entrance Examination Board.
- Tilman, F.** (2004). *Penser le projet-concept et outils d'une pédagogie émancipatrice*. Chonique sociale.
- Tsala Tsala, J.-P.** (2004). *L'enseignement technique au Cameroun ? le parent pauvre du système ?* Carrefours de l'éducation.

- Tsala Tsala, J.-P.** (2006). *La psychologie telle quelle. Perspectives africaines*. Presses de l'Université Catholique d'Afrique Centrale.
- Tsala Tsala, J.-P.** (2007). *Formation et pratique de l'orientation scolaire et professionnelle au Cameroun*. Annales de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines.
- UNESCO.** (2002). *Education for all. Is the world on Track ?* (No. EFA Global Monitoring Report). Unesco.
- UNESCO.** (2002). Conférences internationales. Bulletin du Centre international de l'UNESCO pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels, Bonn, Allemagne, 2, (p.2). <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001496/149674f.pdf>
- Valach, L., Young, R. A & Michel, K.** (2003, du 3 au 9 septembre). *Counselling for vocational career and life projects: Action conceptualisation. AIOSP International* [Conference]. Quality Development in Vocational Counselling and Training: International, Berne (Suisse). http://www.svbasp.ch/kongress/data/docs/valach_01.pdf
- Van Esbroeck, R., Tibos, K., & Zaman, M.** (2005). A dynamic model of career choice development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5(1), 5-18.
- Vianen, A. E. M.** (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Villeneuve, N.** (2019). *Usages des contenus numériques en orientation scolaire et professionnelle auprès des élèves du secondaire*. [Mémoire de Maîtrise, Université Laval].
- Vouillot, F.** (2014). *Les métiers ont-ils un sexe ? pour sortir des sentiers battus de l'orientation des filles et des garçons*. Belin.

Vouillot, F., Abadie, N., & Porlier, J.-C. (2003). *Etude sur les représentations, opinions, attitudes des parents vis-à-vis de la division sexuée de l'orientation et du travail.*

Vygotsky, L.S. (1985). *Pensée et langage* (trad. F. Sève). Editions Sociales.

Wang, J. L., Jackson, L. A., Wang, H. Z. & Gaskin, J. (2015). Predicting social networking site (SNS) use: Personality, attitudes, motivation and Internet self efficacy. *Personality and Individual Differences*, 80, 119–124. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.016>

Webb Briony. (2006). *Transforming Young People's Decision Making a Age16*. Centre for guidance studies (CeGS), University of Derby.

Williams, C. M., & Subich, L. M. (2006). The gendered nature of career related learning experiences: A social cognitive career theory perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 262-275. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.02.007>

World Economic Forum. (2018). *Towards a reskilling revolution: a future of jobs for all.* *World Economic Forum*, (January). *Wyllie, I. G. (1954). The Self-Made Man in America: The Myth of Rags to Riches.* Rutgers University Press.

Young, R. A., & Valach, L. (2006). La notion de projet en psychologie de l'orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 35(4), 495-509. <https://doi.org/10.4000/osp.1168>

Zambo Belinga, J.-M. (2011). Equilibre régional, replis identitaires et fragilisation croissante de l'intérêt national : vers un effet « boomerang » de la politique des quotas au Cameroun. Dans P. Choji Nkwi & F. Nyamnjuh (dirs.), *Regional Balance and National Integration in Cameroon. Lessons Learned and the Uncertain Future.* Langaa RPCIG.

Ziegler, J. (2012). Préface. Dans Dumont, R (2012). *L'Afrique noire est mal partie.* Edition Seuil.

Zunker, V. (2015). *Career counseling: A holistic approach* (9e éd.). Cengage Learning

ANNEXES

| | |
|---|------------|
| ANNEXE 1: ATTESTATION DE RECHERCHE | 388 |
| ANNEXE 2: QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE | 389 |
| ANNEXE 3: GUIDE D'ENTRETIEN C.O..... | 397 |
| ANNEXE 4: QUELQUES ENTRETIENS C.O RETRANSCRITS | 398 |
| ANNEXE 5: GRILLE D'ANALYSE DES ENTRETIENS | 426 |
| ANNEXE 6: TABLE DU R DE PEARSON..... | 430 |
| ANNEXE 7: TEXTES OFFICIELS EN ORIENTATION-CONSEIL..... | 431 |

ANNEXE 1: ATTESTATION DE RECHERCHE

| | | |
|---|---|---|
| UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I ***** CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET EDUCATIVES ***** UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION ET INGENIERIE EDUCATIVE ***** |  | THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I ***** POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES ***** DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR EDUCATION SCIENCES AND EDUCATIONAL ENGINEERING ***** |
| DEPARTEMENT DES ENSEIGNEMENTS FONDAMENTAUX EN EDUCATION | | |
| <u>ATTESTATION DE RECHERCHE</u> | | |
| <p>Je soussigné, Professeur Joseph-Marie ZAMBO BELINGA, chef du département des Enseignements Fondamentaux en Education de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant MBWASSAK Rodrigue, Matricule 03J013, inscrit en Doctorat Ph.D dans ledit département, effectue actuellement un travail de recherche sur le thème : <i>«Pratiques d'orientation conseil et projet professionnel de l'élève au Cameroun»</i>, sous la direction du Professeur MAINGARI Daouda.</p> <p>Aussi vous saurais-je gré des dispositions qu'il vous plairait de prendre aux fins de lui faciliter l'accès à toute information non confidentielle susceptible de l'aider dans la rédaction de son travail de recherche.</p> <p>En foi de quoi la présente attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.</p> | | |
| <p>Le Chef du Département</p> <p><i>Lamba Belinga</i> <i>Joseph - Marie</i> <i>Professeur</i></p>  | | |

ANNEXE 2: QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE

Identification et Consignes

Etablissement :Classe :Série....

Dans le cadre d'une recherche doctorale en sciences de l'orientation, nous menons une étude sur les pratiques de l'orientation-conseil et le projet professionnel de l'élève au Cameroun. Etude menée dans les établissements d'enseignement secondaire public de la ville de Bertoua.

Nous vous demandons de fournir librement des **informations sincères** puisque vos réponses ne seront utilisées qu'à des seules fins de recherche.

NB : Par question, marquez simplement une croix sur la case qui correspond à votre réponse.

II- Effectivité (Connaissance) des activités d'orientation-conseil

A- Les activités de session de formation (cours dans les salles de classe)

1- Module 4 : Pendant votre parcours scolaire vous avez été formé à :

- La connaissance des réalités du monde du travail oui non
- L'élaboration du projet professionnel oui non
- La connaissance des réalités du monde professionnel oui non

- la préparation à l'auto emploi oui non

- L'initiation aux techniques de recherche d'un emploi oui non

-Filières d'étude et débouchés professionnelles oui non

2- Module 1 : Pendant votre parcours scolaire vous avez eu des informations et des connaissances sur :

- -le système éducatif camerounais oui non
- - l'établissement scolaire oui non
- - l'orientation-conseil oui non
- les filières d'études et leurs débouchés académiques et professionnels Oui Non
- le rôle du conseiller d'orientation et ses rapports avec les membres de la communauté éducative oui non

- la journée nationale de l'orientation scolaire(JNOS) oui non

3-Module 2 : durant votre cheminement scolaire, vous avez été sensibilisé ou formé sur :

- - l'exploration des aptitudes et des intérêts de l'élève oui non
- -les techniques d'apprentissage des matières enseignées oui non

- à développer des stratégies d'ajustement aux problèmes qui entravent ou pourraient entraver leur réussite scolaire et professionnelle. Oui non

- à mieux faire le choix des études et des formations à entreprendre pour réaliser ton projet professionnel oui non

-à mieux connaître leur personnalité (goûts, intérêt, points forts, points faibles...) Oui non

- à faire correspondre leurs caractéristiques individuelles au métier de leur choix oui non

- à mieux connaître les réalités du monde économique et de l'emploi oui non

- à s'informer sur les actions à mener pour consolider et murir leur projet professionnel
ieux connaître les aptitudes et les compétences à développer pour consolider et réaliser leur projet professionnel oui non

- à transformer leurs aspirations utopiques et irréalistes en projet professionnel pertinent et réaliste oui non

C- Les activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation

11-le service d'orientation permet aux élèves d'obtenir des facilités sur les domaines suivants :

- informations cartographiées sur les professions de la localité dans laquelle ils vivent
oui non

- la connaissance des offres d'emploi et des secteurs porteurs de l'économie de ta localité Oui non

- la localisation géographique des entreprises de la localité oui non

- localisation géographique des établissements de formation (universités, grandes écoles...) de ta localité et du pays oui non

D-Les activités de testing

12-le CO administre les tests d'orientation professionnelle pour permettre à l'élève de :

- explorer sa personnalité (intérêts, goût, aptitudes...) oui non

- explorer les formations (écoles, filières d'étude, les formations professionnelles)

Oui non

- explorer les métiers et les professions oui non
- assimiler les métiers et des diplômes correspondants oui non
- faire correspondre ses caractéristiques individuelles au métier qui lui convient Oui
non
- Développer mes caractéristiques individuelles (goûts, intérêts professionnel, motivations...) oui non

IV- Evolution de la construction du projet professionnel de l'élève

E-

13-As-tu un projet professionnel ? oui non

14- C'est tellement flou dans ma tête, je ne sais pas exactement ce qui m'intéresse, ce qui m'importe est que je trouve un travail qui va m'aider dans la vie oui non

15- Je n'ai pas de projet professionnel, j'espère avoir des opportunités que je vais saisir pour forger mon identité professionnelle oui non

16-j'espère que l'emploi que je vais trouver sera celui qui me plaira et qu'il sera stable
Oui non

17- je vais sérieusement réfléchir au métier que je vais exercer après le baccalauréat
Oui non

18-je ne sais pas ce que je ferai après mon baccalauréat, soit aller à l'université, soit chercher du travail, soit voyager... oui non

19-si mes parents ont les moyens je fais une formation professionnelle, sinon je vais à l'université ou alors je cherche un emploi, peu importe lequel oui non

20- Je n'ai aucune idée dans quoi je veux faire, je ne suis pas quelqu'un de trop ambitieux je fais ce qui me tente, ce que je peux oui non

21-mon but est de faire beaucoup d'étude, le travail on verra après oui non

F-

22- J'ai une panoplie d'idées, d'ambitions, d'intentions et de projets professionnels

Oui non

23-je vais à la rencontre des professionnels et à la recherche d'informations pouvant m'aider à choisir et à définir ma future identité professionnelle oui non

24- je pose plusieurs actes (recherches, entretiens avec les conseillers, foire aux métiers...) pour me déterminer et construire mon identité professionnelle oui non

25-je vais de temps en temps à la rencontre de mon conseiller pour découvrir les possibilités d'emploi qui s'offrent à moi oui non

26- j'explore plusieurs types d'activités, je m'informe pour voir où me destiner en fonction de mes capacités et des opportunités d'emplois disponibles oui non

27-j'ai changé d'idées entre ce que je voulais faire quand j'étais enfant et les études que je veux entreprendre puisque maintenant j'aime plusieurs métiers qui m'embarrassent

Oui non

G-

28-Je peux nommer clairement le métier que je veux exercer dans l'avenir Oui non

29- Je m'informe régulièrement et m'entretiens avec les professionnels du métier que j'aimerais exercer pour approfondir mes connaissances Oui non

30-Je pose régulièrement des actes concrets (stage, visite d'entreprise...) qui rentrent dans le cadre de la consolidation ou de la réalisation de mon projet professionnel Oui non

31-j'explore plusieurs sources d'information pour confirmer ma destination professionnelle préalablement identifiée oui non

32-je m'informe tout le temps pour m'assurer de la juste représentation de ma destination professionnelle et des actions que je dois mener pour y arriver oui non

33- mes études actuelles et toutes les activités ou actions que je pose concourent à la construction de l'identité professionnelle que j'ai choisie oui non

H-

34-Je sais où je vais, je ne perds pas de temps, je suis ma voie et poursuis mes objectifs progressivement oui non

35- j'ai entrepris plusieurs démarches lors d'une période d'activité antérieure qui ont abouti à l'identification claire de ma destination professionnelle. Oui non

36-j'ai déjà défini ma future identité professionnelle, je suis ma voie, j'attends simplement arriver ou elle est censée me mener oui non

37- je poserai quelques actes çà et là d'ici peu pour me fixer et me décider définitivement sur ce métier que je rêve faire depuis ma tendre enfance oui non

38-je m'investis d'abord à acquérir mon diplôme car ma réussite scolaire m'ouvre des millions de possibilités d'emploi oui non

39-je ne pense pas avoir vraiment de difficulté à trouver un travail car le monde du travail est ouvert, accessible, et disponible à m'accueillir oui non

40- j'ai confiance en mes compétences, après mes études je vais travailler ou je veux
Oui non

41-Je ne suis pas capable de me projeter dans l'avenir, j'ai juste une idée du métier que j'aimerais exercer, mais je ne peux rien planifier d'avance oui non

42-je n'ai pas besoin de faire des recherches ou de poser des actes pour me déterminer ou construire mon identité professionnelle car mon avenir professionnel est déjà garanti
Oui non

V- de la perception des activités d'orientation-conseil par les élèves

43- Qui a choisi ton orientation dans cette série

Les parents Toi-même Le conseil de classe (CO)

44- Quel sentiment as-tu de cette orientation depuis la 3^{ème} ?

