

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN  
Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE 1

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 DE L'INGÉNIERIE  
ÉDUCATIVE



REPUBLIC OF CAMEROON  
Peace-Work-Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE 1

FACULTY OF SCIENCES EDUCATION

POST GRADUATE SCHOOL FOR HUMANS,  
SOCIAL AND EDUCATIVES SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR  
SCIENCES IN EDUCATION AND  
EDUCATIVE INGENIERIE

DÉPARTEMENT DE CURRICULA ET ÉVALUATION

DEPARTMENT OF CURRICULUM AND EVALUATION

## MODÉLISATION D'UNE PRATIQUE NUMÉRIQUE DE L'ORIENTATION SCOLAIRE AU CAMEROUN

Thèse de Doctorat Ph. D en Sciences de l'Éducation soutenue le 17 décembre 2024

Filière : Management de l'Éducation

Option : Conception et évaluation des projets éducatifs

Par

**Brice William NZENTI NDANGANG**

Matricule 18W6611

Maître en Sciences de l'éducation

Jury



**Président :** Marcel FOUDA NDJODO  
Professeur

Université de Yaoundé I

**Rapporteur :** Marcelline DJEUMENI TCHAMABE  
Maîtresse de Conférences

Université de Yaoundé I

**Examineurs :** Aladji MAHAMAT  
Professeur  
Innocent FOZING  
Professeur

Université de Ngaoundéré

Université de Yaoundé I

Rodrigue NJENGOUE NGAMALEU  
Professeur

Université de Yaoundé I

## **ATTENTION**

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à la disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Educatives de l'Université de Yaoundé I n'entend donné aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce travail de Thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

# SOMMAIRE

|                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------|-----|
| SOMMAIRE .....                                                     | ii  |
| REMERCIEMENTS .....                                                | iv  |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS .....                                       | v   |
| LISTE DES TABLEAUX .....                                           | vi  |
| LISTE DES FIGURES .....                                            | vii |
| RÉSUMÉ .....                                                       | ix  |
| ABSTRACT .....                                                     | x   |
| INTRODUCTION .....                                                 | 1   |
| PARTIE I : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE .....                        | 8   |
| CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE .....                        | 10  |
| 1.1. Contexte et justification de l'étude .....                    | 11  |
| 1.2. Position et formulation du problème de l'étude .....          | 67  |
| 1.3. La question générale de recherche de l'étude .....            | 91  |
| 1.4. Objectifs de recherche de l'étude .....                       | 92  |
| 1.5. Intérêts de l'étude .....                                     | 92  |
| 1.6. Délimitation de l'Étude .....                                 | 95  |
| CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET ETAT DE LA QUESTION ..... | 96  |
| 2.1. Définition des concepts .....                                 | 97  |

|                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.2. Revue de la littérature -----                                                                           | 107 |
| 2.3. La théorie de l'apprentissage expansif-----                                                             | 167 |
| PARTIE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE L'ETUDE -----                                              | 179 |
| CHAPITRE III : MÉTHODE DE LA RECHERCHE -----                                                                 | 181 |
| 3.1. L'approche méthodologique -----                                                                         | 182 |
| 3.2. La méthodologie de collecte des données -----                                                           | 186 |
| 3.3. La méthodologie d'analyse des données -----                                                             | 202 |
| 3.4. Le plan d'analyse des données collectées -----                                                          | 211 |
| CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS-----                                                  | 217 |
| 4.1. Présentation et interprétation de l'analyse des résultats -----                                         | 218 |
| 4.2. Discussion des résultats -----                                                                          | 250 |
| CONCLUSION -----                                                                                             | 261 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES-----                                                                             | 261 |
| ANNEXES -----                                                                                                | 261 |
| GUIDE D'ENTRETIEN -----                                                                                      | 261 |
| RETRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS-----                                                                         | 261 |
| EXEMPLE DE MODÉLISATION D'UNE PRATIQUE DE L'ORIENTATION SCOLAIRE<br>À L'AIDE DU RÉSEAU SOCIAL WHATSAPP ----- | 261 |
| TABLE DES MATIÈRES -----                                                                                     | 261 |

**À  
MA FAMILLE**

## REMERCIEMENTS

Nous tenons à témoigner notre sincère gratitude à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce modeste ouvrage.

Nous pensons notamment :

au Professeure DJEUMENI TCHAMABE Marcelline qui, depuis nos travaux de Master, a accepté avec sincérité, accessibilité et transparence de conduire nos pas sur les sentiers de la recherche ;

au Professeur Raoul KAMGA pour son soutien et son accompagnement multiforme dans la construction de ma thèse. Merci, Raoul, de m'avoir donné le goût de la théorie de l'activité ;

à mes camarades du groupe e-learning pour ces années riches en partages et en émotions sous la supervision du Professeur DJEUMENI et la coordination de madame MEVOUDA OHANA Henriette ;

à EKONO Vivien Rodrigue pour son aide et la lumière apportée dans l'analyse de mes données ;

à ma mère SAMOU Marie Antoinette pour son affection ;

à mon épouse NOULIELIE KAMGANG Leslie pour sa tendresse ;

à mon frère NZENTI Franck Rosny pour avoir lu de manière permanente ce travail et pour la qualité de nos échanges ;

à mes sœurs Dr NZENTI Aimée-Sandrine, Dr NZENTI Léa Larissa et NZENTI Kévine ;

à mes oncles, tantes, cousins et cousines pour leurs bons offices ;

à l'amicale des anciens élèves du lycée de Mendong et UNIPA pour leur encouragement ;

à l'AFFJTICE pour leur appui.

## LISTE DES ABRÉVIATIONS

**BEPC** : Brevet d'Etude du Premier Cycle ;

**CAP** : Certificat d'Aptitude Professionnelle ;

**CO** : Conseiller d'Orientation ;

**DSSEF** : Document de Stratégie Nationale du Secteur de l'Éducation et de la Formation Professionnelle ;

**INS** : Institut National de la Statistique ;

**LAO** : Logiciel d'Aide à l'Orientation ;

**MINEDUC** : Ministère de l'Éducation Nationale ;

**MINEPAT** : Ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire ;

**MINESEC** : Ministère des Enseignements Secondaires ;

**OCDE** : Organisation de Coopération et de Développement Économique ;

**OIT** : Organisation Internationale du Travail ;

**SND 30** : Document de Stratégie Nationale de Développement 2020-2030 ;

**TI** : Technologie de l'Information ;

**TIC** : Technologies de l'Information et de la Communication ;

**TNE** : Technologie Numérique Éducative ;

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

## LISTE DES TABLEAUX

|                                                                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tableau 1 : Exemples de pratiques d'orientation pour le public.....                                                                         | 22  |
| Tableau 2 Exemples de finalités de l'acte d'orientation .....                                                                               | 32  |
| Tableau 3 Récapitulatif des modules et des sessions de formation selon l'élève .....                                                        | 45  |
| Tableau 4 Récapitulatif des modules et des sessions de formation selon la<br>Communauté éducative .....                                     | 48  |
| Tableau 5 Récapitulatif des activités de formation selon le niveau (classe), les<br>modules, les sessions de formation et les périodes..... | 48  |
| Tableau 6 Récapitulatif des activités administratives selon la période .....                                                                | 52  |
| Tableau 7 Récapitulatif des activités de recherche .....                                                                                    | 53  |
| Tableau 8 Récapitulatif des services adaptés.....                                                                                           | 54  |
| Tableau 9 Matrice des étapes de la procédure d'aide à l'orientation .....                                                                   | 114 |
| Tableau 10 Niveaux d'implantation des TIC selon Moersch (1995) .....                                                                        | 126 |
| Tableau 11 Stades de l'évolution pédagogique des TIC selon Haymore Sandholtz et<br>al. (1997) .....                                         | 130 |
| Tableau 11 Tableau synoptique .....                                                                                                         | 178 |
| Tableau 12 Grille d'analyse des données collectées .....                                                                                    | 211 |

## LISTE DES FIGURES

|                                                                                                                      |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figure 1 Schéma des acteurs et interactions du système d'orientation .....                                           | 28  |
| Figure 2 Modèle d'intégration des TIC de Morais (2001).....                                                          | 133 |
| Figure 3 Modèle-synthèse du processus d'intégration des TIC de Raby (2004) .....                                     | 134 |
| Figure 4 Les éléments du système d'activité.....                                                                     | 168 |
| Figure 5 Système de la pratique de l'orientation au Cameroun .....                                                   | 170 |
| Figure 6 Les cycles du processus d'apprentissage expansif .....                                                      | 171 |
| Figure 7 Réseau des concepts .....                                                                                   | 177 |
| Figure 8 Phases du Laboratoire du changement.....                                                                    | 196 |
| Figure 9 Phases du Laboratoire du changement utilisées pour la présente étude ..                                     | 198 |
| Figure 10 Disposition spatiale des participants dans un laboratoire du changement, adaptée d'Engeström .....         | 200 |
| Figure 11 Étapes de la méthodologie de la recherche .....                                                            | 215 |
| Figure 12 Graphes de comparaison des relations de cause à effet impliquant les adjectifs .....                       | 224 |
| Figure 13 Histogramme de répartition de la qualité des discours des focus groups .....                               | 226 |
| Figure 14 Graphes de concentration des relations entre les outils et leurs actions à travers les verbes factifs..... | 227 |
| Figure 15 Graphe d'épisodes du discours global du groupe test du lycée de Nkolmesseng .....                          | 231 |

|                  |                                                                                                                               |            |
|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Figure 16</b> | <b>Grappe d'épisodes du discours global du groupe test du lycée de Nkolndongo .....</b>                                       | <b>232</b> |
| <b>Figure 17</b> | <b>Graphes d'aires des discours globaux pour chaque focus group .....</b>                                                     | <b>234</b> |
| <b>Figure 18</b> | <b>Histogramme de la qualité du discours global de chaque groupe test.....</b>                                                | <b>239</b> |
| <b>Figure 19</b> | <b>Relations entre l'outil numérique et les éléments de pratique d'orientation-conseil en passant par les modalités .....</b> | <b>243</b> |
| <b>Figure 20</b> | <b>Arbre des problèmes de la pratique de l'orientation et les causes de ses problèmes .....</b>                               | <b>253</b> |
| <b>Figure 21</b> | <b>Système de la pratique de l'orientation à l'aide du numérique.....</b>                                                     | <b>259</b> |
| <b>Figure 22</b> | <b>Système de la pratique de l'orientation à l'aide du numérique.....</b>                                                     | <b>260</b> |

## RÉSUMÉ

L'orientation scolaire est un mécanisme qui doit permettre à l'individu d'effectuer des choix réalistes et conformes à ses aspirations afin de s'insérer dans le monde socioprofessionnel. Elle peut être utilisée par les gouvernements pour un épanouissement physique, intellectuel et professionnel de leurs citoyens. À regret, nous observons que tel n'est pas le cas. L'orientation a du mal à se faire accepter et à jouer pleinement son rôle. Elle fait face à de nombreux problèmes qui entachent son exercice, sa lisibilité, sa visibilité et son efficacité. À l'ère du numérique et dans une démarche d'ingénierie, l'étude vise à définir une nouvelle pratique de l'orientation scolaire à l'aide du numérique en caractérisant un outil numérique d'aide à l'orientation scolaire afin d'améliorer la pratique de l'orientation et de rendre les experts de l'orientation plus opérants. Caractériser l'outil revient à déterminer les tâches d'orientation qui doivent être prises en compte par l'outil, d'identifier les modalités d'accompagnement, les ressources et la gestion du temps. Pour y parvenir, nous avons mobilisé deux services de l'orientation scolaire de deux lycées de la ville de Yaoundé constitués respectivement de cinq conseillers d'orientation. Nous avons réalisé une recherche qualitative avec pour assise théorique l'apprentissage expansif qui repose sur le laboratoire du changement. L'analyse de la pratique de l'orientation scolaire selon trois des six actions de la théorie de l'apprentissage expansif nous a permis, dans une approche collaborative et participative, de proposer une nouvelle manière de pratiquer l'orientation scolaire au Cameroun à l'aide du réseau social WhatsApp en mettant en place par le service de l'orientation d'un établissement des plateformes WhatsApp par classe et sous le strict contrôle parental. Cette plateforme fonctionnera à l'aide d'un guide et concernera tant les activités de formation que les services adaptés. Elle aura ainsi un rôle dual, car lorsqu'il s'agira des activités de formation, elle changera la manière de pratiquer l'orientation, mais lorsqu'il sera question des services adaptés, notamment les entretiens d'aide, elle jouera le rôle d'outil et viendra en appui à l'orientation en permettant au CO de programmer des entretiens en face à face. Cette thèse s'inscrit donc dans le sillage de la volonté du Ministre des Enseignements Secondaires de digitaliser l'offre de service de l'orientation.

**Mots clés :** Conception, outil numérique, orientation, pratique de l'orientation, TIC.

## ABSTRACT

Educational guidance is a mechanism that enables individuals to make realistic choices in line with their aspirations, in order to integrate into the socio-professional world. It can be used by governments to promote the physical, intellectual and professional development of their citizens. Unfortunately, we have observed that this is not the case. Guidance is struggling to gain acceptance and play its role to the full. It faces a number of problems that mar its exercise, readability, visibility and effectiveness. In the digital age and with an engineering approach, the aim of the study was to determine a new practice of school guidance using digital technology, by characterizing a digital tool to support school guidance in order to improve guidance practice and make guidance experts more efficient. Characterizing the tool meant determining the guidance tasks to be taken into account by the tool, identifying the support modalities, resources and time management. To achieve this, we mobilized two school guidance departments in two schools in the city of Yaoundé, each staffed by five guidance counsellors. Our qualitative research was based on the theory of expansive learning, which is based on the laboratory of change. The analysis of school guidance practice according to three of the six actions of expansive learning theory has enabled us, in a collaborative and participatory approach, to propose a new way of practicing school guidance in Cameroon using the WhatsApp social network by setting up WhatsApp platforms by class and under strict parental control by the guidance department of a school. The platform will operate with the help of a guide and will cover both training activities and suitable services. It will thus have a dual role, since when it comes to training activities, it will change the way guidance is practiced, but when it comes to adapted services, notably help interviews, it will play the role of a tool, supporting guidance by enabling the GC to schedule face-to-face interviews. This thesis is therefore in line with the desire of the Minister of Secondary Education to digitalize the guidance service offer.

**Key words:** Design, numerical tool, guidance, guidance practice, ICT.

## **INTRODUCTION**

« L'illettré de demain ne sera pas celui qui n'a appris à lire, mais celui qui n'aura appris à apprendre à intégrer les TIC dans ses activités quotidiennes » (Toffler, 1991)

Les états généraux de l'éducation en 1995 ont offert à l'État camerounais la possibilité de faire le diagnostic de son système éducatif (République du Cameroun, 1995). Ce diagnostic a indiqué de nombreuses insuffisances et a permis de constater l'urgence de redéfinir l'école au Cameroun. Ainsi, l'État a redéfini l'école camerounaise et lui a assigné une nouvelle mission, celle de former de manière complète le citoyen camerounais sur les plans individuel, collectif, moral, économique, intellectuel, politique et civique, avec pour objectif principal la formation des citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun. Cette nouvelle mission de l'école a été encadrée par la Loi d'orientation de l'Éducation du 14 avril 1998. Cette loi définit la mission générale de l'éducation dans son article 4 en ces termes : « 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, socioculturels, politiques et moraux. » (Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun, 1998, p.1) Il est donc désormais question pour l'école camerounaise d'assurer le plein épanouissement de l'individu dans sa globalité en l'insérant dans la société et dans le monde du travail. Le système éducatif camerounais repose sur trois piliers que sont l'administration, la pédagogie et l'orientation. Lesquels ont été impactés par cette nouvelle donne.

Parlant de l'orientation, cette novatrice mission assignée à l'école la transforme en « un sous-système qui accompagne le système éducatif en ce sens qu'il est lui-même intimement adossé à tout le système éducatif. » (Ovah, 2011 cité par Nyangono, 2015, p. 21). Ainsi donc, dans le domaine de l'orientation, l'article 29 de la loi suscitée indique que désormais « les activités d'orientation et de psychologie scolaires s'effectuent au cours de la scolarité de l'enfant à tous les niveaux d'enseignement ». Ces activités couvrent le champ de l'orientation qui est composé de l'orientation personnelle, l'orientation éducative, l'orientation professionnelle, l'orientation sociale, dont les objectifs rejoignent ceux de la nouvelle école et se résument en la formation complète du citoyen. Dans la même veine, le Document de Stratégie Nationale du Secteur de l'Éducation et de la Formation Professionnelle (DSSF) et la nouvelle Stratégie Nationale de Développement du Cameroun (SND 30) positionnent l'orientation scolaire et professionnelle comme un service primordial pour assurer un passage efficace de la vie

scolaire et estudiantine au monde professionnel faisant de l'orientation scolaire et professionnelle une des fonctions essentielles d'une école au service de l'amélioration de l'employabilité et de l'entrepreneuriabilité des jeunes (Bomda, s. d., 2008b).

Pour les auteurs (Bomda, 2008a ; Danvers, 1994b ; Okene, 2013), l'orientation se définit comme un processus éducatif de type continu visant à aider l'apprenant à opter lui-même pour la formation la plus conforme à ses aptitudes, à ses goûts et ses intérêts, à s'y adapter et à résoudre éventuellement ses problèmes comportementaux, psychologiques, relationnels, personnels et sociaux en vue de son plein épanouissement et de son insertion dans la vie active en conformité avec les besoins du pays et de ses perspectives de progrès économique, social et culturel. C'est un processus qui a vu le jour au Cameroun dans les années 1945 avec pour objectif de mettre à la disposition de l'élève toutes les informations nécessaires pour qu'il choisisse lui-même ses études, sa formation, sa spécialité, en toute connaissance de cause, de manière permanente tout au long de sa vie.

Au Cameroun, l'orientation a connu plusieurs phases. D'abord considérée comme un mécanisme pour faire l'appariement d'un profil — poste de travail, elle a été opérationnalisée en milieu professionnel, ensuite elle a été introduite en milieu scolaire puis en milieu universitaire. En effet, l'orientation après les indépendances a connu un volet éducatif qui a fait en sorte que ce dispositif soit élargi à tous les secteurs, notamment le secteur éducatif. C'est un mécanisme donc la pratique est faite par des experts que l'on nomme conseillers d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle. Ces experts, formés dans les Écoles Normales Supérieures, ont pour mission principale d'accompagner leurs clients à chaque étape de leur vie. À ce titre, ils sont ceux qui pratiquent l'orientation au quotidien.

Pratiquer l'orientation veut dire qu'ils utilisent un ensemble de méthodes, de techniques et d'outils pour la réalisation de l'orientation. Il s'agit de tous les éléments effectivement mis en place pour outiller l'élève afin qu'il prenne des décisions idoines et conformes à ses aptitudes et aspirations ; ce que Mezo'o (2019) qualifie d'ingénierie de l'orientation. Ces éléments sont contenus dans un manuel appelé le cahier des charges du conseiller d'orientation au Cameroun. Ce manuel comporte les activités de formation, les services adaptés et les activités administratives et de recherche. Les activités de formation

s'effectuent dans les salles de classe tandis que les services adaptés et les activités administratives et de recherche se déroulent dans les services de l'orientation de l'établissement scolaire. Il appert donc que la pratique de l'orientation est suffisamment outillée pour accompagner les élèves et les aider à avoir des schémas de vie réalistes et conformes à leurs aspirations. En effet, face à l'instabilité et à la flexibilité des offres de formation et du marché du travail, chacun est désormais appelé à être l'acteur de son projet professionnel et personnel (Bomda, s. d., 2008b). À ce titre, sans un service d'information et d'orientation scolaire et professionnelle de proximité, les individus n'y parviendraient pas.

Raison pour laquelle l'orientation scolaire et professionnelle est présentée dans tous les documents stratégiques de planification comme l'épine dorsale de tout dispositif éducatif et de formation portée sur la capacitation des personnes à l'épanouissement singulier et sociétal (Bomda, s. d., 2008b). Les acteurs de l'enseignement et de la formation y voient, plus que jamais, une activité de liaison entre les systèmes d'enseignement et de formation et le monde du travail, d'une part, et un service d'intégration sociale et professionnelle, d'autre part (Bomda, s. d., 2008b). À ce propos, l'orientation scolaire et professionnelle est de plus en plus promue pour aider les individus à construire et à diriger leur existence ; à se faire soi et à développer les compétences à se guider tout au long de la vie. C'est dire, derechef, que les interventions d'accompagnement à l'orientation et au conseil psychologique en orientation constituent un droit pour les élèves et les étudiants et une obligation pour l'État en vue d'aménager et de rentabiliser la relation individu-éducation-orientation-travail (Bomda, s. d., 2008b).

Pourtant, les résultats des travaux de Dong Nguetsop & Fozing (2016) ; Kemtchuain Tague & Bomda (2015) ; Sovet et al. (2013) prouvent le contraire. Effectivement, la pratique de l'orientation a du mal à remplir ses missions sus indiquées. En effet, le diagnostic du marché du travail camerounais fait état de ce que 80 % de jeunes en âge de travailler ont moins de 25 ans et 69,1 % sont en activité (Institut National de la Statistique, 2011 ; Organisation Internationale du Travail, 2004). Cependant, 88,6 % parmi eux occupent des emplois informels (Institut National de la Statistique, 2011). S'ils avaient été mieux informés et outillés, ils auraient sans doute été à l'abri des dépenses éducatives

infructueuses. Effectivement, l'une des causes du chômage ou de l'inadéquation formation-emploi des jeunes diplômés au Cameroun est liée au fait qu'elle ne soit pas assez assistée par des spécialistes dans la consolidation de leurs aspirations professionnelles (Dong Nguetsop & Fozing, 2016 ; Kemtchuain Tague & Bomda, 2015). L'orientation a du mal à être appliquée et tous les élèves ne bénéficient pas toujours de leur droit à l'orientation scolaire (Sovet et al., 2013).

Pour preuve, lors de la fermeture des institutions scolaires en riposte à la pandémie de COVID 19, pendant que la pédagogie continuait, la pratique de l'orientation s'est totalement arrêtée. Les experts de l'orientation scolaire sont restés à la maison et ont seulement attendu la réouverture des établissements scolaires pour pouvoir recommencer à accomplir leurs tâches. La stratégie de riposte dans le secteur éducatif a d'ailleurs omis ce pilier du système éducatif (Nzenti & Djeumeni Tchamabe, 2022). Faisant suite à cette stratégie, le MINESEC a entrepris de promouvoir la digitalisation de ses activités régaliennes parmi lesquelles l'offre de services en orientation scolaire. C'est dans ce sillage que cette recherche s'inscrit afin de proposer une amélioration de la pratique de l'orientation et de la rendre plus efficace en essayant de modéliser une nouvelle façon de pratiquer l'orientation scolaire au Cameroun à l'aide du numérique.

Le débat sur l'importance du numérique dans le monde actuel révèle deux positions. Pour certains, il est envahissant et pour d'autres, il est indispensable. Toutefois, son importance dans notre quotidien, sur le plan professionnel ou même sur le plan social n'est plus à démontrer. Comme le précisent les auteurs (Raby, 2004 ; Watts, 2001), il est un outil indispensable et incontournable pour les nations du monde. Aujourd'hui, nous pouvons piloter à distance une éolienne via des logiciels informatiques, programmer un variateur de vitesse pour un moteur électrique avec un ordinateur, fermer des volets roulants électriques avec son smartphone en étant à l'autre bout du monde (Watts, 2001).