Sentiment d'abandonner Découragement Suis satisfait de cette orientation

Suis motivé (espoir) Suis démotivé Suis indifférent

45-Pourquoi as-tu ce sentiment ?.....
.....

46- es-tu satisfait de l'action de ton conseiller d'orientation dans le domaine de l'orientation et de la préparation à l'insertion professionnelle ? oui non

47- Pourquoi ?.....

ANNEXE 3: GUIDE D'ENTRETIEN C.O

- 1- Quelles activités favorables à la préparation à l'insertion socioprofessionnelle de l'élève menez-vous régulièrement dans le cadre de votre pratique professionnelle de conseiller d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle ?
- 2- A) Accompagnez-vous vos élèves dans l'élaboration, la consolidation et la réalisation de leur projet professionnel ? Oui non
B) Si Oui quelles stratégies d'accompagnement avez-vous recours ? Si non pourquoi ne le faites-vous pas ?
- 3- A) Concrètement que faites-vous pendant vos sessions de formation dans les salles de classe pour aider ces élèves à élaborer et à murir leur projet professionnel ou pour faciliter leur insertion professionnelle future ?
B) A quelle fréquence hebdomadaire ou mensuelle le faites-vous ?
- 4- A) menez-vous des activités de counseling de tutoring professionnel ? Oui non
B) Si oui comment cela se passe concrètement et à quelle fréquence hebdomadaire ou mensuelle par élève ?
- 5-A) menez-vous des activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation ? Oui non
B) en quoi et comment les résultats de vos recherches aident l'élève dans le processus de construction de son identité professionnelle ?
- 6- A) Faites-vous recours aux tests psychotechniques d'orientation professionnelle ?
B) si oui à quelle fréquence et en quoi ceux-ci sont utiles dans le processus d'accompagnement de l'élève à l'élaboration de son projet professionnel ?
- 7) comment procédez-vous pour aider l'élève à établir la congruence entre les différents éléments du projet professionnel de manière à rendre celui-ci pertinent, réaliste et faisable ?
- 8) Pensez-vous que la possession d'un projet professionnel par chaque élève ou du moins les meilleurs pratiques de l'orientation par les soins des CO peuvent remédier à tous les problèmes d'insertion professionnelle des jeunes ?

ANNEXE 4: QUELQUES ENTRETIENS C.O RETRANSCRITS

CO A

1- Quelles activités menez-vous régulièrement dans le cadre de votre pratique professionnelle de conseiller d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle dans cet établissement ?

- Conformément au cahier de charge du CO, nous menons les activités qui y sont prescrites à savoir les activités de formation, les activités de service adapté et les activités de recherche et administratives. Voilà grosso modo ce que nous menons régulièrement comme activités dans le cadre de notre profession.

Relance : A quelle fréquence menez-vous chacune de ces activités par exemple ?

- C'est des activités que nous menons au quotidien, puisque nous travaillons tous les jours sans jour de repos de lundi à vendredi. Notre calendrier est vraiment chargé de lundi à vendredi, nous menons ces activités indifféremment, ces activités sont menées au jour le jour.

2- A) Accompagnez-vous vos élèves dans l'élaboration, la consolidation et la réalisation de leur projet professionnel ?

- Naturellement cela fait partie de nos préoccupations, cela fait d'ailleurs l'objet d'une session de formation parlant des activités de session de formation à savoir « l'aide à l'élaboration du projet professionnel de l'élève ». C'est dans ce cadre que nous encadrons ou accompagnons les élèves dans l'élaboration et la réalisation de leur projet professionnel.

B) De façon concrète quelles stratégies d'accompagnement avez-vous recours ?

- concrètement tout part d'abord de l'information. Il faut que les élèves soient suffisamment informés par rapport même au concept de projet professionnel. Nous leur donnons l'information nécessaire par rapport aux métiers et au projet professionnel. Il y'en a même qui ont déjà une certaine idée de ce qu'ils veulent faire dans l'avenir, nous les aidons à la maturation de cette idée, pour qu'ils puissent voir tous les aspects de leur idée, de ce qu'ils ont à faire. Donc nous en tant que professionnel, nous leur donnons l'information la plus exhaustive possible par rapport à leur projet et au besoin, nous essayons de les recadrer lorsque leur projet se trouve être démesuré ou utopique. Et puis par rapport aux informations, nous leur disons déjà ce qu'il faut et tout ce qui est nécessaire

par rapport à la réalisation de tel ou tel type de projet, dans le même cadre, nous leur donnons des informations sur les réalités du monde du travail, les réalités de l'environnement socioéconomique, les différents niches de métiers et ce qui accompagne le métiers qu'on envisage de faire en terme de type de personnalité et de contraintes du métier, en fait nous utilisons un certain nombre d'outils que nous mettons à la dispositions des élèves.

Relance : à vous entendre parler, ça c'est de façon global et collectif, est-ce- qu'il existe un suivi individualisé et permanent des élèves qui ont déjà une idée ou des projets que vous voulez murir ? si oui comment est-ce-que vous faites avec ceux-là de façon individuelle cet accompagnement et ce suivi individuel en dehors de l'information collective bien évidemment ?

- Le projet professionnel n'étant pas collectif et ce n'est non plus un objet palpable, le projet professionnel est d'abord une idée, c'est une idée que l'élève voudrait mettre en pratique, mais de façon individuelle parce que cela ne peut pas se faire globalement, chacun selon son projet nous leur donnons une certaine orientation par rapport à l'idée ou au projet que chacun a. Nous donnons à l'élève des conseils nécessaires qui sont adaptés pour que son projet puisse être non seulement réalisable mais qu'il soit même réaliste et cohérent, donc je ne vous dirais pas que je leur donne des outils de façon concrète ou des documents. C'est vrai que je peux leur fournir certains documents qui vont leur permettre de voir encore plus clair par rapport à leur projet, c'est dans ce cadre que nous organisons souvent des carrefours-métiers, des visites d'entreprises. Cela permet à l'élève de voir concrètement ce qu'il va faire, d'essayer de toucher du doigt les réalités professionnelles du métier de son projet, donc voilà ce que nous faisons par rapport à leur accompagnement.

3- A) menez-vous des activités de counseling de tutoring professionnel ?

- Tout à fait, le counseling est une activité que nous menons ici effectivement.

B) A quelle fréquence hebdomadaire ou mensuelle est-ce-que les élèves viennent au bureau par rapport à leur orientation ou par rapport à leurs problèmes ?

- Nous avons au début mis une certaine organisation par rapport aux heures de réception des élèves mais très vite nous nous sommes rendus compte que cette organisation ne nous permettait pas de recevoir tous les élèves parce qu'à ce moments il y'avait une grande affluence donc nous n'avons plus limité, nous recevons les élèves à tout moment et à toutes les heures sans limitation, eux-mêmes viennent le plus souvent à leur propre initiative.

Nous les recevons tous les jours, en moyenne une quinzaine d'élèves qui sollicitent le service d'orientation par jour pas seulement pour les questions de l'orientation ou du projet professionnel mais pour tous types de problèmes personnels ou relationnels.

5-A) menez-vous des activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation ?

- Oui tout à fait nous menons des activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation, et c'est dans ce sens-là que nous avons élaboré la monographie des métiers et des formations de la région de l'Est, nous faisons régulièrement la recherche pour actualisée cette monographie et nos informations

Relance : en quoi et comment les résultats de vos recherches aident l'élève dans le processus de construction de son identité professionnelle ?

- Nous avons dit que le projet professionnel s'adapte à un environnement social, économique, ça permet à l'élève de voir les opportunités qui se présentent en termes de formation et en termes d'emploi dans sa région prioritairement.

6- A) Faites-vous recours aux tests psychotechniques d'orientation professionnelle ?

- Les tests sont effectivement administrés aux élèves dans notre service de l'orientation. Nous utilisons globalement et prioritairement en ce qui concerne le projet professionnel de l'élève le questionnaire d'intérêt professionnel (QIP) surtout pour les élèves des classes de terminale en particulier.

Relance : en dehors du QIP est-ce-que vous avez d'autres tests que vous administrez aux élèves ?

- Nous administrons également aux élèves le test de l'Examen de la Méthode de Travail (EMT) de B Cantinneau, le test de personnalité notamment le test de l'arbre de Koch, cependant comme nous sommes dans l'enseignement technique, il n'y a pas de test vraiment adapté à l'enseignement technique mais nous utilisons régulièrement l'EMT, le QIP et le test de l'arbre de Koch.

B) à quelle fréquence est-ce que vous administrez ces tests ?

- Les tests sont administrés selon les difficultés de l'élève ou la nécessité. Le QIP par exemple est administré lorsque nous passons certaines sessions de formation qui se rapportent aux aptitudes et aux intérêts de l'élève, donc le QIP est passé selon notre fiche de progression au moment où nous initions nos élèves à l'exploration de leurs aptitudes et intérêts. L'EMT nous l'administrons à tout moment, seulement nous l'avons plus administré au premier trimestre par rapport aux élèves qui avaient des problèmes d'organisation ou de gestion de temps.

7) comment procédez-vous pour aider l'élève à établir la congruence entre ses aspirations et les différents éléments du projet professionnel de manière à rendre celui-ci pertinent, réaliste et faisable ?

- chaque élève a déjà une aspiration ou du moins une certaine idée de ce qu'il veut faire maintenant beaucoup ne sont pas informés sur les éléments qu'il faut tenir en compte pour faire murir leur projet, c'est ainsi que à travers les éléments constitutifs du projet nous montrons aux élèves qu'ils doivent avoir des projets réalistes ou alors réalisables et cohérents. Et comment est-ce que nous le faisons ? Généralement on dit que dans l'enseignement technique les élèves sont déjà orientés de façon définitive, ce qui n'est pas vrai. D'autres élèves ont déjà des idées erronées, il faut donc les remettre sur le droit chemin, par exemple un élève qui fait MB (Menuiserie Ebénisteries), lui dans sa tête il sait qu'avec son Brevet des Technicien il ne peut être que menuisier, il ne peut faire que dans les métiers du bois, en dehors de ça il n'y a rien d'autre, nous leur montrons d'autres possibilités sans toutefois négliger ce qu'il a déjà opté et en leur présentant autant d'opportunités nous leur donnons tous les éléments du projet professionnel qu'ils doivent tenir en compte pour aboutir à tel ou tel métier. Donc les éléments constitutifs du projet professionnels, c'est ce que les élèves ne connaissent pas mais chacun à au moins une idée, un objectif ou une ambition qu'il aimerait réaliser, donc à partir des éléments constitutifs du projet que nous leur montrons ils arrivent à mettre ensemble ces éléments de façon plus pratique et congruent dans la construction de leur identité professionnelle.

Relance : vous est-il déjà arrivé de rencontrer des élèves qui sont dans des filières qui ne cadrent pas avec leurs aspirations ou leur projet professionnel, si oui comment arrivez-vous à les aider à avancer et à faciliter leur insertion professionnelle future ?

- Bien évidemment nous avons des élèves qui se retrouvent dans des filières qu'eux-mêmes n'ont pas choisies, lorsque vous leur posez un certain nombre des questions ils vont vous raconter autre chose qui n'a rien à voir avec ce qu'ils sont en train de faire maintenant peut-être parce qu'ils ont été orientés par un parent. Tel parent l'a obligé à faire telle ou telle filière. Bon maintenant on a dit que le projet professionnel doit aussi être réaliste, est-ce qu'on va seulement tenir compte des aspirations de l'élève ? Lui il veut ci ou ça c'est vrai mais est-ce que tous les moyens sont réunis ? on sait aussi que c'est le parent qui accompagne, qui finance les études de l'élève, peut-être par rapport à des opportunités ou facilités futures qu'il pourrait avoir, donc la réalité est là on peut bel et bien avoir telle ou telle ambition mais il faut aussi savoir saisir les opportunités si telle opportunité se présente, on aide l'élève malgré le fait qu'il aurait souhaité faire autre chose à accepter et à s'adapter à cette réalité qui peut correspondre à une opportunité à saisir. Sans toutefois les décourager nous les emmenons à accepter et puis dans la formation il y'a un certain nombre de module, si un élève fait MB, il n'ya pas que les cours sur la menuiserie, il y'a d'autres matières transversales qui leur permettent d'être polyvalent donc susceptibles de leur permettre de saisir d'autres opportunités. Il n'y a pas d'orientation figée et définitive, nous leur demandons d'exploiter toutes les opportunités pour être compétitif sur le marché de l'emploi.

8) Pensez-vous que la possession d'un projet professionnel par chaque élève ou du moins les meilleures pratiques de l'orientation par les soins des CO peuvent remédier à tous les problèmes d'insertion professionnelle des jeunes ?

- Ce serait prétentieux que de dire que le conseiller d'orientation pourrait résoudre tous les problèmes d'insertion socioprofessionnelle que rencontrent les jeunes. Mais convenons que la pratique de l'orientation en matière d'insertion professionnelle occupe une place de choix, c'est le conseiller d'orientation qui aide l'élève par rapport au choix. J'ai parlé tout à l'heure de l'information, celui qui n'est pas informé est très limité. L'information par rapport aux différents métiers ou opportunités, j'aspire exercer tel type de métier. Qu'est-ce qu'il faut faire ? il y'a des niches des métiers dont les gens ne sont même pas au courant. Les gens sont focalisés sur tel ou tel métier. Donc les pratiques d'orientation-conseil occupent une place centrale dans l'aide à l'insertion socioprofessionnelle de l'élève d'ailleurs ceux avec qui on a déjà travaillé jusqu'ici trouvent une très grande importance de ce que nous faisons, certains arrivent ici comme nous n'avons que le second cycle, sans jamais avoir eu à rencontrer un CO dans leur précédent établissement scolaire. Donc quand nous recevons ce genre

d'élèves nous sommes obligés de les aider par rapport à leur adaptation en leur donnant toutes les informations utiles pour cela, donc l'insertion socioprofessionnelle relève du ressort du CO qui aide et accompagne l'élève au quotidien. Il y en a qui s'insèrent sans avoir été accompagnés par le CO, c'est vrai mais l'insertion professionnelle ce n'est pas seulement la profession ou l'argent mais cela concerne aussi le côté épanouissement professionnelle, et au regard de cela le CO occupe une place de choix.

9) quelles sont les goulots d'étranglement qui entravent l'exercice de votre profession à votre niveau ?

- pour ce qui concerne spécifiquement l'orientation professionnelle, le problème se pose au niveau de la sensibilisation, le public, la communauté éducative, les parents d'élèves ne sont pas suffisamment sensibilisé sur le rôle que joue le CO, même nos collègues enseignants et parfois même l'administration, par rapport à l'insertion professionnelle, les problèmes de chômage qui se posent dans notre pays sont aussi du parce qu'on a pas accordé assez d'attention à ce dit le CO qui est bien placé pour contribuer à la résolution de ce problème donc il ya ce problème qui perdure mais à notre niveau nous continuons cette sensibilisation pour que la communauté éducative et le public puisse saisir le rôle et l'importance du co . Donc le problème se trouve beaucoup plus au niveau de la sensibilisation du public, les gens ne perçoivent pas encore bien le rôle du CO dans la préparation de l'élève à l'insertion professionnelle. Certains se dise j'ai déjà choisi un métier, je ne sais pas pourquoi j'irai encore rencontrer le CO, je sais déjà ce que je veux faire.

Par ailleurs si le CO doit apporter des résultats concrets il est aussi normal qu'il ait suffisamment de moyens de travail qui lui permettent de travailler dans un meilleur cadre et d'être efficace dans ses activités. Par exemple il faut des tests au CO, beaucoup ne sont pas adaptés à notre contexte, d'autres sont même archaïque, Il faut que le CO ait des outils adaptés à son travail et puis un certain confort aussi. Le CO doit faire la recherche, il faut des moyens pour le faire sur le terrain, un cadre de travail pour que celui-ci puisse être efficace, je ne veux pas parler d'argent, on a souvent dit que les CO aiment beaucoup pleurer l'argent, je parle du cadre du travail, il faut que le CO puisse avoir tout ce qui est nécessaire pour qu'il puisse exercer efficacement son métier.

CO B

1- Quelles activités menez-vous régulièrement dans le cadre de votre pratique professionnelle de conseiller d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle dans votre établissement ?

- Bon je vais directement droit au but, je dirai de prime à bord que le CO a plusieurs activités qu'il mène au sein d'un établissement parmi lesquelles les activités de session de formation, voilà ce que nous menons de manière courante et en ce qui concerne les activités administratives je ne peux pas vous dire le contraire, on participe que ce soit dans le cadre de la prise de décision ou dans les concertations administratives ou les disciplines les conseils de classes et autre, on participe. Pour ce qui concerne la recherche appliquée, on a quelques thèmes mais on n'est pas encore allé jusqu'au bout et maintenant le counseling proprement dit, on le fait aussi au quotidien, voilà de manière ramassée ce qu'on fait ici dans cet établissement.

Relance : par rapport au counseling combien d'élèves pouvez-vous recevoir par jour par semaine, ou par mois ?

- Bien je dirai déjà que nous sommes dans un établissement à effectif pléthorique et nous avons la chance quand même que..., que ce soit les élèves ou les enseignants bref le corps enseignant ils savent un peu pourquoi nous sommes-là et concernant la réception des élèves, je dirais que de manière journalière, oui, on peut recevoir dix à quinze élèves par jour. Pour la semaine, on peut avoisiner les trente à cinquante élèves par semaine.

Relance : quelles sont les problèmes récurrents que ces enfants posent ?

- Les problèmes récurrents que ces jeunes posent se rapportent aux techniques d'apprentissage des matières enseignées, je vais citer trois ici, les problèmes d'assimilation et surtout le problème d'orientation professionnelle pour les plus grands. Les élèves de terminale viennent s'enquérir de leur orientation post-baccalauréat.
- 2- A) Accompagnez-vous vos élèves dans l'élaboration, la consolidation et la réalisation de leur projet professionnel ?

- Oui pour ceux qui viennent en entretien, c'est vrai que ça commence déjà en classe par les activités de formation et pendant ces activités nous informons les élèves sur les éléments à prendre en compte dans l'élaboration du projet scolaire et professionnel, donc généralement après ces sessions de formation ils viennent en entretien pour avoir plus d'amples informations dans ce sens.

Relance : est-ce qu'il ya des élèves ici qui ont mené des actions dans le cadre de la consolidation ou de la réalisation de leur projet professionnel et que vous accompagnez au quotidien ?

- Oui à cette question je dirais oui, parce que jusqu'au mois dernier je recevais encore un élève qui est à l'école des mines de Ngaoundéré parce qu'à l'époque il avait réussi à trois concours parmi lesquels celui de l'école normale supérieur, celui des mines et le concours de ...bref pour être homme en tenue. Il était revenu à nous et il a posé son problème par rapport au choix, a ses difficultés financières et à ses intérêts. Ils reviennent, on a quelques élèves qui reviennent.

Relance : par rapport à ceux qui sont sur place est-ce qu'il y'en a qui mènent des actions concrètes genre aller à la rencontre des professionnels du domaines ou autre pour consolider leur projet professionnel ?

- Ici je dirais non d'un côté et oui d'un autre coté parce que dans ce sens j'ai beaucoup plus les élèves qui font la filière TI, oui, voilà donc ceux qui le font et je crois qu'ils ont une période où ils vont en visite d'entreprise, donc eux facilement ils essaient de toucher le domaine du doigt quand ils y vont. Mais pour d'autres notamment les filières littéraires, D, C, ils n'y vont pas dans ce sens. D'autres font des stages de vacances mais juste à but lucratif pas dans le sens de leur projet.

B) Quelles stratégies d'accompagnement avez-vous recours pour que les projets de vos élèves ne restent pas essentiellement théoriques ?

- Bien à cette question je dirais tantôt, déjà nous commençons par les causeries éducatives, après les causeries éducatives on essaye de mettre les enfants face à la réalité de la chose. Voilà quand on prend par exemple le cas des chômeurs on leur dit par exemple qu'il y'a ceux qui chôment parce qu'ils se sont retrouvés dans les filières qui peut être ne cadraient pas avec leurs aptitudes, et même on essaye de voir au niveau socioéconomique de la famille. Mais maintenant ce qu'on a l'habitude de faire depuis le bas-âge c'est que déjà pour les élèves de classe de troisième puisque c'est là que

commence la première orientation de la vie, on leur demande déjà au niveau de l'établissement déjà pour ceux qui sollicitent faire la seconde C et qui n'ont pas les aptitudes on leur demande souvent d'aller faire un tour en seconde C ou en première C ou D question de savoir comment ça se passe là-bas, ce qui se passe là-bas, ça c'est de prime à bord. Et quand on retrouve le dernier pallier qui est la terminale, ce qu'on fait souvent c'est que nous passons le test de l'inventaire d'intérêt professionnel de l'élève et au finish quand nous terminons de corriger, on met l'élève face à son profile et face au profil de carrière qui cadre avec ses intérêts et ses aptitudes, généralement ce que nous demandons à ces élèves c'est de se rapprocher des professionnels et des écoles qui forment dans ces filières et s'ils ont la chance de rencontrer des gens qui travaillent et qui ont eu à faire ces filières question pour eux de savoir comment ça se passe, quelle est la démarche à suivre. Voilà un peu comment nous faisons à notre niveau.

5-A) menez-vous des activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation ?

- Bon, dans ce sens je vais pas vraiment dire oui, mais nous le faisons à notre petit niveau on essaye de suivre l'actualité, le marché de l'emploi, quels sont les nouveaux métiers phares, c'est dans ce sens et lorsqu'on a ces informations lors de l'information sur les filières d'études et leurs débouchés on dit aux enfants voilà sur le terrain on a tel type ou tel type de filière, pour se retrouver dans ce type de filière voilà ce qu'il faut faire et quand vous vous retrouvez sur le marché de l'emploi voilà les métiers porteurs, les niches d'emplois, voilà la fréquence de recrutement dans tel ou tel type de secteur d'activité ou métiers. Donc c'est un peu ce type de recherche que nous faisons pour eux.

6-A) En dehors du test de l'inventaire d'intérêts professionnels que vous passez aux élèves de Tles quels autres tests psychotechniques est-ce que vous passez aux élèves dans le cadre de leur orientation professionnelle ?

- Comme je l'ai dit tantôt déjà au niveau de la troisième on a ce qu'on appelle les tests psychotechniques c'est-à-dire la batterie troisième. Déjà là-bas on essaye d'évaluer si l'enfant a des aptitudes scientifiques, des aptitudes littéraires ou des aptitudes techniques. Et quand nous terminons avec les troisièmes on a les tests de raisonnement logico-mathématique qu'on passe en seconde C. Là maintenant c'est pour savoir si

l'enfant a des aptitudes des sciences physiques ou alors celles des sciences naturelles. Et puis après on a des tests de personnalité pour évaluer la personnalité de l'élève puisque les auteurs ont eu à démontrer que on ne gagnait une certaine satisfaction de ce qu'on faisait que si cela allait dans le même sens que le type de personnalité que nous avons, dans ce sens nous passons le test de l'arbre de Koch généralement en seconde au moment où on parle des types de personnalité, nous passons aussi souvent le test du dessin de famille et l'EMT que nous passons pour évaluer le type de méthode que l'élève utilise, sa manière de gérer son temps, son niveau de concentration, d'attention et de motivation avant de l'aider à élaborer son planning d'étude individuel.

7) comment procédez-vous pour aider l'élève à établir la congruence entre les différents éléments du projet professionnel de manière à rendre celui-ci pertinent, réaliste et faisable ?

- déjà dans ce sens quand nous commençons avec le projet professionnel de l'élève et même bien avant avec le projet scolaire de l'élève on a toujours eu à parler des éléments du projet que sont entre autre les intérêts, la personnalité, les aptitudes les diplômes, le niveau socioéconomique...et quand on leur parle de ça, généralement on revient on leur dit ceci c'est vrai que là c'est de manière théorique mais avec des exemples concrets à l'appui quand on dit peut être à un enfant que voilà le fait de dire que j'aimerais être médecin ne suffit pas il faudrait d'abord avoir des aptitudes scientifiques ou alors des aptitudes nécessaires dans ce sens. Cela fait que quand nous abordons la question de cette manière, cela emmène l'enfant à comprendre que l'école n'est pas une question de bon vouloir mais une question d'aptitudes d'abord et quand on a pas d'aptitudes quand on force avec le temps on devient médiocre quand nous prenons par exemple le cas d'un médecin qui arrive et qui n'a pas peut être la démarche scientifique on dit parfois à l'élève qu'il suffit d'un faux diagnostic et vous prescrivez ce qu'il ne faut pas à un enfant voilà la mort. On prend aussi le cas d'un enseignant, si vous n'avez pas d'aptitudes avec la matière que vous êtes censé dispenser, ça fait que à chaque fois que l'enfant va vous poser une question vous serez coincé parce que vous ne maîtrisez pas ce que vous faites, or quand vous faites quelque chose avec une certaine maîtrise ou des prédispositions naturelles à le faire, ça fait que ça facilite cette façon de faire et par conséquent donc quand vous vous retrouvez avec des diplômés qui ne cadrent pas avec vos aptitudes ou qui cadrent avec ce que vous voulez faire et que sur le terrain on se rend compte que vous n'arrivez pas à le faire ça devient problématique et c'est dans ce sens qu'on leur dit souvent que maintenant sur le marché de l'emploi on demande ce que vous savez faire et non les

diplômes que vous avez. Donc c'est avec les causeries éducatives qu'on arrive à établir la congruence entre ce qu'ils aspirent faire et ce qu'ils sont en même de faire.

8) Pensez-vous que la possession d'un projet professionnel par chaque élève ou du moins les meilleurs pratiques de l'orientation par les soins des CO peuvent remédier à tous les problèmes d'insertion professionnelle des jeunes ?