Le numérique a modernisé les démarches professionnelles au 21<sup>e</sup> siècle et l'orientation scolaire n'a pas échappé à cette mouvance. En effet, l'intégration de la technologie dans les écoles, quelle que soit sa forme, touche la pratique de l'orientation (Villeneuve, 2019). Le numérique transforme sa pratique, la rend plus aisée et les élèves sont plus âpres à se faire accompagner par les CO. La présence technologique dans les écoles offre aux

services de l'orientation des équipements technologiques qui pourraient améliorer leur pratique (Villeneuve, 2019). Pourtant au Cameroun les CO préfèrent leurs habitudes usuelles (Mbock, 2008). Ainsi, au regard de cet habitus et de l'incapacité de l'orientation à atteindre ses missions de manière optimale, il devient judicieux de réfléchir sur une autre façon de pratiquer l'orientation scolaire au Cameroun à l'aide du numérique. Notre thèse, déclinée en quatre chapitres, se propose de modéliser une nouvelle pratique de l'orientation scolaire en essayant de concevoir un outil numérique d'aide à l'orientation scolaire au Cameroun.

Dans le premier chapitre, nous décrivons la problématique qui s'articule autour du contexte et de la justification du sujet, de la position et formulation du problème de l'étude, de la question de recherche, des objectifs, de l'intérêt et de la délimitation de l'étude.

Le deuxième chapitre aborde la définition des concepts de notre recherche, l'ensemble des travaux qui se rapportent à notre étude et le cadre théorique. Il présente, entre autres, la théorie de l'activité ou théorie de l'apprentissage expansif (Engeström, 1987). Nous y abordons également les deux principes épistémologiques qui régissent la théorie de l'apprentissage expansif, en expliquant les modalités selon lesquelles ils sont mis à profit dans notre recherche ainsi que les différentes actions qui constituent le cycle de l'apprentissage expansif.

Le troisième chapitre repose sur la méthodologie de recherche. Elle est constituée de l'approche méthodologique (qualitative vs quantitative), de la méthodologie de collecte des données et de la méthodologie d'analyse de ces données. La méthodologie de collecte nous a permis de mettre en exergue le laboratoire du changement qui est une méthode d'intervention de six phases principales. L'analyse de contenu assisté du logiciel Tropes est la manière d'analyser nos données pour laquelle nous avons opté.

Le quatrième chapitre présente les résultats des analyses effectuées selon la méthodologie décrite dans le troisième chapitre. Par l'analyse de la pratique de l'orientation sous l'angle de la théorie de l'apprentissage expansif, nous avons modélisé une nouvelle pratique de l'orientation à l'aide du numérique. De même, ce chapitre présente la pertinence et

l'apport de nos résultats. En effet, ces résultats ont été discutés au regard d'autres recherches scientifiques, du cadre théorique et de la problématique. Nous ressortons un arbre de problèmes et des causes de la pratique de l'orientation scolaire. De même, nous montrons que le système d'activité d'Engeström (1987), s'agissant de l'activité pratique de l'orientation, est dual en fonction du rôle que joue l'outil numérique qui a été caractérisé par les CO répondants.

La dernière partie de notre travail, la conclusion générale, rappelle le contexte de cette recherche. Nous revenons alors brièvement sur la problématique de l'étude réalisée, dans le cadre théorique, la méthodologie de collecte de données et d'analyse, de même que sur certains résultats de notre analyse.

## **PARTIE I : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE**

Le cadre théorique est une partie qui consiste à énoncer les liens qui relient les concepts sur lesquels les scientifiques fondent leur démarche de recherche permettant ainsi, au chercheur, de spécifier, parmi les différentes approches qu'il retrouve dans la littérature, celle qu'il va utiliser. C'est la raison pour laquelle, Brière (s. d., paragr. 8) le conçoit comme « un système inédit, à l'image d'une courte pointe formée de plusieurs pièces théoriques et conceptuelles choisies pour leur pertinence au regard des objectifs et des visées de la recherche. » Le cadre théorique se caractérise alors par la définition de la discipline à laquelle appartient le domaine d'études choisi, les concepts pertinents et le phénomène à étudier ou à approfondir. À cet effet, le cadre théorique est la compilation d'antécédents, d'enquêtes antérieures et de considérations théoriques sur lesquelles se fonde un projet de recherche, une analyse, une hypothèse ou une expérience, permettant l'interprétation des résultats et la formulation de conclusions (Science et Santé, 2022).

Également appelé cadre de référence, le cadre théorique, est le support théorique, contextuel ou juridique des notions qui ont été utilisées pour poser le problème dans la recherche mettant ainsi en exergue la créativité du scientifique qui, s'exprimera dans les choix réalisés, dans leur agencement unique et dans la manière dont le tout est mobilisé pour répondre à la question et aux objectifs de recherche (Brière, s. d.).

Aussi, il sera question pour nous de spécifier les concepts sur lesquels nous allons nous fonder pour approcher notre objet, de les définir et de préciser les limites de nos définitions. Ce travail s'opérationnalisera en présentant le contexte de l'étude qui permettra de poser le problème. Ensuite, nous énoncerons la théorie qui l'explique suivie de la revue de littérature y afférente.

## **CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE**

La problématique d'une étude présente l'ensemble des concepts, des théories, des questions, des hypothèses, des méthodes et des références qui contribuent à clarifier et à développer un problème de recherche. En effet, c'est une somme d'orientations accordées à l'étude menée qui porte sur l'explication du problème choisi afin de le rendre pertinent et intelligible dans son processus d'analyse et de traitement. Dans ce sens, la problématique facilite alors la circonscription et la situation de la question de recherche dans un domaine spécifique où elle est appelée à être examinée. Nous comprenons aisément pourquoi elle symbolise pour Cousi (2018), l'élaboration et la description d'un problème de recherche constaté dans la littérature ou sur un terrain d'étude aboutissant à une synthèse de ce dernier, formulé sous la forme d'une question de recherche et d'une hypothèse théorique qui en découle.

Dans cette perspective, ce premier chapitre aborde le problème de la pratique de l'orientation scolaire au Cameroun dans une conjoncture marquée par les progrès technologiques. Il présente le contexte et la justification de l'étude, les questions de recherche, les objectifs et la pertinence de l'étude.

### **1.1. Contexte et justification de l'étude**

Dans l'optique d'accomplir sa mission d'éducation physique, intellectuelle, civique, morale et d'insertion harmonieuse des jeunes dans la société, le système éducatif camerounais s'appuie sur trois grands piliers à savoir : la pédagogie, l'administration et l'orientation (Bomda, 2008a ; Okene, 2009).

Parlant de l'orientation, elle a une importance primordiale pour le devenir social et professionnel d'un individu. En effet, elle lui permet d'avoir une meilleure connaissance de soi, de ses aspirations, de ses intérêts et ainsi d'élaborer des projets professionnels réalistes et en étroite adéquation avec sa personnalité. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle, au Cameroun, elle doit se faire à tous les niveaux d'enseignement comme l'indique l'article 29 de la Loi d'Orientation de l'Éducation au Cameroun : « les activités d'orientation et de psychologie scolaires s'effectuent au cours de la scolarité de l'enfant à tous les niveaux d'enseignement. » Ainsi, à travers l'orientation, le jeune doit pouvoir définir et adopter des stratégies lui permettant de faire des choix de formation (scolaire et

universitaire) le conduisant à une insertion professionnelle. Pour ce faire, il a besoin de se faire conseiller et accompagner par un spécialiste de l'orientation que l'on appelle le conseiller d'orientation. Ce dernier en raison de ses compétences a pour mission principale de proposer un meilleur avenir aux jeunes (Organisation des Nations Unies pour la Science, l'Éducation et la Culture, 2003). En effet, le CO doit assister les jeunes dans la consolidation de leurs aspirations professionnelles, dans l'élaboration et la consolidation de leurs projets professionnels réalistes ainsi que dans le choix de leurs filières de formation (Dong Nguetsop & Fozing, 2016).

Dans le monde, en général, et au Cameroun, en particulier, en dépit de l'adoption de la philosophie nouvelle des services d'orientation, la problématique de l'orientation scolaire et professionnelle se pose en matière de méthodologie d'harmonisation individus — filière de formation, filières de formation — métiers et individus — filières de formation — métier (Bomda, 2014 cités par Dong Nguetsop & Fozing, 2016) en adéquation avec le profil de l'individu. En effet, dans un pays à revenu faible comme le Cameroun, les structures d'orientation restent encore méconnues de la majorité des composantes du système éducatif et surtout des familles (Bomda et al., 2010 cités par Dong Nguetsop & Fozing, 2016). La perception que nous avons au Cameroun est que l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle paraît être la chose la mieux partagée par l'ensemble de la communauté éducative. Tout le monde ou presque peut la faire sans nécessairement avoir recours à un expert de l'orientation (Bomda, 2008a, 2008b). Ainsi donc, l'activité du conseiller d'orientation « bute à des obstacles liés aux confusions de rôle » (Eboa, 2008 cité par Kemtchuain Tague & Bomda, 2015, p.3).

Cet état de choses favorise et participe du délaissement de l'expert de l'orientation, que l'on considère tantôt comme « un luxe » tantôt comme « une sinécure » (Bomda, 2008a) au profit d'autres voies d'orientation, notamment le suivisme, la volonté des parents ou des enseignants (Kemtchuain Tague & Bomda, 2015). L'orientation n'est donc pas menée par des professionnels. Ce qui peut expliquer la déperdition scolaire (redoublements et abandons), l'inadéquation formation/emploi et le chômage (Dong Nguetsop & Fozing, 2016 ; Kemtchuain Tague & Bomda, 2015).

Les travaux de Dong Nguetsop & Fozing (2016), dans une étude réalisée dans la ville de Bafoussam, ont révélé, à titre d'exemple, que l'une des causes du chômage des jeunes diplômés au Cameroun est liée au fait qu'il ne soit pas assez assisté par des professionnels dans la consolidation de leurs aspirations professionnelles. Leur étude a démontré que le CO de par ses compétences et les missions qui lui sont assignées apparaît comme l'accompagnateur idéal susceptible d'aider les jeunes à passer des aspirations professionnelles indéfinies, utopiques ou détournées aux aspirations professionnelles réalistes à condition qu'ils soient dotés d'un ensemble de techniques et d'outils.

Par conséquent, le CO est un partenaire incontournable et les élèves doivent se laisser accompagner par ce professionnel afin d'avoir des aspirations professionnelles réalistes qui débouchent sur des projets professionnels concrets. Ce qui nécessite au préalable que le CO soit très outillé en matière de connaissance de soi, de connaissance des milieux éducatifs, de travail et de l'emploi. Pour ce faire, il est judicieux pour les ministères responsables de l'éducation de le doter d'un ensemble de techniques et outils (logiciels spécifiques, tests psychologiques, bases de données actualisées, documents pédagogiques homologués, etc.), et d'initier des formations continues (sur des thèmes comme : estime de soi, affirmation de soi, bilan personnel, recherche d'emploi, montage de projet et création d'entreprise, etc.).

À l'ère du numérique, cet accompagnement pourrait devenir de plus en plus aisé et aider les élèves les plus âpres à se faire accompagner par les CO. En effet, l'intégration de la technologie dans les écoles, quelle que soit sa forme, touche la pratique de l'orientation (Villeneuve, 2019). La présence technologique dans les écoles offre aux services de l'orientation des équipements technologiques qui pourraient améliorer leur pratique. L'étude de Trépanier (2013) citée par Villeneuve (2019) apporte une réflexion à ce sujet en s'intéressant à l'utilisation de la tablette numérique sur les systèmes d'activité d'élèves et de conseillers d'orientation en contexte de formation d'alternance travail-études au niveau de l'enseignement secondaire. Les résultats de son étude montrent que l'utilisation de la tablette numérique peut assister les conseillers d'orientation pour adapter leur pratique afin de répondre à certains de leurs besoins, des besoins d'orientation des élèves et des besoins d'acteurs du milieu éducatif. Par exemple, l'usage du numérique a permis le

déploiement de nouveaux outils d'intervention pour répondre à des besoins ciblés chez les élèves et les partenaires et a clarifié le rôle et les compétences du CO au sein des acteurs impliqués. Cet usage du numérique dans ce contexte a généré des interventions collectives, collaboratives et multidisciplinaires et cela a favorisé l'interactivité entre tous les acteurs scolaires impliqués (Villeneuve, 2019).