- oui je dis oui, oui oui oui avec la dernière détermination parce qu'on s'est rendu compte aujourd'hui qu'avec le peu d'élèves qui nous suivent parce que c'est pas tous qui nous suivent, mais pour ceux qui nous suivent, ils réussissent et reviennent souvent nous dire merci vous nous avez aidé et c'est dans ce sens que je pense que si les élèves arrêtaient de naviguer à vue c'est-à-dire qu'ils choisissaient des filières parce qu'ils peuvent ou parce qu'ils ont des moyens nécessaires d'aller jusqu'au bout de leur formation je pense que cela résoudrait le problème du chômage et les problèmes de réorientation dus au fait que les enfants se retrouvent parfois dans des séries qui ne cadrent pas avec leurs aptitudes. Donc pour chuter je dis encore oui.

CO C

1- Quelles activités menez-vous régulièrement dans le cadre de votre pratique professionnelle de conseiller d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle ?

- Nous menons beaucoup d'activités au sein de notre établissement scolaire, nous avons principalement la pratique de l'orientation en ce qui concerne les sessions de formation dans les salles de classe qui concernent les activités de formation et d'information, il ya les activités administratives et les activités de recherche. Voilà grosso modo ce que nous menons comme activités ici.

Relance : puis-je savoir à quelle fréquence est-ce que vous menez chacune de ces activités ?

- Concernant les séances d'information chaque CO ici a son planning de passage dans les salles de classe, le planning établi est annuel pour chacun. C'est à travers les séances d'information que nous faisons dans les salles de classe. Pour ce qui est des activités administratives que nous menons tout comme les activités de recherche, il n'y'a pas de fréquence.

Relance : au counseling vous recevez par exemple combien d'élèves par jour, par mois ou par trimestre ?

- Pour ce qui est du counseling ça dépend des périodes mais les élèves viennent plus au bureau à la veille des examens, ils viennent au bureau ils posent leurs problèmes, nous les entretenons, ils peuvent avoir des problèmes personnel, relationnels les problèmes d'emploi de temps etc.

Relance : dans cet établissement vous ne connaissez pas d'affluence des élèves pour des entretiens dès la rentrée scolaire comme cela se vit ailleurs ?

- Les enfants viennent périodiquement pour le counseling en rapport avec leurs divers problèmes. Pour ce qui est des rapports du premier trimestre nous avons reçu 567 entretiens pour des problèmes divers.

2)A) Accompagnez-vous vos élèves dans l'élaboration, la consolidation et la réalisation de leur projet professionnel ?

- effectivement, on a un module qui concerne spécifiquement le projet professionnel. Certes le projet professionnel c'est la base, un élève peut avoir son projet professionnel dès la sixième et cela nécessite la contribution des parents mais nous on a un module spécial pour l'élaboration du projet professionnel de l'élève.

Relance : à vous entendre votre accompagnement à l'élaboration du PPE se limite seulement aux séances d'information dans les salles de classe ; est-ce le cas ?

- Pas seulement dans les salles de classe, un projet professionnel c'est des recherches, qu'est-ce-qu'un projet professionnel ? c'est ce qu'envisage l'élève pour l'avenir donc ce n'est pas seulement dans les salles de classe, on fait des recherches sur la monographie des métiers que nous avons à notre disposition et que nous utilisons obligatoirement pour l'élaboration des projets professionnels des élèves.

4- A) les élèves ne viennent-ils pas au bureau pour se faire aider, orienter ou accompagner dans la construction de leur PP (activités de counseling) ?

- Effectivement ils viennent au bureau pour le counseling, et à divers raison pour des problèmes d'orientation et cela inclus aussi leur projet professionnel, ils viennent pour solliciter le CO pour la résolution de leurs problèmes, y compris pour l'aide à l'élaboration de leurs projets professionnels, outre nos séances d'informations qui ont un module qui portent sur l'initiation à l'élaboration du projet professionnel de l'élève.

B) A quelle fréquence recevez-vous les élèves dans le cadre du counseling de façon journalière, hebdomadaire ou mensuelle ?

- Nous avons un registre de consultation journalier dont nous faisons le bilan seulement de façon trimestrielle. Et au premier trimestre comme je vous l'ai dit, nous avons reçu 567 élèves.

6-A) Faites-vous recours aux tests psychotechniques d'orientation professionnelle ?

-Effectivement, sans ces tests l'orientation n'a pas sa place, nous avons le test de la batterie troisième que nous passons aux élèves de troisième pour leur orientation, nous avons le test de raisonnement mathématique que nous passons aux élèves de seconde C, on utilise le QIP en terminale ainsi que le test du choix de métier. Par ailleurs on utilise l'EMT pour aider les élèves à mieux gérer leurs apprentissages. Dans la pratique nous utilisons beaucoup plus la batterie 3^{ème}, le test de raisonnement logique de 2^{nde} C et l'EMT.

Comment aidez-vous un enfant porteur d'une aspiration à transformer celle-ci en projet professionnelle cohérent, pertinent et réaliste ?

- Un enfant qui manifeste une aspiration est accompagné par notre service à travers les monographies des métiers, le suivi psychopédagogique à travers son dossier psychologique qu'on ouvre ici au service, parfois et surtout pendant les JNOS nous organisons des carrefours-métiers et quelques fois nous effectuons les visites d'entreprise. On outre nous administrons les tests pour voir si l'enfant dispose des aptitudes dans le domaine de ses aspirations pour l'accompagner par la suite à sa réalisation ou le recadrer en cas d'absence de ces aptitudes.

8) Pensez-vous que la possession d'un projet professionnel par chaque élève ou du moins les meilleurs pratiques de l'orientation par les soins des CO peuvent remédier à tous les problèmes d'insertion professionnelle des jeunes ?

- pourquoi pas, si nous sommes effectivement outillés cela est possible. Il faut des outils en qualité et en quantité aux CO pour être efficace, par exemple seulement le test de la batterie 3^{ème} est en nombre insuffisant dans notre établissement pour une passation collective à tous nos élèves de troisième au même moment. Nous avons besoins de tous les tests notamment ceux adaptés à notre contexte et validés par le MINESEC. Nous avons aussi besoin pour être efficace de cadre de travail adapté pour les entretiens individualisés et des moyens financiers

et humains. Voyez l'étroitesse de notre bureau, pour huit CO nous disposons d'un bureau de deux mètres sur trois. Il est difficile de recevoir en toute confiance et confidentialité un élève dans ces conditions. Si tous les moyens sont réunis les pratiques en orientation apporteraient des solutions à tous les problèmes d'insertion socioprofessionnelle des jeunes.

9) quelles sont les attentes que vous nourrissez pour devenir plus efficace dans votre profession ?

- On a besoin des séminaires en vue du renforcement des capacités sur tous les plans. On est frustrés car à la sortie de l'ENS un PCEG est mieux rémunéré qu'un CPO faute de notre prime d'encadrement psychologue, alors que nous faisons le suivi et l'encadrement des élèves tous les jours mais on n'est pas payé pour cette prestation. Au niveau des avancements, cela n'est pas toujours automatique au MINESEC. On dépose les dossiers chaque année à plusieurs reprises mais pour avancer ce n'est pas facile, il faut généralement monnayer pour avoir ses avancements, il faut toujours pousser quelque chose pour que ces dossiers soient signés et même pour être ensuite rémunéré.

10) que dire de l'attitude des élèves ? Est-ce qu'il ya des changements, est-ce-que le message passe ?

- à notre niveau effectivement il ya des améliorations, les élèves nous comprennent de plus en plus, nous faisons des efforts à travers nos pistes que sont nos plans d'action, les entretiens, le counseling pour que le message passe et que les comportements négatifs changent

C O D

1-A) Quelles activités menez-vous régulièrement dans le cadre de votre pratique professionnelle de conseiller d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle ?

- Dans le cadre de notre pratique professionnelle ici au lycée technique de Kpokolota nous menons trois types d'activités à savoir les activités de formation, les activités de service adapté et les activités de recherche et administratives.

B) A quelle fréquence menez-vous chacune de ces activités ?

- les activités de session de formation sont menées chaque semaine suivant le protocole du MINESEC, il en est de même des activités de service adapté. Les activités de recherche et administratives dépendent du besoin de l'établissement en informations concernant la carte scolaire de l'établissement et les demandes ou sollicitations de la hiérarchie.

A) Accompagnez-vous vos élèves dans l'élaboration, la consolidation et la réalisation de leur projet professionnel ?

- pour les projets professionnels je n'ai pas encore fait des sessions de formation dessus cette année mais quand j'arrive en classe de terminale je donne des conseils à travers les causeries éducatives sur ce qui les attend après leur obtention du baccalauréat, ce sont des conseils que je donne au travers des causeries éducatives pour aider les élèves à voir plus clair et à définir le chemin à suivre pour leur insertion professionnelle.

3- A) Concrètement quelle stratégie faites-vous recours pour aider ces élèves à élaborer et à murir leur projet professionnel ou pour faciliter leur insertion professionnelle future ?

- Je n'ai pas de stratégies concrètes pour faciliter la préparation à l'insertion professionnelle. Toutefois je m'inspire souvent de ma propre expérience pour dire aux élèves comment j'ai fait ou quel a été mon parcours pour que je devienne ce que je suis devenu aujourd'hui. Je leur fais comprendre que le monde professionnel n'est pas un rêve, on peut bien être dans telle classe ou filière mais dans le monde professionnel tu te retrouves à exercer une activité que tu ne pensais pas exercer donc j'essaie de leur faire comprendre qu'aujourd'hui tu es dans telle spécialité et demain tu peux te retrouver dans l'autre spécialité parce que les réalités de la vie t'y ont obligé à faire des changements.

Relance : est-ce-que vous faites usage des tests psychotechniques d'orientation scolaire ici ?

- Oui pour le moment on fait usage du test d'inventaire d'intérêt personnel de l'élève, c'est le seul test qu'on a utilisé ici pour les élèves, notamment ceux de terminale et première, mais je compte le passer très prochainement aux élèves de seconde

Relance : que poursuit ce test ? Quel est son objectif ?

- En fait il a pour objectif de détecter auprès de l'élève ses qualités par rapport à certains métiers et voir si ces qualités corroborent avec ses choix de métier qu'il a opérés au départ et son niveau scolaire, son travail au sein de l'établissement.

8) Pensez-vous que la possession d'un projet professionnel par chaque élève ou du moins les meilleures pratiques de l'orientation par les soins des CO peuvent remédier à tous les problèmes d'insertion professionnelle des jeunes ?

- si cela est fait avec une cadence suffisamment régulière et avec une bonne motivation nous pensons que les élèves vont prendre goût et comprendront qu'avoir le projet professionnel est

quelque de vraiment utile. Car il faut d'abord leur faire comprendre ce que c'est que le projet professionnel, à quoi ça sert, si cela est fait régulièrement et avec des exemples à l'appui et aussi avec des gens qui ont réussi qui pourraient leur parler de leur projet et de leurs expériences ainsi que leur parcours scolaire, cela pourra motiver les élèves à élaborer leur part de projet professionnel.

Le projet professionnel ne pourra pas résoudre tous les problèmes d'insertion socioprofessionnelles des jeunes mais va concourir à réduire le taux de chômage des jeunes parce que les jeunes auront une meilleure vision de leur choix professionnel dès la base.

10) qu'est-ce qu'il faut au CO pour qu'ils soient plus efficace dans leurs établissements ?

- il faut que toutes les divisions du lycée et toutes les filières soient couvertes en CO, ce qui fera que les CO vont informer et aider tous les enfants dans la construction de leur identité professionnelle. Il faut des plages horaires pour toutes les classes et filières car certains censeurs estiment que l'orientation n'a pas d'importance dans certaines spécialités alors que nous nous pensons que toutes les spécialités devraient avoir des plages horaires réservées à l'orientation.

Nous avons besoin de notre prime d'évaluation psychotechnique, par ailleurs l'Etat il faudrait aussi que l'Etat éclaircisse le statut du CO au sein de l'établissement. Est-ce un personnel administratif ? Est-ce un enseignant ? Est-ce le chef service seul qui est personnel administratif et les autres CO personnel enseignant ? il faut élaguer ce vide juridique-la sur la situation du CO car il Ya ambivalence dans certains lycée seul le chef service est considéré personnel administratif et dans d'autres cette qualité est reconnue à tous les CO sans différence. Il ya aussi le problème de la mise à la disposition des CO du matériel en termes de quantité.

Relance : quels sont les types de tests que vous avez ici ?

- Nous avons l'EMT, le QIP, la batterie 3^{ème} avec tous ses différents éléments, et quelques tests de personnalité. La batterie 3^{ème} est nécessaire dans l'enseignement technique car certains de ses éléments sont utilisés non pas pour orienter un élève mais pour voir ses lacunes dans certaines matières et y apporter des stratégies de remédiation. L'EMT est administré dès la deuxième année à partir du moment où les élèves présentent des difficultés de gestion du temps, de concentration, de motivation ou autre. Le QIP est administré à partir de la 4^{ème} année.

CO E

1) Quelles activités menez-vous régulièrement dans le cadre de votre pratique professionnelle de conseiller d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle ?

Nous avons trois types d'activité, les activités de formation, les activités adaptées et les activités de recherche. En plus de cela, en tant qu'administrateur nous menons des activités administratives

B) A quelle fréquence menez-vous chacune de ces activités ?