En dépit d'une pratique prescrite et construite au fil des années, l'orientation au Cameroun ne remplit pas toujours ses missions. C'est pourquoi nous pensons que le numérique peut aider les CO et ce faisant l'orientation à mieux aider les jeunes dans nos établissements scolaires. Mieux encore, nous sommes convaincus avec Villeneuve (2019, p.9) que « l'arrivée d'Internet et du web 2.0 dans les écoles permet d'enrichir la pratique de l'orientation scolaire ». Seulement, avant de montrer l'apport du numérique pour l'orientation, il convient en premier lieu de présenter le système d'orientation et un aperçu historique de l'orientation au Cameroun.

### **1.1.1. Présentation du système d'orientation et aperçu historique**

Le système éducatif camerounais a hérité d'un passé colonial particulier qui explique les fondements de son école. En effet, au lendemain des indépendances, le système éducatif camerounais fut largement tributaire du modèle des années 60 correspondant à un ensemble de structures scolaires léguées directement par les puissances coloniales, en l'occurrence l'Angleterre et la France (Mvesso, 2005 repris par Nyangono, 2015).

Le système éducatif camerounais est divers et multiple du fait de cette double domination anglaise et française, car à la dualité des langues d'enseignement, s'ajoute la diversité des ordres d'enseignement. À ce titre, il comprend d'un côté, l'ordre d'enseignement public subdivisé en enseignement général et enseignement technique, et de l'autre côté l'ordre privé comprenant le privé laïc, le privé confessionnel catholique, le privé confessionnel protestant et le privé confessionnel islamique. Composé de deux sous-systèmes à savoir le sous-système francophone et le sous-système anglophone et ayant l'enseignement supérieur en commun, il est constitué de cinq niveaux d'enseignement dont le préscolaire, le primaire, le secondaire y compris l'enseignement normal, la formation professionnelle

et l'alphabétisation (Ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire, 2013 cité par Nyangono, 2015).

Par ailleurs, le système éducatif camerounais fait face à d'énormes difficultés (Nyangono, 2015). En effet, il est caractérisé par l'échec et la déperdition illustrés par les taux moyens de redoublements élevés dans tous les niveaux de l'enseignement (14,9 % pour le primaire, 13,8 % pour le premier cycle du secondaire, 20,3 % pour le deuxième cycle du secondaire et 32 % pour les trois premiers niveaux de l'enseignement supérieur public) (Ministère de l'économie, de la planification et de l'aménagement du Territoire, 2013 cité par Nyangono, 2015, p.19). De même, une dégradation de la rétention est observée à tous les niveaux d'études comme le relève le Document de Stratégie du Secteur de l'Éducation et de la Formation de 2013 à 2020 cité par Nyangono (2015).

Le système éducatif camerounais présente également des insuffisances mises en exergue par le DSSEF (Document de Stratégie Nationale du Secteur de l'Éducation et de la Formation Professionnelle) sous l'angle de la qualité et de la pertinence et certaines sont relatives à son histoire. Ses insuffisances se résument notamment en la faiblesse à transformer les ressources disponibles en résultats ; la faiblesse des acquis scolaires des élèves du primaire ; l'inadaptation des curricula et des programmes de formation ; l'inadaptation et l'obsolescence des plateaux techniques ; la faiblesse de l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle ; l'inadéquation des formations offertes avec les besoins de l'économie renforcée par la faiblesse de l'offre d'emploi ; la prépondérance des filières socio humanistes au détriment des filières scientifiques et technologiques ; la faible articulation entre la formation professionnelle et le milieu productif.

Face à ces insuffisances et conscient de la nécessité de les combler, l'État camerounais a redéfini les missions assignées à l'école. La mission essentielle de la nouvelle école est désormais la formation complète du citoyen sur les plans individuel, collectif, moral, économique, intellectuel, politique et civique, avec pour objectif principal « la formation des citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun. » (Nyangono, 2015, p.19) Cette nouvelle mission de l'école a alors été instituée par deux lois novatrices fixant le cadre juridique général de l'éducation au Cameroun à savoir la Loi d'Orientation de l'Éducation du 14 avril 1998 au Cameroun

et celle du 16 avril 2001 portant Orientation de l'Enseignement Supérieur abrogée par la Loi n° 2023/007 portant orientation de l'enseignement supérieur au Cameroun.

La loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'Orientation de l'Éducation au Cameroun qui s'applique à l'enseignement secondaire, définit la mission générale de l'éducation dans son article 4 en ces termes : « 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, socioculturels, politiques et moraux » assignant ainsi à l'école la mission d'assurer le plein épanouissement de l'individu dans sa globalité en l'insérant dans la société et dans le monde du travail. Cette nouvelle donne a également touché le secteur de l'orientation scolaire. En effet, étant donné que le système éducatif repose sur trois piliers à savoir la pédagogie, l'administration et l'orientation, « le système d'orientation apparaît ainsi comme un sous-système qui accompagne le système éducatif en ce sens qu'il est lui-même intimement adossé à tout le système éducatif. » (Ovah, 2011 cité par Nyangono, 2015, p. 21).

Ainsi donc, dans le domaine de l'orientation-conseil, l'article 29 de la loi suscitée indique que désormais « les activités d'orientation et de psychologie scolaires s'effectuent au cours de la scolarité de l'enfant à tous les niveaux d'enseignement ». Ces activités couvrent le champ de l'orientation-conseil qui est composée de l'orientation personnelle, l'orientation éducative, l'orientation professionnelle, et l'orientation sociale dont les objectifs rejoignent ceux de la nouvelle école et se résument en la formation complète du citoyen. S'agissant de l'enseignement supérieur, ses objectifs spécifiques sont contenus dans la loi n° 005 du 16 avril 2001, en son Article 2, dont la mission fondamentale est « une mission de production d'organisation et de diffusion des connaissances scientifiques, culturelles, professionnelles et éthiques pour le développement de la nation et le progrès de l'humanité » (Loi portant orientation de l'enseignement supérieur, 2001, p.1). Dans le domaine de l'orientation universitaire, l'aspect novateur de cette loi fixe le domaine d'action de l'orientation en son Article 6, alinéa 2 et indique que « l'enseignement supérieur assure l'information et l'orientation des étudiants ou des élèves sur l'organisation des études, les débouchés et les passerelles de formation ». Les activités d'orientation à ce niveau ne mettent l'accent que sur l'information et

l'orientation, et non pas sur l'accompagnement de l'étudiant. Basées sur les deux lois précédentes, les orientations découlant de la stratégie pour la croissance et l'emploi et la stratégie nationale de développement réorganisent le secteur de l'éducation en mettant une accentuation sur la formation du capital humain.

Cette réorganisation du système d'éducation et de la formation professionnelle présente les principales caractéristiques suivantes : un enseignement fondamental de qualité à tous les niveaux d'enseignement et l'ouverture au plus grand nombre d'enfants de 6 à 15 ans au cycle primaire et au premier cycle secondaire ; l'atteinte de l'équilibre dynamique entre l'enseignement général et l'enseignement technique au deuxième cycle du secondaire, préparant aux études supérieures dans les filières prioritaires pour le développement d'une économie appelée à s'industrialiser davantage ; une formation professionnelle reposant sur un dispositif modernisé pour les élèves sortant des premier et deuxième cycles du secondaire général par des connaissances axées sur la maîtrise des savoir-faire requis sur le marché de l'emploi et préparant les bénéficiaires à la création d'emplois ; la professionnalisation des enseignements au cycle universitaire ; et le renforcement du dispositif d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle (Ministère de l'Économie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire, 2020).

Force est de relever que l'orientation-conseil tient une place de choix dans les objectifs des grandes orientations de la politique éducative pour le secteur éducatif. Les différentes lois sur l'éducation et les stratégies nationales de développement ainsi que celles de l'éducation et de l'emploi montrent que l'orientation-conseil est une question particulièrement importante aujourd'hui parce qu'elle détermine fortement les chances d'une insertion professionnelle réussie sur le marché du travail de plus en plus exigeant (Pugin, 2008 cité par Nyangono, 2015). L'orientation est ainsi un enjeu majeur pour les élèves et leurs familles dans le contexte d'une économie marquée par le chômage et l'insertion professionnelle de plus en plus difficile. Bomda (2008b) et Okene (2013) retracent l'évolution de l'orientation scolaire au Cameroun.

Okene (2009) observe trois phases dans l'évolution de ce sous-système de 1945 à 2005 à savoir : la période de l'orientation professionnelle (OP), la période de l'orientation

scolaire, universitaire et professionnelle (OSUP) et la période de l'orientation-conseil (OC).

L'époque de l'OP de 1945 à 1963, marquée par la nécessité d'accroître les besoins en main-d'œuvre qualifiée, conduit à la création des services d'orientation et de psychologie. L'orientation dite mécaniste en vigueur à cette époque consistait à orienter les jeunes qui entrent dans la vie active en associant les aptitudes dont ils disposent et les exigences des professions. Cette approche est passive, car, selon Delafosse (2013) repris par Nyangono (2015), les pratiques d'orientation sont plutôt contraignantes. En effet, la part accordée aux aspirations des jeunes est très faible, l'objectif reste avant tout de sélectionner les individus dont les aptitudes permettront de servir les besoins de l'économie.

De 1964 à 1995, c'est la période de l'OSUP. Les missions des services d'orientation ont évolué et se sont diversifiées dans les domaines de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et les principales sont contenues dans l'article 12 du Décret n° 74-406 du 24 avril 1974 portant organisation du Ministère de l'Éducation Nationale. Durant cette période, il a été question de l'orientation des élèves ; l'expérimentation des tests adaptés aux réalités et aux besoins du pays ; la participation à la sélection des élèves entrant dans un centre de formation à quelques niveaux que ce soit ; l'élaboration d'un fichier des professions et des carrières offert aux élèves et aux étudiants ; l'information et la documentation des parents d'élèves, des étudiants, des chefs d'établissements scolaires et de formation professionnelle et du public en général (Décret portant organisation du Ministère de l'Éducation Nationale, 1974). L'orientation a acquis au cours de cette période une dimension scolaire et fut basée sur le testing. Cette approche demeure passive, car, elle consiste à diriger les élèves vers les filières d'études qui correspondent le mieux à leurs aptitudes. La formation de ces nouveaux partenaires spécifiques du système éducatif à l'école Normale Supérieure de Yaoundé dès 1981 va accroître leur effectif et enrichir le domaine de l'éducation.

De la période de 1996 à nos jours, les missions des conseillers d'orientation se sont amplifiées et les activités de l'orientation scolaire ont été redéfinies. Les conseillers d'orientation exercent désormais dans les établissements scolaires et universitaires et leurs principales missions sont : l'information sur les filières de formation et leurs débouchés ;

l'aide à l'adaptation scolaire ; le conseil ; la recherche appliquée ; la participation à la sélection des élèves et l'aide à l'insertion professionnelle ; la préparation à la vie, etc.

De même, un programme d'orientation-conseil (POC) dans l'enseignement primaire et secondaire a été défini par l'arrêté n° 68 /B1/1464/MINEDUC/CAB du 19 février 2001 et mis en œuvre en 2002. L'intérêt porté aux élèves s'étend sur plusieurs champs d'action, notamment apprendre à apprendre (orientation éducative), apprendre à travailler (orientation professionnelle), apprendre à vivre en harmonie avec soi-même (orientation personnelle), apprendre à vivre en harmonie avec la société (orientation sociale) (Arrêté portant définition du programme d'orientation-conseil dans l'enseignement primaire et secondaire au Cameroun, 2001). L'orientation consiste ainsi

« [...] à mettre l'individu en mesure de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études et de ses activités professionnelles dans toutes les conjonctures de son existence avec le souci conjoint de servir le développement de la société et l'épanouissement de sa responsabilité ». Danvers (1994a, p.10)

Cette approche de l'orientation rend plus explicite le rôle du conseiller d'orientation qui doit en outre prendre en compte des éléments tels la désirabilité (les individus ont des désirs et des envies concernant leur formation et leur profession future), les ressources financières, les capacités, et les opportunités d'emploi.