- Nous menons toutes ces activités tous les jours. Tout dépend des besoins des élèves et de ceux des équipes pédagogiques avec qui nous travaillons. Toutefois pour ce qui est de nos activités du service internes, ce sont des activités que nous prenons la peine de mener tous les jours.

Pour ce qui est des sessions de formation, nous y allons dans les salles de classe. Selon le cahier de charge du CO et conformément aux dispositions règlementaires en matière d'orientation-conseil chaque CO a six heures hebdomadaires de cours à passer dans les salles de classe. Nous passons chaque semaine dans les salles de classe pendant les six heures qui nous sont attribuée par les textes.

Relance : pour ce qui est du counseling, à quelle fréquence, ou du moins combien d'élèves recevez-vous au quotidien ?

- De manière hebdomadaire nous accueillons les élèves tous les jours. Nous avons l'obligation de suivre les élèves qui sont dans nos classes respectives, c'est-à-dire les classes qui nous ont été attribuée lors de l'élaboration des emplois de temps.

Pour ce qui est du suivi, il est permanent. Pour ce qui est de la fréquence de réception des élèves, ça dépend de problèmes rencontrés ou des problèmes perçus dans l'établissement et ça dépend aussi des périodes. Généralement il ya des périodes par exemple à l'approche des conseils de classe, nous accueillons beaucoup d'élèves parfois le double de ce que nous avons prévu car il ya ceux qui sont traduit au conseil, il ya ceux qui ont mal travaillé etc. mais pendant les périodes normales des classes nous accueillons les élèves quotidiennement et les problèmes sont diversifiés.

A) Accompagnez-vous vos élèves dans l'élaboration, la consolidation et la réalisation de leur projet professionnel ?

- Oui nous les accompagnons, nous avons des séances d'information qui portent sur ce thème à savoir l'élaboration d'un projet professionnel, donc déjà à partir de cette session d'information et même lors de nos causeries éducatives nous ne manquons pas toujours de montrer diverses orientations professionnelles à nos élèves

Relance : y a-t-il un accompagnement individualisé des élèves dans la consolidation et la réalisation de leurs projets professionnel en dehors des séances d'information collectives ?

- Oui nous les accompagnons, déjà dans le cadre de nos activités adaptés parce que-la nous parlons déjà du counseling nous avons les tests psychotechniques. Et dans le cadre de l'élaboration du projet professionnel nous avons un test justement qui est homologué et qui nous permet d'aider l'enfant dans l'élaboration de son projet professionnel, il s'agit du QIP et à travers celui-ci nous avons la capacité de pouvoir aider l'enfant à s'orienter sur le plan professionnel à partir de ses intérêts, c'est un outil d'orientation et conformément au programme de passation des tests psychotechniques nous avons des calendriers mis sur pied aussi bien par le ministère que par nos services internes qui nous permet d'administrer ce test et après l'administration de ce test il est question d'accompagner l'élève dans l'élaboration de son projet professionnel et c'est un travail généralement qui est organisé entre les deuxièmes et troisième trimestre

Relance : quand est-ce-que vous passez le QIP et comment se passe cet accompagnement de façon concrète ?

- On administre le QIP dans les lycées d'enseignement technique dès la quatrième année peu avant l'examen officiel du CAP. Cela nous donne les éléments liés au profil de l'élève, à ses intérêts et à ses aptitudes. Après cela nous convoquons l'élève avec lequel nous nous entretenons et au cours de cet entretien il est question de connaître ce que réellement l'enfant voudrait faire de sa vie. Nous convoquons aussi souvent les parents d'élèves et à travers l'entretien avec les parents il est question de trouver un consensus parce que le plus souvent le projet de l'élève ne concorde pas avec celui du parent. Donc le CO a la charge de trouver un consensus entre les deux et c'est à partir de ce consensus que commence l'élaboration concrète du projet professionnel de l'élève. Bien sûr durant l'élaboration proprement dites-nous présentons à l'élève les différents types de métiers qui existent et qui concordent avec sa personnalité et à partir de là

nous tirons une conclusion avec l'élève et nous le laissons lui-même mettre en pratique ou exécuter le projet en question.

5-A) menez-vous des activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation ?

- Oui tout à fait nous menons ces activités-là.

B) en quoi et comment les résultats de vos recherches aident l'élève dans le processus de construction de son identité professionnelle ?

- Ces recherches aident les élèves à la connaissance des métiers en effet beaucoup d'élèves ne connaissent pas les métiers, ils ne savent pas sur quoi peut déboucher leur filière de formation. Je prends un exemple très simple nous sommes dans l'enseignement technique vous allez peut-être voir un élève qui fait la filière menuiserie, vous lui demandez ce qu'il peut faire avec son diplôme de menuiserie que ce soit le CAP, le probatoire ou le brevet des techniciens, il vous dira qu'il peut ouvrir un atelier de menuiserie or la filière menuiserie dont nous parlons a plusieurs débouchés, quelqu'un qui fait menuiserie peut par exemple faire la charpenterie, il peut entrer à l'école nationale des eaux et forêt, il a la possibilité de travailler dans les entreprises, l'Etat peut même le recruter, souvent l'état demande le recrutement des techniciens à certains moment et il ya d'autres écoles de formation comme l'école des travaux public qu'il peut faire. Alors que lui tout ce qu'il connaît comme débouché est la création d'un atelier de menuiserie. Donc la connaissance de ces métiers les édifie et leur permet de murir à l'avenir leur projet professionnel et ça leur permet aussi d'avoir beaucoup plus de chances pour s'insérer sur le plan professionnel. Vu le contexte social dans lequel nous nous trouvons il s'avère plus judicieux de chercher à avoir plusieurs ouvertures dans le monde de l'emploi que de se canaliser sur une seule. Je pense à mon humble avis que c'est là la pertinence d'avoir toutes ces informations et connaissances-la.

Relance : est-ce-que vous élaborez à l'attention de vos élèves les monographies des métiers et des formations de cette localité ?

- Bien évidemment que nous les élaborons

8) Pensez-vous que la possession d'un projet professionnel par chaque élève ou du moins les meilleurs pratiques de l'orientation par les soins des CO peuvent remédier à tous les problèmes d'insertion professionnelle des jeunes ?

- oui moi je pense que ça peut y remédier, déjà lorsque l'élève se connaît lui-même il a une grande présence d'esprit à pouvoir mieux se guider lui-même, comme le décrit la pyramide des besoins de Maslow dès lors que l'être humain parvient à cerner ses besoins il peut déjà connaître véritablement ce qu'il veut et il peut facilement arriver à atteindre ses objectifs et parmi ces objectifs figure le besoin de l'insertion socioprofessionnelle. C'est vrai qu'à la longue l'élève sera appelé à cultiver d'autres habiletés à pouvoir apprendre davantage pour avoir une réussite totale dans sa vie mais déjà le fait de connaître ou d'avoir ces informations constitue une bonne base qui permet à l'élève de mieux se préparer pour sa vie professionnelle.

9) pour finir qu'est-ce-que vous avez besoin pour que vous soyez plus efficace dans la pratique de votre profession ?

- il faut vraiment que la perception de l'orientation-conseil dans le cadre social que nous nous trouvons puisse changer parce que jusqu'ici malgré toute l'institutionnalisation de l'orientation-conseil qui a été mise sur pied il ya toujours une perception plus ou moins négative de cette profession. Il faudrait d'abord que la société change de vision sur cette profession et à travers ce changement de vision les CO se sentiraient mieux pris en compte et pourraient mieux s'exprimer dans leur profession et seront plus efficace je pense.

Nous avons les textes qui nous protègent, nous avons de la documentation et même de plus en plus nous occupons certaines responsabilités dans nos structures d'attache, ce que qui manque c'est cette image et cette perception négative de notre profession par la société, je ne voudrais pas m'attarder sur les questions financières, nous avons des tâches précises que nous faisons, le gouvernement se chargera de nous donner ce qui nous est dû j'ai confiance.

CO F

1- Quelles activités menez-vous régulièrement dans le cadre de votre pratique professionnelle de conseiller d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle ?

- Ici dans notre lycée, nous menons les activités de counseling. Les élèves viennent ici avec leurs problèmes On essaye de voir ce qu'il faut faire pour les aider à résoudre leurs problèmes on fait le counseling individuel et le counseling en groupe, cela dépend des cas, parfois les élèves viennent ici en groupe pour nous poser des questions,

on cherche des solutions et on les aide sous forme d'exposé, parfois ce sont des individus qui viennent avec leurs problèmes personnels on les aide comme ça. On organise aussi souvent les activités pédagogiques ici ; là le proviseur nous demande souvent de proposer certains thèmes, on partage ces thèmes aux membres de l'administration, ça dépend, au mois de septembre comme ça si c'est la rentrée on choisit le thème qui convient, le mois de février comme on sait qu'ils vont commencer leurs activités de la jeunesse, on propose aussi un thème, on leur parle, si c'est le départ en vacances on choisit aussi un thème et on cause avec les élèves. Nous menons aussi les activités de session de formation, chaque CO à six heures hebdomadaires de passage dans les salles de classe et on s'appuie de nos jours sur l'APC pour faire passer nos séances d'information.

Relance : ne passez-vous pas les tests psychotechniques ?

- Naturellement nous passons les tests psychotechniques aux apprenant, on n'imagine pas l'orientation-conseil scolaire sans recours aux tests, nous sommes des psychologues scolaires. Nous passons l'EMT et depuis cette année nous passons la batterie 3^{ème} aux enfants de troisième et la semaine prochaine notre calendrier prévoit la passation du test du raisonnement logique de seconde C. dans notre lycée nous avons commencé à passer la batterie 3^{ème} cette année, on verra ce que ça va donner. Même comme il y avait de petites erreurs mais on a commencé à faire ça dans notre lycée cette année. Il convient toutefois nécessaire de signaler que nous rencontrons souvent beaucoup de difficultés avec nos responsables chef d'établissement qui se refuse souvent de multiplier les tests disponibles. Ce n'est que le proviseur actuel qui cette année nous a fait multiplier le test de la batterie 3^{ème} et celui de seconde C. En terminale on n'a pas encore multiplié les tests d'intérêt, j'ose croire que dans les années avenir on aura ces tests que nous passerons aux élèves des terminales au vue de leur importance.

2-A) Accompagnez-vous vos élèves dans l'élaboration, la consolidation et la réalisation de leur projet professionnel ?

- A ce niveau ce qu'on fait est que quand on passe en classe on fait le cours sur l'initiation à l'élaboration du projet professionnel de l'élève et ensuite on demande aux élèves d'élaborer leur projet. Seulement les élèves viennent ici pour nous dire que c'est difficile, en fait très souvent il arrive qu'un élève choisisse un projet et quand il part à

la maison il cause avec ses parents et ceux-ci lui disent qu'ils n'ont pas d'argent pour financer ce projet-là, on commence à avoir des petites difficultés à ce niveau. Ce qu'on fait pour ces élèves est qu'on demande à l'enfant s'il est sûr que le projet qu'il a choisi va aller lui et s'il est réalisable à la vue de la situation socioéconomique de ses parents. Certains élèves choisissent des projets très compliqué, un enfant qui par exemple est né ici à Bonis, a grandi ici à Bonis mais il vient il te dit qu'il veut devenir pilote et il sait vraiment que ses parents sont pauvres, ils n'ont pas les moyens. On a souvent des problèmes comme ça et ce qu'on fait souvent est qu'on appelle un tel enfant pour échanger avec lui. On lui demande de choisir quelque chose de faisable qui est proche de lui dans son environnement comme ses parents n'ont pas les moyens. On lui dit qu'il doit faire son projet en tenant compte de ses aptitudes, ce n'est pas parce que son camarade a choisi tel projet que lui aussi il doit faire le même choix. Pour faire un projet qu'on va réaliser dans notre vie, il faut choisir ce qu'on aime, ce qu'on peut faire (les aptitudes) et ce dont les parents disposent des moyens pour financer. On essaye de ramener les projets irréalistes à des proportions réalisables ou même on emmène ces élèves à envisager d'autres projets plus cohérents pertinents et réalistes.

Relance : à quelle fréquence est-ce-que vous recevez les élèves ici au bureau ?

- Ça dépend des périodes, à la période de la rentrée entre septembre et octobre nous recevons beaucoup d'élèves, on ne respire même pas souvent dans ce petit bureau, les élèves passent régulièrement pour se faire élaborer un planning individuel d'étude et commencer à travailler. Et quand on voit comme ça on leur fait tous élaborer un emploi de temps car ils sont encore chauds chaud pour apprendre. Par ailleurs au début du deuxième trimestre on va chez le censeur chercher les bordereaux de notes des élèves et tous les élèves qui ont moins de 7,50/20 de moyenne sont convoqués par les différents CO responsable de leur classe pour entretiens et suivi, ce qui fait que les élèves qui viennent le font parce qu'ils n'ont pas bien travaillé, on ne fait plus beaucoup d'emploi de temps à cette période car les élèves viennent non plus pour se faire établir un planning d'étude mais pour se faire accompagner pour l'amélioration de leurs performances scolaires lors des prochaines évaluations.

5-A) menez-vous des activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation ?