#### **1.1.1.1. L'analyse du système d'orientation**

L'orientation a toujours été un domaine d'études qui soulève un certain nombre d'interrogations et suscite de l'intérêt. Les interrogations autour de l'orientation sont ravivées par le problème de l'insertion des jeunes. Berthet et al. (2008) et Okene (2009, 2013) sont d'avis qu'il existe un lien étroit entre l'échec scolaire et la difficulté d'insertion socioprofessionnelle des jeunes. Les jeunes ont du mal à s'insérer sur le plan socioprofessionnel en partie à cause d'un système et d'un processus d'orientation défaillants caractérisé par le manque d'accompagnement par un expert des questions

d'orientation, en l'occurrence le CO. Il joue donc un rôle très important dans la société, notamment parce qu'il contribue au développement personnel de l'individu et l'aide à s'intégrer au plan professionnel.

Les débats prospectifs actuels autour d'une orientation ont donné lieu à deux perceptions différentes, mais pas nécessairement opposées de l'orientation. L'une adéquationniste visant la satisfaction des besoins du monde économique, l'autre centrée sur la personne sujet et a pour but la réalisation des aspirations personnelles (Berthet et al., 2008). Ces deux approches de l'orientation ne se contredisent pas, elles définissent plutôt les termes mêmes de la tension qui régit tout processus d'orientation et toute politique en la matière. Cependant, l'orientation n'est pas qu'une affaire de choix individuel et de libre arbitre de chacun ; ces choix s'inscrivent et se déroulent dans des cadres institutionnellement définis. Le poids des déterminants qu'ils engendrent et qui viennent peser sur les décisions individuelles conduit à porter une attention particulière aux processus et au fonctionnement même du système d'orientation.

Interface chargée de concilier les aspirations individuelles, la régulation du système éducatif et les besoins de main-d'œuvre du système productif, le système d'orientation interpelle ainsi directement l'action publique. Ces principes d'action collective rencontrent et génèrent des ajustements dans les choix individuels. Par ailleurs, du côté des employeurs, le diplôme reste regardé comme un signal fort des compétences. Du côté des usagers, jeunes et adultes, l'attractivité de la formation se mesure à différents critères : image et prestige social des métiers, ouverture du diplôme à la poursuite des études vers de plus hauts niveaux de formation, avec cependant, à terme, la nécessité de se positionner sur le marché du travail. C'est dans un tel ensemble de tensions que se structure le système d'orientation (Berthet et al., 2008).

L'analyse du système d'orientation se base sur une définition extensive de la notion de système. On entend donc par système d'orientation, avec Berthet et al. (2008), un ensemble d'acteurs et de fonctions exercées en vue de participer aux choix d'orientation scolaire ou professionnelle des individus, sans recourir à une forme d'organisation particulière et tout en prenant en compte les différences, les clivages, les dissensions ou les dysfonctionnements qui peuvent caractériser ce système.

Il faut noter que l'orientation est une succession d'interactions entre les différents acteurs de la communauté éducative. Les configurations d'acteurs entre lesquels ces interactions ont lieu composent donc le système d'orientation. Pour Berthet et al. (2008), toute interaction, par définition, suppose un premier mouvement d'un terme de la relation vers un second terme, puis un mouvement en retour vers le premier terme, et ainsi de suite. Il serait donc intéressant d'analyser la logique « d'action-rétroaction » du point de vue des usagers. Le processus qui fera l'objet d'analyse concerne la démarche à s'orienter ou à être orienté.

#### **1.1.1.1.1. L'orientation : un système centré sur la décision d'orientation**

Dans le système d'orientation, le préalable à toute prise de décision est la demande d'orientation. En effet, selon Berthet et al. (2008), du point de vue de l'utilisateur, la demande d'orientation est une étape préalable à la décision elle-même. Cette demande permet de distinguer de façon claire entre « statut de demandeur d'orientation » et « comportement de demandeur d'orientation ».

Dans une institution scolaire, par exemple, les élèves ont le statut de demandeur d'orientation, car, de manière législative et réglementaire, ils doivent être informés, conseillés, accompagnés afin de prendre la meilleure décision ou alors la décision idoine. En raison donc de leur statut d'élèves, ils n'ont pas forcément besoin d'adopter un comportement de demandeur d'orientation, car les institutions scolaires ont l'obligation de leur fournir une offre d'orientation.

Par contre, toute personne sortie du système scolaire doit impérativement avoir un comportement de demandeur d'orientation en se rendant par exemple au centre d'information et d'orientation professionnelle (CIOP). Pour pouvoir prendre une décision d'information, elles doivent solliciter réellement de l'orientation, qu'elle soit en termes d'information et/ou de conseil. Ainsi, la demande peut être un acte volontaire, ou bien la simple résultante du statut du demandeur, c'est-à-dire de l'obligation faite aux fournisseurs de l'offre (institutions scolaires) de fournir l'offre qui peut être soit l'information, soit le conseil soit l'aide à la prise de décision.

Toutefois, ces trois domaines ne sont pas hermétiques. Ils doivent être appréhendés à la fois dans leurs aspects institutionnels c'est-à-dire qu'ils obéissent à des lois, des règles juridiques, des règlements administratifs ainsi que dans leurs aspects informels non institutionnalisés (Berthet et al., 2008). Ainsi, les événements d'orientation n'ont pas lieu uniquement dans les conditions prévues ou souhaitées par les institutions. Il apparaît quelquefois, en outre, que ce sont des événements non prévus par celles-ci qui se révèlent les plus influents sur le choix d'orientation des individus (Berthet et al., 2008). Dans le cas d'événements institutionnalisés, il s'agira par exemple d'entretiens obligatoires, de consultations réglées et contrôlées entrant dans le cadre de droits ou d'obligations, ou encore de décisions administratives répondant à une sollicitation ou à une situation ; dans le cas d'événements non institutionnalisés, il s'agira par exemple des rencontres entre amis, de discussions en famille, de la lecture de journaux, etc.

Ces événements d'orientation mettent aux prises des acteurs qui adoptent alors des comportements différenciés. Ainsi, lors d'une journée « portes ouvertes » d'un lycée ou d'une réunion d'information au CIOP, certains individus seront actifs, intéressés, dynamiques ; d'autres seront passifs ou indifférents. En outre, devant l'injonction de trouver un stage ou une formation (événement), l'individu peut y répondre par un engagement sincère (satisfaction), par une obéissance distante (indifférence), ou encore, d'après la typologie d'Albert Hirschmann (1970) cité par Berthet et al. (2008) par des comportements de type loyalty (acceptation de jouer le rôle attendu malgré l'insatisfaction ou le désaccord), voice (participation ou obéissance, mais expression du désaccord ou de l'insatisfaction), ou exit (refus de participer ou d'obéir) (Berthet et al., 2008). Les comportements s'expriment le plus souvent soit sur le mode de l'implication soit sur le mode de l'indifférence (Berthet et al., 2008).

Les processus que l'on peut intégrer dans une analyse du système d'orientation peuvent alors être très divers dans les catégories de public comme dans le type de contraintes qu'ils engagent comme l'illustrent les cas de figure répertoriés dans les tableaux ci-dessous :

### **Tableau 1**

#### ***Exemples de pratiques d'orientation pour le public***

|                | Public scolaire                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                           | Demandeurs d'emploi                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                            | Personnes en emploi                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                           |
|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                | Institutionnalisé                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Non institutionnalisé                                                                                     | Institutionnalisé                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Non institutionnalisé                                                                                      | Institutionnalisé                                                                                                                                                                                                                 | Non institutionnalisé                                                                                     |
| <b>Actions</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sessions de formation et d'orientation en classe</li> <li>• Sessions d'information et d'orientation au CIOP</li> <li>• Information sur les offres de formation</li> <li>• Entretien individuel avec le Conseiller d'Orientation</li> <li>• Journée nationale de l'orientation scolaire</li> <li>• Passation des tests psychotechniques</li> <li>• Journée portes ouvertes</li> <li>• salons, forums</li> <li>• visite en entreprise</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• discussions</li> <li>• lectures</li> <li>• rencontres</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programme d'insertion professionnelle</li> <li>• Accompagnement des jeunes par le FNE</li> <li>• Formations professionnelles</li> <li>• Professionnalisation des enseignements</li> <li>• Foires aux métiers</li> <li>• Promotion de l'auto emploi</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• discussions</li> <li>• lectures</li> <li>• rencontres.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Programme d'accompagnement pour reconversion</li> <li>• bilan de compétences</li> <li>• séminaires de renforcement des capacités</li> <li>• offre de formation complémentaire</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• discussions</li> <li>• lectures</li> <li>• rencontres</li> </ul> |

|                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                          |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Acteurs</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conseillers d’Orientation</li> <li>• Enseignants</li> <li>• Chefs d’établissement</li> <li>• Inspecteurs régionaux</li> <li>• Délégués départementaux et Régionaux</li> <li>• collectivités locales</li> <li>• chefs d’entreprise</li> <li>• les élèves</li> <li>• l’association de parents d’élèves et enseignants</li> <li>• CIOP</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• amis</li> <li>• pairs</li> <li>• médias</li> <li>• associations</li> <li>• organismes privés de coaching</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• MINEFOP</li> <li>• FNE</li> <li>• collectivités territoriales Décentralisées</li> <li>• Entreprises partenaires</li> <li>• Organismes privés partenaires</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• parents</li> <li>• amis</li> <li>• pairs</li> <li>• médias</li> <li>• organismes privés de <i>coaching</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• MINEFOP</li> <li>• FNE</li> <li>• collectivités locales</li> <li>• unions des professionnels</li> <li>• syndicats</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• employeurs</li> <li>• parents</li> <li>• amis</li> <li>• collègues</li> <li>• médias</li> <li>• organismes privés de <i>coaching</i></li> </ul> |
| <b>Résultats</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• passage</li> <li>• redoublement</li> <li>• choix de filière, de spécialité</li> <li>• réorientation</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• satisfaction</li> <li>• <i>exit</i></li> <li>• <i>voice</i></li> <li>• <i>loyalty</i></li> </ul>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• préparation d’un diplôme</li> <li>• offre d’emploi</li> <li>• poursuite de la période chômeuse</li> </ul>                                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• satisfaction</li> <li>• <i>exit</i></li> <li>• <i>voice</i></li> <li>• <i>loyalty</i></li> </ul>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• DIF/CIF</li> <li>• changement d’emploi</li> <li>• changement de secteur</li> </ul>                                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• satisfaction</li> <li>• <i>exit</i></li> <li>• <i>voice</i></li> <li>• <i>loyalty</i></li> </ul>                                                |

|  |  |  |  |  |              |  |
|--|--|--|--|--|--------------|--|
|  |  |  |  |  | • avancement |  |
|--|--|--|--|--|--------------|--|

|            |              | Information                                                                                                          |                                                      | Conseil                                                                |                                                              | Décision                                   |                                                                     |
|------------|--------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
|            |              | Institutionnalisé                                                                                                    | Non institutionnalisé                                | Institutionnalisé                                                      | Non institutionnalisé                                        | Institutionnalisé                          | Non institutionnalisé                                               |
| Événements | Scolaire     | Session de formation et sensibilisation en classe, entretien individuel avec le CO, affichage et table ronde au CIOP | Médias, pairs, amis, famille                         | Réunion parents- école, rendez-vous avec un CO ou un Conseiller emploi | Réunion de famille, discussion entre amis                    | Conseil de classe, commission de sélection | Rendez-vous de négociation entre famille et direction ou Inspection |
|            | Postscolaire | Consultation de site internet                                                                                        | Messages de contacts personnels diffusant des offres | Entretien avec un Conseiller d'orientation                             | Réunion de famille, discussion entre amis, entretien avec un | Assignment du demandeur d'emploi,          | Héritage et reprise d'entreprise familiale                          |