-quand on fait nos exposés dans les salles de classe on donne des informations issues de nos recherches. La délégation nous demande de faire la recherche. Toutefois faute de financement nous ne faisons pas la recherche approfondie. Par exemple il y aurait une société qui fait dans le gaz à quelques km d'ici mais faute de moyens nous ne nous sommes jamais rendus là-bas pour obtenir des informations sur cette société ou ce secteur d'emploi. Même seulement aller en ville ici à Bertoua à 7 km d'ici rencontrer par exemple les gens qui font dans la fabrication des bijoux en or en argent et autre, nous ne parvenons pas faute d'argent. Donc sincèrement nous ne faisons pas la recherche approfondie si oui une recherche livresque, une recherche de façade.

Relance : comment faites-vous concrètement pour aider un enfant qui a des aspirations démesurées à le ramener à des proportions réalistes et réalisables ?

- On demande à l'élève d'aimer le métier qu'il a choisi, de développer ses intérêts et motivations, on lui demande choisir son métier en tenant compte de ses aptitudes. On donne des conseils en fonction des incohérences constatées. Souvent on a des enfants fort en matière littéraires et faible en matières scientifiques mais qui veut devenir médecin par exemple, ce qui n'est pas possible. On prend cet enfant en entretien de conseil et on cause avec lui pour le dissuader de l'incohérence de la route qu'il veut prendre à cause de son manque d'aptitudes. Plusieurs fois on le prend en entretien pour l'aider à élaborer un projet réaliste, souvent on prend appui sur ses performances scolaires dans certaines disciplines même sur celles des antérieures pour lui démontrer qu'il n'a pas développé des aptitudes dans le domaine de son choix professionnel. On finit généralement par s'accorder sur le projet à mettre sur pied et à réaliser pour sa réussite dans la vie.

8) Pensez-vous que la possession d'un projet professionnel par chaque élève ou du moins les meilleures pratiques de l'orientation par les soins des CO peuvent remédier à tous les problèmes d'insertion professionnelle des jeunes ?

- dans la vie si tu n'as pas un programme ou un plan tu ne peux pas facilement réussir. Tu ne peux pas te lever un matin tu décides aller quelque part et quand tu rencontres par exemple un ami en chemin tu décides de le suivre sans savoir où il va. Pour arriver à bon port il est important d'avoir un plan bien conçu ensuite se focaliser ou se concentrer dans les actions et les éléments qui concourent à sa réalisation. Il faut aussi se faire accompagner ou coacher par le CO et les experts du domaine du projet de l'élève. Si tous les élèves ont chacun

un projet bien monté qui tienne compte de tous les paramètres et respectent les conseils qu'on leur donne pendant le processus de leur accompagnement, alors tous les jeunes scolarisés trouveront du travail même en auto emploi.

9) Dans la pratique de votre profession quels sont les difficultés ou les manquements qu'il faut combler pour vous rendre plus efficace dans votre établissement scolaire ?

- beaucoup de personnes pensent que les CO ne font rien, il faut que quand le gouvernement affecte les CO quelque part il leur donne le matériel nécessaire à l'exercice de leur profession. Imaginez-vous, je viens de vous dire que ce n'est que cette année que nous avons commencé à passer les tests comme la batterie troisième et le test de raisonnement mathématique de seconde C or c'est une activité fondamentale de notre profession. Quand le gouvernement nous envoie comme ça sans s'assurer que nous avons le matériel de travail alors les autres vont se demander ce qu'on va faire, notre utilité, d'où l'image négative et tous ces préjugés sociaux qui pèsent sur notre profession. Le gouvernement par le truchement des chefs d'établissement doit donner aux CO tout ce dont ils ont besoin et en retour exiger des rapports, des résultats et faire la promotion de ce corps de métier encore mal apprécié dans nos communautés.

Par ailleurs le ratio d'un CO pour 300 élèves n'est pas respecté. Même si avec la venue de l'école normale de Bertoua le gouvernement a affecté beaucoup de CO ici dans les établissements de la région de l'Est, le nombre reste très insuffisant. Il faut davantage de CO pour un meilleur suivi et un meilleur accompagnement individualisé des élèves. Le gouvernement doit continuer comme il a fait là, car beaucoup d'établissements restent encore dépourvus de CO. Je travaille au quartier et certains élèves viennent me voir pour les aider comme leur établissement ne dispose pas de CO. Un collègue est même venu me voir pour que j'établisse un planning d'étude individuel à sa fille qui fréquente dans un collège, cela prouve que les gens trouvent notre travail important et ils ont besoin de nous, alors il faut que tous les établissements soient couverts en CO. Je proposerai aussi qu'on inclut l'orientation scolaire dans les examens même si c'est juste aux évaluations sommatives pour que les élèves prennent cette discipline au sérieux, cela aurait pour effet que les élèves vont sagement attendre l'heure de l'orientation et ils trouveront un intérêt et une obligation supplémentaire à être discipliné et à participer à ce cours. Présentement les élèves ne manifestent pas un grand intérêt à cette discipline dont ils jugent inutile puisque n'étant pas coefficientée.

Je souhaite aussi que dans les ENS qu'il y ait déjà une bonne collaboration entre les élèves CO et les autres élèves enseignants car beaucoup d'enseignants ne savent pas ce que font les CO d'où souvent une mauvaise collaboration entre enseignant et CO et surtout entre les CO et les responsables administratifs qui sont le plus souvent de enseignants. Une meilleure collaboration entre le pédagogue, l'administrateur et le conseiller d'orientation ne peut que rendre notre système éducatif plus efficace

Relance : vous n'avez pas de problèmes de prime, bref de soucis sur le plan financier comme certains CO l'évoque un peu partout ?

-Sur le plan financier j'ai aussi le manque de la prime décriée, seul les CO sortis avant 2000 bénéficient de cette prime. Seulement je sais que pour ce service que nous rendons depuis des années le gouvernement finira par nous faire rentrer dans nos droits, d'ailleurs on dit souvent que le gouvernement ne mange jamais l'argent des gens. Alors je me préoccupe d'abord de ce que je dois faire avant tout autre considération financière.

Entretien avec l'IPE de l'Est

1) Que pensez-vous des pratiques d'orientation-conseil scolaire ici dans la région de l'Est ?

- L'orientation-conseil scolaire dans la région de l'Est rencontre beaucoup de difficultés. On peut dire que l'orientation reste très peu visible dans la région de l'Est. D'abord l'effectif des CO est très bas, ça ne permet pas de couvrir toute la région de l'Est, ensuite le diplôme de base de beaucoup de CO fait problèmes, ils sont nombreux à être des diplômés juridiques, ce qui fait que la formation de deux ans ne leur permet pas d'avoir toutes les connaissances nécessaires pour bien exercer dans cette profession surtout qu'à l'école c'est plus la théorie et le stage de deux à trois mois n'est pas suffisant pour combler les manquements de base. Et une fois sur le terrain très peu se mettent au travail. Nous avons aussi les anciens CO qui tardent à s'arrimer aux nouvelles pratiques de l'orientation parce qu'aujourd'hui on parle plus de l'APC en orientation. De plus très peu de CO maîtrisent les techniques de suivi et d'accompagnement de l'élève, or ce suivi et cet accompagnement sont le cœur même des activités d'orientation-conseil. On note aussi le manque d'engouement lié à la perte de la motivation qui trouve son fondement sur le fait que le CO manque réellement de profil de carrière. Un CO peut rester 15, 16 et même 20 ans sans être nommé même simple chef service alors que plusieurs établissements fonctionnent sans

chef service de l'orientation officiellement nommé. A un moment il se décourage et perd son engouement et son engagement dans sa profession. Il ya aussi le manque de professionnalisme, beaucoup entrent là parce qu'on dit que le CO n'a rien à faire dans l'établissement. Avant on avait une image du CO, on le voyait dans l'établissement scolaire seulement pendant les rentrées pour le choix des filières mais aujourd'hui on a une autre image du CO. Le CO aujourd'hui est au centre de tout, ce qui fait qu'un CO qui est entré là juste parce qu'il recherchait le matricule se retrouve avec beaucoup de travail et il n'a pas la volonté. Ces cas rendent difficile la pratique de l'orientation dans la région de l'Est. Nous avons aussi beaucoup de CO qui fuient la région de l'Est, nous savons que la région de l'Est est enclavée ce qui fait que quand on affecte un CO, un à deux ans après il cherche l'affectation et il part. En outre nous savons que le personnel en orientation est presque essentiellement féminin et donc généralement une fois déployé à l'Est la CO est obligée de partir rejoindre son époux ce qui rend difficile la gestion des CO et partant même la pratique de l'orientation. Voilà un peu ramassé les facteurs qui entravent la pratique de l'orientation scolaire ici à l'Est.

- 2) Est-ce-que les CO ici à l'Est disposent du matériel pour bien faire leur travail ?
 - Bon du matériel ! Le matériel même c'est quoi ?

Relance : les tests par exemple, du papier format...

- Les CO disposent du papier, les chefs d'établissements font l'effort de mettre les papiers format à la disposition des CO dans tous les établissements que nous inspectons. Pour les tests, l'ensemble des tests homologués par le ministère on en trouve dans certains établissements de la région de l'Est. Cependant, il faut vraiment déplorer le fait que beaucoup de chefs d'établissement se refuse de multiplier ces tests notamment la batterie 3^{ème} qui est un outil indispensable dans l'orientation des enfants de 3^{ème} pour la seconde. Dans la ville de Bertoua par exemple seul deux établissements notamment le lycée bilingue de Bertoua et le lycée de Tigaza disposent de ce test mais les autres lycées n'en disposent pas. Quand bien même ces tests existeraient dans certains établissements les CO ne les passent toujours pas, non seulement ils ne maîtrisent pas la passation des tests, mais aussi ils trouvent fastidieuse la correction de la batterie 3^{ème}. Les chefs d'établissement qui ne multiplient pas ces tests se plaignent des problèmes d'argent. Mais on ne peut pas se limiter à ces manquements, bien que les tests soient d'une utilité indéniable, il y a d'autres facteurs qui permettent d'orienter

l'élève vers une série et c'est en s'appuyant sur ces autres éléments que beaucoup de CO d'ici aident l'élève à choisir son orientation.

3) Ici à la délégation pour accompagner les C.O de la région de l'Est est-ce-que vous organisez des séminaires de recyclage, des journées pédagogiques auxquelles les C.O sont conviées ?

- Oui nous organisons des journées pédagogiques, pour cette année nous avons organisé un séminaire de renforcement des capacités en septembre et au mois d'octobre nous avons organisé des journées pédagogiques. Mais il convient de relever que certains chefs d'établissement ne voient pas la nécessité d'envoyer les C.O aux journées pédagogiques puisqu'il faut sortir de l'argent pour leur déplacement. Donc certains C.O sont souvent laissés. Certains C.O aussi ne trouvent pas le bien fondé de venir aux journées pédagogiques, ce qui constitue une entorse pour leur recyclage et rend difficile le travail des inspecteurs que nous sommes sur le terrain. Nous les inspecteurs nous avons vraiment des problèmes avec nos conseillers d'orientation, notamment ceux qui sont hors de la ville de Bertoua. Ceux-ci se refusent de se mettre au pas.

4) Est-ce-que les C.O remplissent leurs obligations administratives ici à l'Est ?

- Non en effet en matière de rapports nous déplorons, très peu nous font parvenir leur rapport d'activité. Déjà pour l'envoi des pièces périodiques nous étions à 5% pour l'année 2018/2019 On a même eu une lettre de l'IGE et on a par la suite de cette essayé de sensibiliser les CO mais ça reste toujours difficile puisque quand il n'ya pas de rapport on ne peut pas retracer les activités des CO. Vous pouvez arriver dans un établissement scolaire, le CO vous explique son travail mais il ne matérialise pas celui-ci par un rapport ce qui noie un peu son travail.

5) Qu'est-ce qu'il faut selon vous pour que l'orientation retrouve ses lettres de noblesses ?

Avant toute chose, il faut revoir les diplômes de base lors des recrutements, on peut encore prendre les sociologues les psychologues et les diplômés des sciences de l'éducation, ils ont quand même un bagage en psychologie. Il faut aussi revoir le contenues de formation dans les ENS car quand les stagiaires arrivent sur le terrain dans les établissements, ils sont vides si on peut le dire ainsi, pas de base solide en psychologie, c'est vraiment difficile et ils n'ont que deux à trois mois de stage pratique. Sur le terrain il faut revoir le rôle assigné au CO parce que beaucoup de chefs d'établissement ne maitrisent même pas le rôle du CO au sein d'un établissement. On voit certains chefs d'établissement tenir par exemple un conseil de

discipline sans CO, ce qui n'est pas normal, ils ne travaillent pas en synergie dans le suivi des élèves et quand le CO n'est pas accompagné par son chef d'établissement il ne peut pas faire un bon travail. Vous allez arriver dans un établissement ou le CO disparaît pendant un à deux mois et que le proviseur ne le cherche pas parce qu'il se dit qu'il ne m'apporte rien. Il faut revoir cette collaboration, sensibiliser les uns et les autres sur le rôle et l'importance du CO au sein d'un établissement

ANNEXE 5: GRILLE D'ANALYSE DES ENTRETIENS

| Éléments du discours | Catégories d'analyse | Co des | Indicateurs | Co des | Indices | Co des | Observation | | | | |
|------------------------------|---------------------------------|---|---|---|--|--------|-------------|---|---|---|---|
| | | | | | | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Éléments verbaux du discours | Pratiques d'orientation-conseil | A | Les activités de Session de Formation (SF) sur l'aide à l'insertion professionnelle | A1 | l'information sur les études et leurs débouchés professionnels | A | | | | | x |
| | | | | | l'initiation à l'élaboration du projet professionnel | B | | | | x | |
| | | | | | les techniques de recherche d'un emploi | C | | | | x | |
| | | | | | l'information sur les métiers et les réalités du monde professionnel | D | | | | X | |
| | | | | | la préparation à l'auto emploi | E | | x | | | |
| | | | | | le développement de l'esprit d'entreprise et de l'entrepreneuriat | F | | X | | | |
| | | | | | information sur les contre-indications au choix professionnels | G | x | | | | |
| | | | | | information sur les concours, les écoles de formation, les entreprises | H | | | | x | |
| | | les activités de counseling sur le tutoring professionnel | A2 | entretiens d'orientation professionnelle | A | | | x | | | |
| | | | | les conseils sur les aptitudes et les compétences à développer pour réaliser son projet professionnel | B | | | X | | | |
| | | | | les conseils sur les actions à mener pour initier et murir son projet professionnel | C | | | X | | | |
| | | | | suivi/accompagnement à long terme de l'élève dans son évolution scolaire et la construction de son projet professionnel | D | | x | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|--|---|---|--|---|---|---|--|
| | | Les activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation | A3 | information cartographiée sur les réalités du milieu dans lequel on vit en rapport avec les emplois qui existent dans celui-ci | A | | | | | x | |
| | | | | connaissance et diffusion des offres d'emploi et des secteurs porteurs de sa localité. | B | | | | | x | |
| | | | | établissement et exploitation de la monographie sur les métiers de sa localité | C | | | | | x | |
| | | | | localisation géographique des établissements de formation de la localité | D | | | | | X | |
| | | | recours aux tests psychotechniques d'orientation professionnelle informatisés (logiciel d'aide à l'orientation) | A4 | Recours aux logiciels d'aide à l'orientation pour explorer le soi (intérêts, gout aptitude...) de l'apprenant | A | | X | | | |
| | | | | | Recours aux logiciels d'aide à l'orientation pour explorer les métiers | B | | X | | | |
| | | | | | - recours aux logiciels d'aide à l'orientation pour explorer les formations | C | | X | | | |
| | | | | | recours aux logiciels d'aide à l'orientation pour explorer les débouchés des formations | D | | X | | | |
| | Accompagne ment de l'élève à l'initiation, à la conception et à la consolidation | B | Procédé ou techniques d'accompagnement | B1 | Sensibilisation sur la nécessité d'avoir un projet professionnel | A | | | x | | |
| | | | | | Information sur les éléments indispensables de réalisation d'un bon projet | B | | | X | | |
| | | | | | Usage des tests d'intérêts professionnel | C | | x | | | |
| | | | | | Aider à l'aménagement des conditions favorables pour réaliser son projet | D | | | X | | |
| Stimuler (motiver) à la poursuite de l'action | | | | | E | X | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|--|------------------------------------|---|----|---|---|---|---|---|---|--|---|
| | de son projet professionnel | | | Conseils (counselling vocationnel) et évaluation de l'état d'avancement du projet | F | x | | | | | |
| | | | | Expérimenter avec l'élève des activités validantes | G | X | | | | | |
| | | Perception de l'accompagnement à l'élaboration du projet professionnel de l'élève | B2 | | Perception positive de l'information | A | | | | | X |
| | | | | | Perception de la motivation de l'élève à la poursuite de l'action | b | x | | | | |
| | | | | | Perception positive du counselling d'accompagnement vocationnel | c | | x | | | |
| | | | | | Perception positive de la pratique des activités validantes | d | | | X | | |
| | | | | | Perception du recours aux tests d'intérêts professionnel | e | | | X | | |

ANNEXE 6: TABLE DU R DE PEARSON

ANNEXE 7: TEXTES OFFICIELS EN ORIENTATION-CONSEIL

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----|
| REMERCIEMENTS | ii |
| SIGLES | iii |
| LISTE DES FIGURES..... | iv |
| LISTE DES GRAPHIQUES..... | v |
| LISTE DES TABLEAUX | vii |
| SOMMAIRE | x |
| RÉSUMÉ..... | xi |
| ABSTRACT | xii |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE | 1 |
| CHAPITRE I : MISE EN CONTEXTE DE L'ÉTUDE ET PROBLÉMATIQUE..... | 7 |
| I-1. ÉVOLUTION HISTORIQUE DE L'ORIENTATION-CONSEIL ET PROBLÈMES DE L'EMPLOI À TRAVERS LE MONDE..... | 8 |
| A- La question de l'orientation en occident | 8 |
| B- La question de l'emploi dans le monde | 17 |
| C- Les problèmes de l'emploi des jeunes en Afrique et leurs conséquences | 19 |
| D- La question de l'insertion professionnelle des jeunes au Cameroun..... | 22 |
| E- Dynamique de l'orientation conseil au Cameroun | 25 |
| I- 2. PROBLEME DE L'ÉTUDE | 37 |
| I-2.1. Constats sur les pratiques d'orientation-conseil au Cameroun..... | 37 |
| I-2.2. Problématisation | 49 |
| ❖ <i>Enjeux politique</i> | 57 |
| ❖ <i>Enjeux économiques</i> | 58 |
| ❖ <i>Enjeux dans la fourniture d'informations actualisées sur les formations et le marché du travail</i> | 59 |
| ❖ <i>Enjeux motivationnels dans les apprentissages</i> | 59 |
| ❖ <i>Enjeux dans la construction de soi, l'élaboration de projet personnel et professionnel</i> . | 60 |
| ❖ <i>Enjeux sociaux</i> | 61 |
| ❖ <i>Enjeu dans la promotion des valeurs sociales</i> | 61 |
| ❖ <i>Enjeux dans la répartition des flux d'élève à l'intérieur du système éducatif</i> | 62 |
| I-3. QUESTIONS DE RECHERCHE | 64 |
| I-3.1. Question principale | 64 |
| I-3.2. Questions secondaires de recherche | 64 |
| I-4. INTÉRÊTS DU SUJET | 64 |
| I-4. 1. Intérêt personnel..... | 64 |

| | |
|---|----|
| I-4.2. Pertinence socio-professionnelle | 66 |
| I-4.3. Pertinence scientifique | 67 |
| CHAPITRE II : DÉFINITION DES CONCEPTS ET RÉVUE DE LA LITTÉRATURE..... | 69 |
| II-I. DÉFINITION DES CONCEPTS | 69 |
| II-I.1. Définition de l'expression pratiques d'orientation-conseil..... | 69 |
| II-I.1.1. Pratiques d'aide en orientation | 69 |
| II-I.1.2. Pratiques d'aide à l'orientation..... | 70 |
| II-I.1.3. Pratiques pédagogiques en orientation..... | 70 |
| II-I.1.4. Pratiques d'aide au développement entrepreneurial..... | 71 |
| II-I.1.5. Pratiques d'orientation-conseil..... | 72 |
| II-I.2. De la notion d'« orientation -conseil » à la profession de conseiller d'Orientation scolaire universitaire et professionnel | 73 |
| <i>Conseiller</i> | 73 |
| <i>Conseil</i> | 74 |
| <i>Orienter</i> | 74 |
| <i>Orientation</i> : | 75 |
| II-1.3. Conseiller d'Orientation scolaire universitaire et professionnel | 77 |
| II-1.2.1. Définition de l'expression conseiller d'orientation scolaire universitaire et professionnelle. | 77 |
| II-1.2.2. Spécificité du métier de conseiller d'orientation scolaire universitaire et professionnelle. | 79 |
| A- Les missions du C.O au sein d'un établissement | 79 |
| B- Les ressources du conseiller d'orientation | 79 |
| C- Le public cible et quota horaire | 80 |
| D- Les services rendus | 81 |
| E- Les principales activités du C.O au sein d'un établissement scolaire | 84 |
| F- Les principes de l'orientation-conseil..... | 87 |
| G- Les mécanismes de fonctionnement de l'orientation-conseil..... | 88 |
| H- Les procédures d'orientation..... | 88 |
| I- Les moyens d'action et d'intervention du C.O..... | 89 |
| J- Les déterminants de l'orientation..... | 92 |
| II-1.4. Projet professionnel | 93 |
| II-1.3 .1. La dynamique du concept projet en orientation professionnelle au Cameroun. | 93 |
| - Le concept de choix de carrière (1945-1972)..... | 93 |
| Le concept de projet (à partir de 2000) | 94 |
| II-1.3.2. Définitions du concept de projet professionnel. | 96 |
| II.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE | 99 |

| | |
|---|-----|
| II-2.1. Les déterminants du choix d'orientation | 99 |
| II-2.2. La question du genre en orientation..... | 102 |
| II-2.3. TIC et orientation | 105 |
| II-2.4. Cadre juridique des pratiques d'orientation..... | 114 |
| II-2.4.1- Cadre juridique des pratiques d'orientation à l'échelle mondiale | 115 |
| ▪ La convention internationale relative aux droits de l'enfant (ONU)..... | 115 |
| La convention internationale sur l'élimination de toutes formes de discrimination à l'égard des femmes du 8 décembre 1979..... | 115 |
| La 28ème session de la conférence générale de l'UNESCO à Paris en 1995..... | 115 |
| Le forum mondial sur l'EPT tenu à Dakar au Sénégal en 2000..... | 116 |
| L'Agenda Post 2015 des Nations Unies | 116 |
| II.2.4.2- Cadre juridique des pratiques d'orientation au plan national..... | 117 |
| La loi N° 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation primaire et secondaire au Cameroun. | 117 |
| L'arrêté N°67/B1/1464/MINEDUC/CAB du 19 février 2001 portant définition des missions, des ressources et de la gestion du conseiller d'orientation au sein d'un établissement scolaire ; | 117 |
| L'arrêté N°68/B1/1464/MINEDUC/CAB du 19 février 2001 portant définition du programme d'orientation et de conseil dans l'enseignement primaire et secondaire au Cameroun ; | 118 |
| A- Apprendre à apprendre (orientation scolaire) : | 118 |
| B- Apprendre à travailler (orientation professionnelle) :..... | 119 |
| C- Apprendre à vivre (orientation personnelle et sociale) : | 119 |
| La circulaire N°06/B1/1464/MINEDUC/CAB du 19 février 2001 portant sur les missions du conseiller d'orientation au sein d'un établissement scolaire..... | 119 |
| 1- l'information sur les filières et leurs débouchés..... | 120 |
| 2- L'aide à l'adaptation scolaire | 120 |
| 3- Le conseil..... | 120 |
| 4- La recherche appliquée..... | 120 |
| 5- La participation à la sélection des élèves et l'aide à l'insertion professionnelle | 121 |
| 6- La participation des jeunes à la vie | 121 |
| - La circulaire N° 02/07/C/MINESEC/SG/DPCPOS/CELOS du 15 janvier 2007 portant redynamisation de l'orientation conseil dans les services déconcentrés du MINESEC. ... | 121 |
| - Arrêté N°40/10 MINESEC/SG/DPCPOS/CELOS du 05 mars 2010 instituant l'utilisation du « Cahier de charges du Conseiller d'Orientation au Cameroun »..... | 122 |
| - La lettre circulaire N°2003/13/L/MINESEC/IGE/IPOVS/SOS du 04 octobre 2013 ayant pour objet l'information des Parents et des Elèves sur les filières et les débouchés existants | 123 |

| | |
|---|-----|
| - La circulaire N° 02/14/C/MINESEC/CAB du 16 janvier 2014 relative aux activités des Conseillers d’Orientation dans les établissements scolaires d’Enseignement Secondaire. | 123 |
| - L’arrêté N°227/18/MINESEC/IGE du 23 aout 2018 portant redéfinition des séries et des disciplines de classes du second cycle de l’enseignement secondaire général,..... | 124 |
| II.2.5- Les problèmes de l’orientation conseil au Cameroun et quelques pistes de solution | 125 |
| II.2.5-1. Les problèmes de l’orientation conseil au Cameroun | 125 |
| II.2.5.2-. Quelques propositions de solutions aux problèmes de l’orientation conseil au Cameroun | 129 |
| II-2.6. La question de la construction du projet professionnel | 131 |
| II-2.7. Impact de la possession ou non du projet professionnel pour le jeune | 138 |
| II-2.8. Synthèse de la revue de la littérature | 140 |
| CHAPITRE III : THÉORIES DE L’ÉTUDE, THÈSE, OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE | 143 |
| III-1. LES GRANDS COURANTS THÉORIQUES D’INFLUENCE SUR LES PRATIQUES DU COUNSELLING D’ORIENTATION..... | 143 |
| III-1.1. Les approches théoriques traditionnelles de l’orientation- conseil | 143 |
| III-1.1.1. L’approche traits-facteurs..... | 143 |
| III-1.1.2. L’approche développementale | 145 |
| III-1.1.3. Approches cognitives comportementales..... | 147 |
| III-1.1.4. L’orientation interactionniste. | 151 |
| III-1.1.5. L’orientation humaniste..... | 153 |
| III-1.1.6. L’orientation psychodynamique..... | 157 |
| III-1.2. Les approches modernes : l’orientation constructiviste et socioconstructiviste | 160 |
| III-1.2.1. L’approche systémique de Patton et McMahon..... | 160 |
| III-1.2.2. Le modèle de la construction de la carrière de Savickas | 162 |
| III-1.2.3. L’approche de la construction de la vie ou Life Design..... | 163 |
| III-1.2.4. La théorie du chaos en counselling de carrière | 167 |
| III-1.2.5. La théorie de l’happenstance..... | 168 |
| III-2. THEORIES DE REFERENCE DE LA RECHERCHE | 169 |
| III.2.1. Modèle d’analyse de la construction du projet professionnel chez le collégien de Cournoyer (2008) | 169 |
| II.2.1.1. Présentation du modèle d’analyse de la construction du projet professionnel chez le collégien de Cournoyer (2008) | 169 |
| II.2.1.2 Apport de la théorie de Cournoyer (2008) sur les pratiques de l’orientation-conseil et la dynamique du projet professionnel de l’élève..... | 171 |
| A- Activités du C.O avec un apprenant en situation de latence..... | 172 |
| B- Rôle du CO face à un apprenant en situation d’exploration..... | 175 |
| C- Défis du CO dans l’accompagnement d’un apprenant en situation d’approfondissement . | 177 |