|                      |              |                                                                                             |                                                                                |                                                                       |                                                                       |                                                                                 |                                                                                     |
|----------------------|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
|                      |              |                                                                                             |                                                                                | scolaire ou un Conseiller emploi jeune                                | expert en coaching personnel                                          | radiation, entretien d'embauche                                                 |                                                                                     |
| <b>Comportements</b> | Scolaire     | Prise de rendez-vous avec un CO,                                                            | Recherche active d'information sur internet                                    | Réunion parents-école, rendez-vous avec un CO ou un Conseiller emploi | Demande de conseils auprès d'un ami, un parent, un expert en coaching | Formulation de vœux ambitieux, appel, choix de la proximité                     | Autolimitation à la procédure normale, lettre de motivation                         |
|                      | Postscolaire | Participation aux réunions d'information organisées par l'école et autres organismes public | Activation de son réseau personnel, lecture suivie des annonces dans la presse | Travail sérieux de préparation d'un entretien avec un conseiller      | Demande de conseils auprès de l'ancien employeur, d'autres employés   | Acceptation d'une proposition d'embauche, refus de signer un contrat de travail | Négocier avec le chef d'entreprise ou l'intermédiaire à l'aide d'une recommandation |

|                        |              |                                                                            |                                                            |                                                       |                                                                                            |                                                                           |                                                                         |
|------------------------|--------------|----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| <b>Représentations</b> | Scolaire     | Idée qu'une meilleure orientation vient des experts en orientation, les CO | « Si mes parents le disent, c'est vrai »                   | « Un CO est là pour m'indiquer la bonne orientation » | « Ce n'est pas très important de solliciter les conseils d'un expert, une perte de temps » | Autocensure, sentiment d'incompétence                                     | Fatalisme ou, au contraire, sentiment que l'on peut toujours s'arranger |
|                        | Postscolaire | « Il n'y pas assez d'offres au FNE, il faut trouver tout seul »            | « Si on n'a pas de réseau à activer, inutile de chercher » | « le FNE est là pour me trouver un travail »          | « Les recruteurs réels sont de meilleur conseil que le personnel du FNE »                  | « Il est mal vu de répondre à une offre pour laquelle on est surdiplômé » | « Les candidatures spontanées n'ont aucune chance »                     |

**Source :** Adapté de Berthet et al. (2008, p.10-11). *Le système d'orientation : entre choix individuels et contraintes d'action publique*. 36, 42. [www.cereq.fr](http://www.cereq.fr). Reproduit sans l'autorisation de l'auteur.

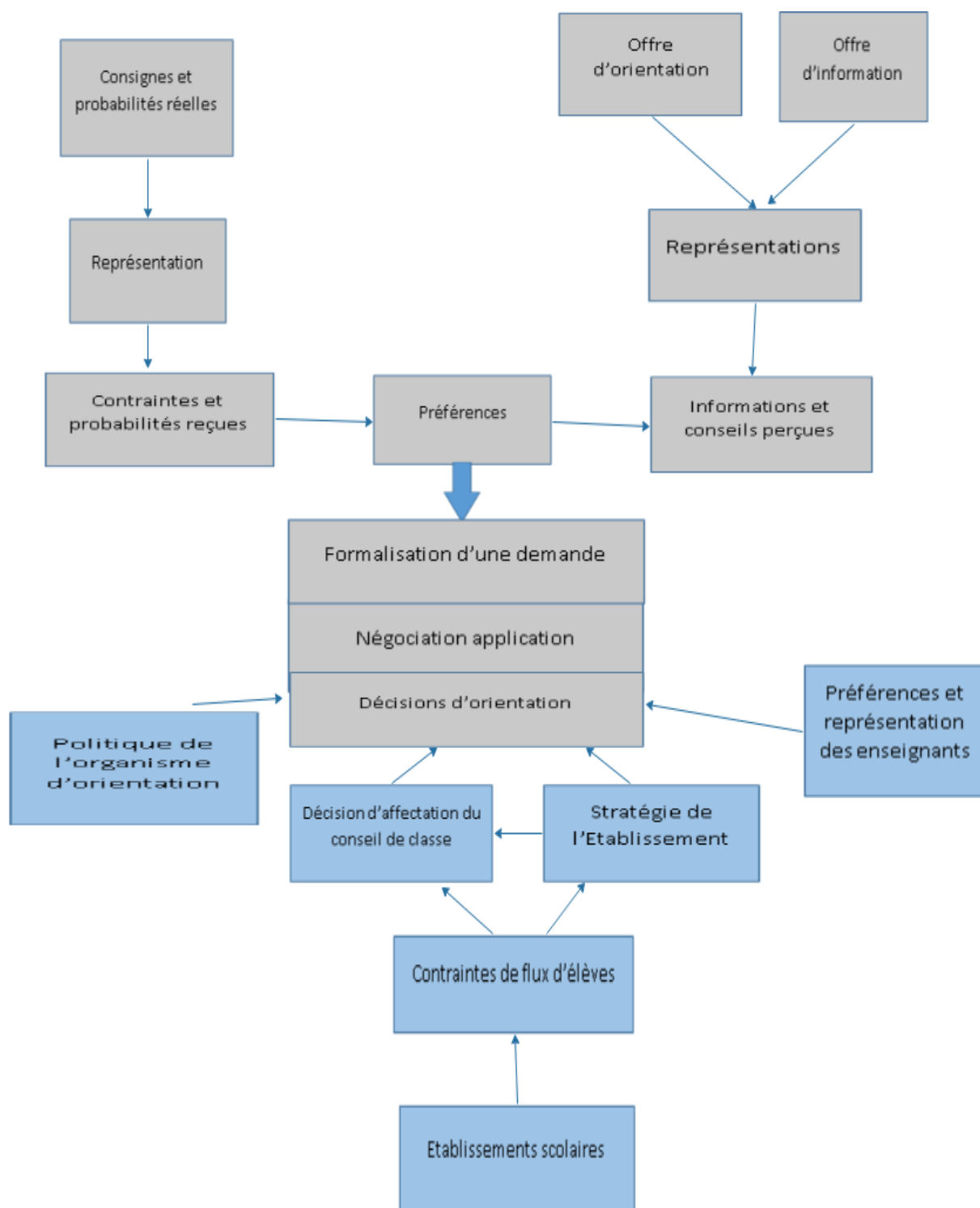
À la lecture de ces tableaux, nous relevons que le système d'orientation est construit autour de l'articulation entre la formulation d'une demande d'orientation et la réponse de l'expert sollicité. Cette architecture qui ne remet pas en cause les trois dimensions du processus (information, conseil, décision) que l'on retrouve aussi dans les tableaux précédents précise simplement que tout processus d'orientation, qu'il s'agisse aussi d'information ou de conseil, vise en fin de compte une décision. L'information et le conseil tendent, par nature, à court, moyen ou long terme à une décision, parce qu'ils viennent en appui ou en préparation à la formulation d'une demande de décision (Berthet et al., 2008).

Ainsi, tout le système a pour finalité la décision d'orientation qu'elle soit sollicitée par la formulation d'une demande ou imposée par les opérateurs de l'offre d'orientation sur la base du statut de l'individu à qui elle s'adresse.

La demande d'orientation émanant de l'ensemble des éléments jouant un rôle en amont de sa formulation se distingue ainsi de l'offre d'orientation constituée de tous les éléments pesant sur la réponse décisionnelle. En explicitant les relations causales qui génèrent la formulation de la demande et la décision, on constate que des opérateurs de l'offre apparaissent au sein du système de la demande, en amont de la formulation de la demande. Ce point est essentiel, puisqu'il met en lumière le fait que les professionnels de l'orientation, les enseignants, les décideurs, etc., n'interviennent pas seulement après la formulation de la demande de décision, en réponse à celle-ci, mais aussi en amont, à travers l'information et le conseil d'un côté, ou à travers les contraintes de l'autre tel que l'illustre le schéma ci-dessous. L'ensemble des éléments influençant directement ou indirectement l'articulation entre la demande d'orientation et la réponse à cette demande peut être représenté par le schéma ci-dessous, dont la lecture se fait à partir du centre. C'est là le cœur du système qui confère à tout élément individuel, organisationnel ou contextuel sa qualité d'élément d'orientation.

### **Figure 1**

*Schéma des acteurs et interactions du système d'orientation*



**Source :** Adapté de Berthet et al. (2008, p.14). *Le système d'orientation : entre choix individuels et contraintes d'action publique*. 36, 42. [www.cereq.fr](http://www.cereq.fr). Reproduit sans l'autorisation de l'auteur.

Cette mise à plat de l'ensemble des configurations d'acteurs et des jeux d'influence intervenant dans le système d'orientation permet d'éviter selon Berthet et al. (2008) trois raccourcis injustifiés à savoir :

- celui de considérer qu'une politique publique de l'orientation ne peut jouer que sur les politiques d'établissement ;
- celui d'oublier les préférences des demandeurs dans l'articulation entre, d'un côté, information, conseil et contraintes sur la demande, et de l'autre, décision d'orientation et ;
- celui au contraire d'envisager que les choix individuels sont faits en toute liberté, en dehors des contraintes de système.

Pour ces auteurs, le système d'orientation, centré sur la décision d'orientation, est donc influencé par des contraintes qui touchent l'ensemble de ses composantes. Les choix qui y sont faits, qu'ils soient individuels, organisationnels ou institutionnels, s'inscrivent dans des mécanismes astreignants qu'il importe de mettre en lumière.

Dans ce cadre, il paraît pertinent d'aborder l'orientation en termes de services rendus aux usagers au travers de deux dimensions de l'offre d'orientation : la finalité qu'elle vise et le type de contrainte qu'elle est susceptible d'exercer sur la demande individuelle d'orientation.

#### **1.1.1.1.2. Le système d'orientation : entre finalités et contraintes**

L'orientation est un ensemble complexe de finalités. En effet, l'acte d'orientation est une activité visant une fin précise. En période scolaire ou post scolaire, l'acte d'orientation peut avoir pour finalité d'aider le demandeur d'orientation à :

- construire une trajectoire scolaire. Cette finalité est caractérisée par une logique éducative et vise à structurer ou augmenter le niveau de qualification d'une personne en vue de la doter d'un capital en formation. Dans cette optique, c'est l'individu en formation qui détermine la finalité de l'acte d'orientation ;

- alimenter des filières de formation. Marqué par une logique d'affectation, ce but s'inscrit dans une logique de gestion des flux de formés et est structuré par les places disponibles dans les organismes de formation. Dans cette perspective, la finalité est déterminée par l'institution d'enseignement ;
- infléchir une trajectoire professionnelle. C'est une logique de promotion individuelle qui préside à la détermination de la finalité et l'individu y joue un rôle moteur dans une perspective qui mobilise des dispositifs de type Valorisation des Acquis et de l'Expérience, bilan de compétences. Cette promotion peut être à visée interne (au sein de la structure employeuse dans une logique de marché interne de l'emploi) ou externe (préparation d'une mobilité professionnelle par exemple) ;
- adapter la main-d'œuvre à de nouvelles exigences du poste de travail. La logique d'adaptation qui préside à cette finalité est souvent corrélée à la détermination par l'employeur de l'acte d'orientation. C'est d'ailleurs ce dernier qui structure l'initiative et le déroulement de l'acte d'orientation et de formation en fonction d'exigences qui lui sont propres ;
- s'insérer ou retourner vers le marché du travail. La logique déterminante dans ce cas de figure est celle du placement et s'inscrit tout à fait dans le développement de politiques d'activation et de sécurisation des transitions professionnelles. L'initiative peut ici relever aussi bien de l'individu que d'une institution de placement (Fonds national de l'emploi par exemple) ;
- s'épanouir sur le plan individuel (Berthet et al., 2008).

Ces exemples montrent à quel point les logiques d'action et les variables en termes de détermination de la finalité et d'initiatives sont diverses. Le tableau suivant présente le rapport entre initiative individuelle et contrainte collective, au cœur du système d'orientation.

## **Tableau 2**

*Exemples de finalités de l'acte d'orientation*

| <b>Finalité</b>             | <b>Logique</b>                     | <b>Contrainte collective</b> | <b>Initiative individuelle</b> | <b>Champ</b>              |
|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------|--------------------------------|---------------------------|
| Trajectoire scolaire        | Éducative                          | Faible                       | Forte                          | Scolaire                  |
| Filières de formation       | Affectation                        | Forte                        | Faible                         | Scolaire/<br>Postscolaire |
| Trajectoire professionnelle | Promotion<br>(interne/<br>externe) | Faible                       | Forte                          | Postscolaire              |
| Poste de travail            | Adaptation                         | Forte                        | Faible                         | Postscolaire              |
| Accès marché du travail     | Placement                          | Forte/faible                 | Forte/faible                   | Postscolaire              |
| Épanouissement individuel   | Hédoniste                          | Faible                       | Forte                          | Scolaire/<br>Postscolaire |

**Source :** Adapté de Berthet et al. (2008, p.17). *Le système d'orientation : entre choix individuels et contraintes d'action publique*. 36, 42. [www.cereq.fr](http://www.cereq.fr). Reproduit sans l'autorisation de l'auteur.

Le tableau nous permet de faire une distinction entre « orienter vers » et « orienter pour » qui offre des perspectives différentes. Cette typologie doit être toutefois complétée par la prise en compte de certaines contraintes.

Parlant desdites contraintes, elles ne sont pas univoques. Effectivement, elles affectent de manière différentielle les personnes impliquées dans des processus d'orientation. Pour rendre compte de cette diversité et mieux en spécifier les formes et les configurations, il convient de distinguer avec Berthet et al. (2008) deux variables : l'intensité de la contrainte et la diffusion de la contrainte.

L'intensité de la contrainte renvoie aux différences dans le niveau de la contrainte exercée sur les personnes dans le déclenchement et au cours du processus d'orientation. La différence d'intensité s'incarne, par exemple, dans la distinction intuitive souvent introduite entre le fait de s'orienter ou d'être orienté. De la même manière, selon l'évaluation faite de la distance à l'emploi ou du risque de basculer dans le chômage de

longue durée, le service d'orientation rendu au demandeur d'emploi sera plus ou moins selon Berthet et al. (2008) prescriptif. Pour ce dernier, l'intensité de la contrainte dans la prestation d'orientation renvoie ainsi directement à la directivité et au caractère plus ou moins prescriptif de l'acte d'orientation.

La diffusion de la contrainte renvoie, quant à elle, à l'étendue du champ de la contrainte au regard de la population cible, visée par une prestation particulière d'orientation. À titre d'exemple, la réorientation scolaire ne s'adresse pas à l'ensemble de la population scolarisée, mais à un segment en difficulté dans son orientation actuelle. Comprendre l'étendue de la contrainte sur les personnes suppose ainsi de la connaître en intensité comme en diffusion. D'après Berthet et al. (2008), ces deux dimensions sont fortement interconnectées. En effet, l'intensité va de pair avec la diffusion selon une logique où plus l'intensité de la contrainte générée par le processus se renforce, plus sa diffusion se restreint sur des populations fortement spécifiées. Cette distinction est bien sûr établie pour les besoins de l'analyse. Elle n'entend pas décrire précisément la réalité des processus d'orientation dans toute leur diversité, mais permettre de les ordonner.

Le triptyque classique « information, conseil, décision » constitue un point d'entrée intéressant sur la question de l'intensité. Outre, le fait que ces trois registres sont facilement évoqués par les spécialistes de l'orientation, ils permettent d'établir un continuum de la contrainte allant de la simple mise à disposition d'informations à la décision pure et simple d'un acte d'orientation. Naturellement, ces trois registres de procédures d'orientation ne sont pas étanches et s'articulent le plus souvent. Par exemple, les activités de conseil se doublent généralement de transmission d'informations et la décision d'orientation n'intervient pas de manière aussi abrupte que le terme pourrait le donner à penser ; ici aussi la décision s'accompagne ou se pare, au moins à titre de légitimation, d'un conseil sur l'orientation. Il faut donc davantage considérer ces trois niveaux comme contribuant à un même processus où il est possible de déterminer des dominantes selon les moments et les personnes.

C'est précisément autour de ces deux derniers termes que semble se dessiner la variable de diffusion de l'orientation. L'étendue du champ de la contrainte paraît assez largement se structurer selon les publics et/ou dans des processus ordonnés dans le temps. Une

première césure qui est liée aux publics relève du clivage scolaire et post scolaire. La diffusion et l'intensité de la contrainte ne s'organisent pas de manière similaire selon qu'on s'adresse à des élèves ou à des individus (jeunes ou adultes) sortis de l'école (Berthet et al., 2008). Au sein du système scolaire, l'organisation des trois registres « information, conseil et décision » présente quelques traits caractéristiques. Elle concerne pour l'essentiel les mêmes acteurs. L'équipe pédagogique et au premier rang les conseillers d'orientation en sont des acteurs centraux. À travers leurs activités, les CO sont des acteurs clés sur les trois registres de l'orientation. Il en est de même des enseignants qui, par l'intermédiaire des heures de vie de classe, des rencontres individuelles, des manifestations collectives de type forum ou salon ou de la tenue des conseils de classe, jouent un rôle souvent déterminant, c'est du moins ce que rappellent les élèves. Dans ce schéma, les responsables d'établissement, décisionnaires en dernier ressort en termes d'orientation, sont bien évidemment eux aussi centraux même s'ils interviennent plus directement sur le registre décisionnel et en fonction de contraintes d'affectation. Nous convenons donc avec Berthet et al. (2008) que les acteurs institutionnels clés sont donc au cœur de ces trois registres. Chacun de ces registres pris ensuite individuellement peut mettre en jeu d'autres acteurs. L'organisation d'événements de type salon des métiers en est une bonne illustration.

Comme nous l'avons déjà souligné, la particularité de ces trois registres dans l'orientation scolaire tient à leur articulation temporelle. En effet, les acteurs au sein des établissements ainsi que le cahier des charges du conseiller d'orientation présentent clairement ces trois registres comme successifs dans le temps, voire directement organisés en trimestres. Le premier trimestre étant dédié à l'information, le second au conseil et le troisième à la décision d'orientation (conseil de classe). Cette progression chronologique de l'intensité est une particularité de l'orientation en milieu scolaire (Berthet et al., 2008). Elle ne se démarque pas pour autant d'une diffusion en termes de public. L'information, si elle est généraliste, est suivie d'une phase de conseil et d'accompagnement plus approfondie pour les élèves qui rencontrent des difficultés scolaires ou de choix. La gradation dans le temps (intensité) se double ainsi d'une différenciation en termes de public (diffusion) (Berthet et al., 2008). Pour autant, à la différence de l'orientation post scolaire, la référence n'est pas l'insertion professionnelle, qui apparaît comme souvent prédominante, mais le choix

d'une filière de formation. Critiqué souvent par les acteurs externes à l'univers scolaire, le choix semble ici largement référencé au regard de l'offre de formation scolaire et de manière moins forte au regard de l'offre de formation dans d'autres voies ou en direction du marché du travail (Berthet et al., 2008).

En résumé, Berthet et al. (2008) nous renseigne que dans l'orientation scolaire, les variables d'intensité et de diffusion de l'orientation sont articulées dans le temps et par catégorie de public selon le niveau de difficulté scolaire tandis que dans l'orientation post scolaire, les modalités sont différentes et empreintes d'une certaine complexité. Complexité en effet parce que le monde de l'orientation post scolaire apparaît d'entrée de jeu davantage segmenté en fonction des publics, des opérateurs et des finalités de l'orientation. Là où prédomine l'offre de filière dans l'orientation scolaire, les procédures « après l'école » connaissent des finalités différentes. À ces usages différents de l'orientation correspondent donc logiquement une segmentation du public et des offres de service plus variées et multiples. Cette diversité de services renvoie là aussi à des articulations différentes de l'intensité de la contrainte et de sa diffusion (Berthet et al., 2008). Pour les demandeurs d'emploi par exemple, l'intensité du service varie fortement en fonction d'une segmentation des publics. Effectivement, la diffusion est plus large dans l'orientation scolaire, car la succession dans le temps des trois registres concerne généralement tous les élèves. Par contre, elle est plus restreinte dans l'orientation professionnelle des demandeurs d'emploi. La diffusion étant ici encadrée par le statut des demandeurs et leur qualification à l'emploi.

Au-delà des modes d'élaboration de la décision et des agencements de l'offre d'orientation, quelle forme concrète prend la régulation de la tension entre choix individuels et exigences socio-économiques ? La variété de situations du service rendu aux usagers incite à porter une attention particulière aux parcours individuels, dans l'école d'abord puis dans la vie active. Car au bout du compte, ce sont bien les individus qui, naviguant au long cours dans le système d'orientation, tracent leur chemin par une série de négociations entre préférences individuelles et contraintes institutionnelles et environnementales, entre aides et opportunités.

#### **1.1.1.1.3. Le système d'orientation : un ensemble de pratique d'aide**

Selon Guichard et Huteau (2007), un système d'orientation est un ensemble de pratique destiné à l'aide. Pour ces théoriciens, les pratiques d'aide à l'orientation sont diverses et se présentent pour aider les sujets à développer des attitudes positives envers leurs activités et leurs pairs (Mballa Nanga, 2016). Ainsi, on distingue les entretiens de conseil et les bilans d'orientation. Les entretiens de conseil permettent de rechercher les caractéristiques du sujet afin de définir la personnalité de celui-ci. Ces auteurs stipulent que le conseiller se fonde sur les modèles théoriques de la personnalité qu'il connaît. Il prend en compte les approches interculturelles et les travaux sur l'identité du genre. Cela conduit à identifier et à analyser les thèmes du cours de la vie personnelle et professionnelle du client.

Les pratiques d'aide à l'orientation comprennent également les bilans d'orientation où l'on retrouve l'examen du profil et des données recueillies au cours d'un entretien avec le jeune, ses parents et son enseignant. Selon ces théoriciens, quelle que soit la démarche adoptée, les bilans font appel à un répertoire de techniques psychologiques de base : les entretiens sur le vécu personnel, les tests cognitifs et de personnalité, les questionnaires d'intérêts, les bilans des savoirs acquis et les outils informatiques. Par ailleurs, l'éducation à l'orientation entre aussi dans les pratiques d'aide à l'orientation selon ces deux théoriciens, car elle consiste à fournir des informations sur les professions et leurs débouchés et à inciter le jeune à mieux se connaître en lui proposant de renseigner des questionnaires et en lui suggérant de s'engager dans des activités variées. On amène aussi le jeune à tenir compte de l'expérience vécue dans les travaux manuels enseignés à l'école, ou, pour ceux qui les fréquentent, dans les classes de préapprentissage, pour évaluer ses goûts et ses aptitudes. Et cette éducation à l'orientation doit se faire en fonction de l'évolution des valeurs. Pour le faire, le CO utilise des méthodes de détection des aptitudes personnelles, les méthodes de l'éducation des choix et la méthode des découvertes des activités professionnelles et projets professionnels.

L'évolution de l'orientation est perçue selon trois approches : passive, active et interactive. L'approche passive est celle qui utilise un ensemble de techniques (des tests et des procédures d'observations standardisées) qui, visant l'appariement individu-profession, considère que l'orientation est fondée sur des caractéristiques individuelles

stables. L'approche active, quant à elle, est celle de l'orientation-conseil qui place l'individu au centre de l'activité d'orientation. Le sujet actif procède à des choix qui sont une manifestation de sa personnalité, de ses intérêts et de ses valeurs pour exercer ses compétences et satisfaire ses besoins. Enfin, l'approche interactive vers laquelle nous évoluons place l'individu actif en interaction avec son environnement. L'objectif est alors de faire acquérir à l'adolescent des capacités qui lui permettent d'analyser à chaque carrefour du déroulement de son orientation les éléments de soi, ses atouts et ses limites, la structure du monde environnant, ses opportunités et ses contraintes.