| | |
|--|-----|
| D- Enjeux de l'accompagnement pour un apprenant en situation de fixation | 179 |
| III-2.1.3. Synthèse discursive du modèle de la construction du projet professionnel chez l'apprenant de Cournoyer | 181 |
| III-2.2. La théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle (TSCOSP)..... | 183 |
| III-2.2.1. Présentation de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle | 183 |
| III-2.2.2. Eléments d'analyse de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle | 184 |
| A- Rôle de l'Etat dans la définition des cheminements scolaires et professionnels des apprenants. | 184 |
| B- Influence de la communauté familiale dans le choix et la décision d'orientation de l'apprenant. | 187 |
| C- Enjeux des représentations sociales des métiers et du sentiment d'efficacité personnel de l'apprenant dans le développement de ses intérêts et la validation de son choix d'orientation professionnelle. | 188 |
| III-2.2.3. Synthèse discursive de la théorie sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle | 191 |
| III-3. THÈSE, OBJECTIFS ET HYPOTHÈSES | 193 |
| III-3.1. THÈSE..... | 193 |
| III-3.2. Objectifs de l'étude | 196 |
| III-3.2.1 Objectif général..... | 196 |
| III-3.2.2. Objectifs spécifiques | 196 |
| III-3.3 Formulation des hypothèses..... | 197 |
| III-3.3.1. Hypothèse générale de recherche | 197 |
| III-3.3.2. Hypothèses spécifiques (HS) de recherche..... | 197 |
| III-3.4. Définition des variables et indicateurs..... | 198 |
| III-3.4.1. Les Variables..... | 198 |
| III-3.4.1.1. La variable indépendante (VI) | 199 |
| III-3.4.1.2. La variable dépendante (VD)..... | 199 |
| III-3.4.2. Les indicateurs..... | 199 |
| III-3.4.2.1. Les indicateurs de la variable indépendante..... | 199 |
| III-3.4.2.2. Les indicateurs de la variable dépendante | 201 |
| Conclusion partielle..... | 205 |
| CHAPITRE IV : MÉTHODOLOGIE ET PRÉSENTATION DES DONNÉES QUANTITATIVES DE L'ETUDE . | 206 |
| IV-1. MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE | 206 |
| IV-1.1. Les réalités du paysage éducatif Camerounais | 206 |
| IV-1.2. Justification du site de la recherche..... | 209 |
| IV-1.3. Type de recherche..... | 211 |

| | |
|--|-----|
| IV-1.4. Présentation du site de l'étude..... | 212 |
| IV-1.5. Population accessible de l'étude | 213 |
| IV-1.6. Technique d'échantillonnage et échantillon de l'étude | 215 |
| IV-1.6.1. Technique d'échantillonnage utilisée | 215 |
| IV-1.6.2. Echantillon de l'étude. | 215 |
| IV-1.7. Instruments de collecte des données | 217 |
| IV-1.7.1. Le questionnaire | 217 |
| IV-1.7.1.1. Description du questionnaire | 217 |
| IV-1.7.1.2. Validation du questionnaire : la pré-enquête..... | 220 |
| IV-1.7.1.3. Déroulement de l'enquête (administration du questionnaire) | 221 |
| IV-1.7. 2. Le guide d'entretien..... | 222 |
| IV-1.7. 2.1. Présentation du guide d'entretien..... | 222 |
| IV-1.7.2.2. Description de notre guide d'entretien | 226 |
| IV-1.7.2.3. Validation du guide d'entretien..... | 227 |
| IV-1.7.2.4. Déroulement des entretiens..... | 228 |
| IV-1.8. Méthodes de traitement et d'analyse des données..... | 229 |
| IV-1.8.1. Traitement des données quantitatives issues du questionnaire..... | 229 |
| IV-1.8.1.1 Dépouillement..... | 229 |
| IV-1.8.1.2. Présentation de la base des données. | 230 |
| IV-1.8.1.3. Analyse des données quantitatives | 230 |
| IV- 1.8.1.4. Construction des indicateurs | 231 |
| a) Justification du choix des indicateurs et de la méthode de construction..... | 231 |
| b) Déroulement de la méthode et des étapes de la construction des indicateurs..... | 231 |
| IV- 1.8.1.5. Présentation du modèle linéaire | 233 |
| IV-1.8.1.6. Présentation du modèle Logit..... | 233 |
| IV-1.8.2. Traitement des données qualitatives | 235 |
| IV-1.8.2.1. Démarche de traitement des informations recueillies à partir du guide d'entretien..... | 236 |
| IV-1.8.2.2. Description de la grille d'analyse catégorielle..... | 237 |
| IV-1.8.2.3. Comment lire la grille d'analyse catégorielle ? | 237 |
| IV-2. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DE L'ETUDE | 238 |
| IV-2.1. PRESENTATION DESCRIPTIVE DES RESULTATS (DONNÉES QUANTITATIVES) | 238 |
| 1. Caractéristiques de l'échantillon | 238 |
| 2. Effectivité (Couverture) des activités d'orientation-conseil | 240 |
| A- Les activités de session de formation (cours dans les salles de classe)..... | 240 |
| B- Les activités de service adapte..... | 247 |

| | |
|--|-----|
| 1. Apport des activités d'orientation-conseil | 250 |
| A- Apport en connaissances des activités de Session de Formation (SF) sur l'aide à l'insertion socioprofessionnelle..... | 250 |
| B- Apport des activités de counselling de tutoring professionnel | 252 |
| C- apport des activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation ... | 253 |
| D- Apport des activités de testing | 254 |
| 1 - Evolution de la construction du projet professionnel de l'élève | 255 |
| 2- La perception des activités d'orientation-conseil par les élèves | 260 |
| IV-2.2. ANALYSE DESCRIPTIVE DES DIFFERENTS INDICATEURS CONSTRUITS. | 262 |
| IV-2.2. 1. Analyse bivariée des indicateurs construits..... | 262 |
| 1- Indicateur de l'effectivité (couverture) des activités d'orientation-conseil | 262 |
| 2- Apport des activités d'orientation conseil | 266 |
| 3- Evaluation de l'indice de construction du projet professionnel de l'élève | 270 |
| IV-2.2. 2. Analyse univariée des indicateurs construits..... | 271 |
| 1- Indice univariée de l'effectivité (Couverture) des activités d'orientation-conseil..... | 272 |
| 2- Indice univariée de l'apport des activités d'orientation-conseil..... | 273 |
| 3- Indice univariée de l'appréciation de la dynamique de construction des projets professionnels | 274 |
| CHAPITRE V : RÉSULTATS DE L'ETUDE, INTERPRÉTATION, DISCUSSION ET PERSPECTIVES | 276 |
| V-1. ANALYSE DESCRIPTIVE DES DONNÉES QUALITATIVES..... | 276 |
| V.1.1. Pratiques d'orientation-conseil..... | 276 |
| V-1.1.1. Informations sur les activités de session de formation | 277 |
| V-1.1.2. Les activités de counselling..... | 280 |
| V-1.1.3. Les activités de testing psychologique d'orientation professionnelle..... | 282 |
| V-1.1.4. Les activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation .. | 285 |
| V-1.2. Opinion des C.O sur les effets de leurs pratiques sur la préparation des élèves à l'insertion professionnelle..... | 287 |
| V-2. VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE | 291 |
| V-2.1. Vérification de l'Hypothèse 1..... | 293 |
| V-2.1.1. Analyse de la corrélation entre l'indice des activités des Sessions de Formation et l'indice de construction du Projet Professionnel. | 293 |
| V-2.1.2. Résultats du modèle | 294 |
| V-2.1.3. Conclusion..... | 294 |
| V-2.2. Vérification de l'Hypothèse 2..... | 295 |
| V-2.2.1. Analyse de la corrélation entre l'indice des activités de counseling de tutoring professionnel et la construction du Projet Professionnel. | 295 |
| V-2.2.2. Résultats du modèle d'élaboration du projet professionnel de l'élève | 295 |

| | |
|---|-----|
| V-2.2.3. Conclusion..... | 295 |
| V-2.3. Vérification de l’Hypothèse 3..... | 297 |
| V-2.3.1. Analyse de la corrélation entre l’indice des activités de recherche appliquée sur le monde du travail et de la formation et l’indice de construction du Projet Professionnel.... | 297 |
| V-2.3.2. Résultats du modèle d’élaboration du projet professionnel de l’élève. | 298 |
| V-2.3.3. Conclusion..... | 298 |
| V-2.4. Vérification de l’Hypothèse 4..... | 299 |
| V-2.4.1. Analyse de la corrélation entre l’indice des activités de testing psychotechnique d’orientation professionnelle et l’indice de construction du Projet Professionnel. | 299 |
| V-2.4.2. Résultats du modèle | 300 |
| V-2.4.3. Conclusion..... | 300 |
| V-3. INTERPRETATION DES RESULTATS DE L’ETUDE ET DISCUSSION..... | 301 |
| V-3.1. Interprétation des résultats de HR1 et discussion :..... | 302 |
| V-3.2. Interprétation des résultats de HR2 et discussion..... | 306 |
| V-3.3. Interprétation des résultats de HR3 et discussion..... | 310 |
| V-3.4. Interprétation des résultats de HR4 et discussion..... | 314 |
| V-4. IMPLICATIONS THEORIQUES ET PRATIQUES DES RESULTATS DE L’ETUDE..... | 318 |
| V-4.1. Présentation du Modèle d’Analyse du niveau d’Intégration de l’Orientation-Conseil (MANOIC) | 320 |
| V-4.1.1. L’axe de mouvement du Modèle d’Analyse du niveau d’Intégration de l’Orientation-Conseil (MANOIC)..... | 321 |
| V-4.1.2. L’axe de l’objet du Modèle d’Analyse du niveau d’Intégration de l’Orientation-Conseil (MANOIC)..... | 322 |
| V-4.2. Les différents niveaux d’intégration des activités d’orientation-conseil du modèle MANIOC..... | 323 |
| V-4.2.1. Le quadrant (A) Exploration..... | 324 |
| V-4.2.2. Le quadrant (B) Cristallisation..... | 325 |
| V-4.2.3. Le quadrant (C) Spécification..... | 326 |
| V-4.2.4. Le quadrant (D) Approfondissement | 327 |
| V-4.3. Analyse du niveau d’intégration des activités d’orientation-conseil dans les établissements d’enseignement secondaire public de la ville de Bertoua. | 328 |
| V-4.4. Démarche pédagogique d’accompagnement de l’élève dans la construction de son Projet Professionnel | 330 |
| V-4.4.1. Pré-immersion et immersion aux activités professionnelles..... | 330 |
| V-4.4.2. Bilan personnel | 331 |
| V-4.4.3. Confrontation entre le soi et les professions..... | 331 |
| V-4.4.4. Décision, projection | 331 |
| V-4.4.5. Organisation de la mise en œuvre du projet | 332 |

| | |
|--|-----|
| V-4.5. Élaboration d'un modèle systémique d'accompagnement de l'élève dans la construction de son projet professionnel (MSAECPP) | 334 |
| V-4.5.1. Missions du gouvernement dans la définition des profils des jeunes..... | 334 |
| V-4.5.2. Rôle des chef d'établissement dans la promotion d'une orientation professionnelle efficace (niveau méso) | 335 |
| V-4.5.2. Rôle du C.O, de l'élève et des parents de l'élève dans la mise en forme progressive du projet professionnel de l'apprenant (niveau micro) | 335 |
| V-4.5.2.1. Mission du conseiller d'orientation | 335 |
| V-4.5.2.2. Rôle des parents d'élèves | 336 |
| V-4.5.2.3. Implication de l'élève dans la construction de son projet professionnel | 337 |
| V-4.6. Spécificités des modèles construits | 339 |
| V-4.7. Test de fiabilité et d'efficacité des modèles construits au terme de cette recherche ... | 340 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 343 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 353 |
| ANNEXES..... | 387 |
| TABLE DES MATIÈRES | 432 |