#### **1.1.1.2. L'orientation scolaire au Cameroun : une pratique professionnelle prescrite**

L'orientation scolaire, universitaire et professionnelle a vu le jour au Cameroun dans les années 1945 et est un droit reconnu aux enfants par de nombreux textes nationaux et internationaux à l'instar de la Convention des Nations Unies sur le droit des enfants. De cette date jusqu'en 1989, l'orientation avait pour mission l'adaptation de l'élève à une filière et à un métier qui lui donnera de contribuer aux plans quinquennaux de développement (Bomda, 2008b). Ces missions sont définies par la Circulaire n° 06/G/59/MINEDUC/SG/DPOS/SOCUP du 19 janvier 1979 qui, fixe les activités et les règles de fonctionnement des services chargés de l'orientation scolaire et professionnelle. On va dès lors distinguer entre la phase pédagogique, la phase administrative et la phase dite de recherche.

La phase pédagogique répond au projet d'éducation à l'orientation (Danvers, 1994 ; Dong Nguetsop & Fozing, 2016 ; Kemtchuain Tague & Bomda, 2015) ; le plus important étant d'amener le sujet par des activités de formation à se connaître, à connaître les milieux de formation et le monde professionnel. Par contre, la phase administrative s'inscrit dans la contribution du service d'orientation dans la sélection et la répartition des élèves en fonction des disponibilités en matière de filières et des places. À ce propos, le CO participe aux différents conseils et réunions au sein de l'établissement dans lequel il a généralement un pouvoir consultatif. La phase de recherche, quant à elle, s'inscrit dans l'élaboration des monographies sur les formations et les métiers de la localité, l'exploitation de la fiche d'orientation en classe de Terminale et des données issues de l'évaluation psychométrique et du counseling, de la participation aux projets de recherche

initiés par les services départementaux, régionaux et centraux responsables de l'orientation scolaire, etc.

Dans les années 2000, l'Orientation a connu une avancée significative. Le décret n° 2000/359 du 05 décembre portant statut particulier des fonctionnaires des corps de l'éducation nationale, définit pour la première fois le cadre du Corps des conseillers d'orientation. En effet, le CO n'est plus intégré à la fonction publique dans le corps des professeurs des lycées d'enseignement secondaire c'est-à-dire comme enseignant, mais désormais dans le Corps des Conseillers Principaux d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle. Désormais, ce professionnel de l'Orientation peut opérer dans tous les secteurs éducatifs.

Au plan scolaire, trois circulaires signées le 19 février 2001 viennent encadrer les missions du CO au sein d'un établissement scolaire, définir le rôle des partenaires du CO et décrire les principes, mécanismes de fonctionnement et procédures d'orientation et de conseil des élèves. Ainsi, dans un établissement, comme nous l'avons déjà mentionné, le CO a pour missions : l'information sur les filières d'étude et leurs débouchés (collecte, traitement, diffusion), l'aide à l'adaptation scolaire, le conseil, la sélection, le placement et l'aide à l'insertion professionnelle, la recherche appliquée au problème de l'éducation.

Parlant du rôle des partenaires du CO, en l'occurrence, le chef d'établissement, le censeur, le Surveillant général, l'enseignant, le parent d'élève et l'élève lui-même, contenu dans les actes réglementaires signés par le MINESEC, Mballa Nanga (2016) le résume comme suit. Le chef d'établissement a l'obligation de fournir un espace approprié aux consultations individuelles garantissant ainsi aux élèves assurance et confidentialité ; de mettre à la disposition du CO selon les moyens disponibles, du matériel technique et de bureau nécessaire à l'accomplissement de ses différentes tâches ; de définir les mécanismes d'une bonne collaboration avec les autres partenaires du CO ; de l'associer à toutes les instances administratives et pédagogiques de l'établissement scolaire.

Le censeur, quant à lui, doit prévoir les plages horaires officielles dans les emplois de temps pour l'orientation et le conseil. Le surveillant général doit diriger vers le CO les élèves à problèmes pour diagnostic et suivi. L'enseignant est chargé de détecter et de

soumettre au CO tous les cas des élèves en situation d'échec scolaire ou présentant des troubles comportementaux. Le parent d'élève doit collaborer étroitement avec le CO en lui donnant les informations utiles à une meilleure connaissance de l'enfant. Il doit s'investir dans la phase de dialogue en émettant à temps son avis circonstancié sur les vœux d'orientation scolaire de son enfant. Il doit par ailleurs participer activement aux entretiens d'aide et aux causeries éducatives organisées au sein de l'établissement scolaire. L'élève lui-même doit, par une attitude active, se fixer les objectifs et des moyens pour les atteindre. Il doit participer aux activités d'orientation-conseil et solliciter les membres de la communauté éducative en cas de difficultés.

Au plan universitaire et professionnel, une circulaire de l'an 2000 du Ministre de l'Enseignement Supérieur lui confie la tâche d'informer les étudiants et le public sur les niveaux, les filières et les lieux de formation universitaire et sur les opportunités de formation offerte en rapport avec les besoins des milieux socioprofessionnels à travers les journées portes ouvertes, le salon des étudiants et les journées d'orientation académique et professionnelle.

Ainsi, il est évident, du moins sur le format de la prescription, que tout est prévu pour que le jeune camerounais scolarisé bénéficie a posteriori d'une éducation à l'orientation et du conseil en éducation. Seulement, entre la théorie et la pratique, il existe un dysfonctionnement en termes de mise en œuvre des procédures d'orientation professionnelle au Cameroun (Bomda, 2008b, 2008a ; Kemtchuain Tague & Bomda, 2015 ; Okene, 2009).

L'orientation-conseil est donc une pratique éducative institutionnelle et codifiée qui s'exerce selon des règles établies. Seulement, sur le terrain, ces règles ne sont toujours pas respectées. Pour son implémentation, une série de textes législatifs et réglementaires a été publiée pour prescrire sa pratique en définissant notamment le profil de formation, le contenu de formation, les activités, tâches et outils du conseiller d'orientation. Cette prescription de l'orientation scolaire au Cameroun est conforme aux différentes recommandations faites tant au niveau international que national.

#### **1.1.1.2.1. Les recommandations en faveur de l'orientation et de l'information scolaire, universitaire et professionnelle**

Les recommandations en faveur de l'orientation et de l'information scolaires sont à observer tant à l'échelle mondiale que nationale. Sur le plan international, l'article 28 de la convention relative aux droits de l'enfant, ratifiée par le Cameroun le 11 janvier 1993, recommande entre autres de rendre « ouverte et accessible à tout enfant l'information et l'orientation scolaire et professionnelle. » (Organisation des Nations unies, 1993). La convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes quant à elle prescrit de garantir les mêmes conditions d'orientation professionnelle à tous en vue de l'égalité des chances entre les hommes et les femmes.

Lors de la 28<sup>e</sup> session de la conférence générale de l'UNESCO à Paris en 1995, il fut proposé comme stratégie de résolution des problèmes des jeunes d'aujourd'hui, la mise en place au sein de l'enseignement primaire et secondaire d'un programme approprié d'orientation et de conseil des jeunes élèves. Au cours de cette conférence, il a également été proposé une alternative à cette stratégie. En effet, s'il était difficile pour les États de mettre en œuvre un programme approprié d'orientation et de conseil des jeunes élèves, ils pouvaient renforcer les programmes déjà existants pour aider les jeunes à

« définir leurs objectifs dans la vie ; choisir des stratégies pour les atteindre ; 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 socio-économique et culturel et à affronter divers problèmes auxquels ils seront confrontés une fois qu'ils auront quitté l'école. » (Organisation des Nations Unies pour la Science, l'Éducation et la Culture, 1995 cité par Okene, 2013, p.15)

Cette alternative a été renchérie par l'Organisation des Nations Unies pour la Science, l'Éducation et la Culture (2003) citée par Okene (2013, p.15) en ces mots : « et parvenir à une éducation holistique comprenant une proposition équilibrée d'apports productifs et

non cognitifs à laquelle les programmes scolaires actuels ne sauraient répondre adéquatement ».

Au niveau africain, la réunion des ministres de l'Éducation d'Afrique francophone de Bamako tenue au Mali le 15 septembre 2005 encourage les états membres à institutionnaliser dans leurs systèmes éducatifs respectifs le programme d'orientation, de conseil et de développement de la jeunesse en Afrique ; programme proposé à Paris en 1995 et adopté à Bamako en 1996.

Au niveau national, plusieurs textes juridiques font des recommandations en faveur de l'orientation et de l'information scolaire, universitaire et professionnelle. De ces textes, nous pouvons ressortir ce qui suit :

- organiser les carrefours métiers tous les ans ;
- instituer les journées d'orientation académique et professionnelle ;
- créer un département de sciences de l'orientation et un laboratoire de psychologie appliquée à l'ENS de Yaoundé ;
- effectuer des activités d'orientation de psychologie scolaire à tous les niveaux d'enseignement ;
- organiser les activités d'orientation dans les universités d'État ;
- créer un corps des conseillers d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle ;
- créer des services d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle dans les établissements scolaires du secondaire public ;
- définir les missions, les ressources et la gestion des conseillers d'orientation dans un établissement scolaire ;
- définir les rôles des partenaires des conseillers d'orientation dans un établissement scolaire ;
- définir le programme d'orientation et de conseil dans l'enseignement secondaire et primaire au Cameroun, etc.

De manière globale, les recommandations faites en matière d'orientation à tous les niveaux ont été mises en œuvre, même si on relève un certain nombre d'hésitations

difficiles à comprendre et qui font que le secteur éducatif de l'orientation ne réussit pas encore à sortir de sa phase embryonnaire de croissance.

#### **1.1.1.2.2. Le profil de formation du CO**

Le profil de formation décrit, en termes de compétences et de résultats d'apprentissage, ce que les diplômés sauront, comprendront et seront capables de faire au moment où ils auront achevé avec succès le programme. Le profil énonce ce qu'on peut attendre des diplômés en termes de types de tâches qu'ils sont en mesure d'entreprendre, de leur niveau d'expertise et des responsabilités qu'ils peuvent assumer (Lokhoff et al., 2010).

Souvent appelé profil de sortie, le profil de formation est un concept curriculaire qui précise ce qu'une personne qui suit une formation peut mettre en œuvre au terme de cette formation. C'est sur cette base que cette personne sera ou non certifiée. C'est un profil qui « décrit les situations professionnelles, activités, tâches et habiletés que le formé sera capable de mettre en œuvre à la fin de sa formation, ainsi que les qualités humaines qu'on devra tenter de développer durant cette formation » (Lokhoff et al., 2010, p. 15). C'est donc l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être que la personne formée doit avoir à l'issue de la formation. De manière générale, le profil de formation ou profil de sortie définit, de façon globale, ce qui est attendu du formé au terme de sa formation.

En orientation, le profil de formation du CO définit l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être que l'expert en orientation doit avoir à l'issue de la formation. Ainsi, le CO doit pouvoir, à la fin de sa formation, être capable selon Bomda (2008a) d'accompagner les démarches d'orientation ou d'insertion et d'aider les élèves à résoudre des problèmes personnels, par des entretiens individuels, des tests d'aptitude, des bilans psychologiques. De plus, il se doit de faciliter et objectiver les choix de carrière, les prises de décision d'orientation, la gestion des périodes de transition scolaire et professionnelle, via le développement de compétences pour s'orienter tout au long de la vie. Il doit aussi aider les élèves dans les procédures de transition sans heurt de l'école à la vie socioprofessionnelle par la participation à leur sélection et à leur répartition dans les différentes filières d'études qui existent. De même, le CO doit se situer comme un lieu de synthèse et de symbiose entre d'une part la démarche individuelle de l'élève et de ses

parents, encouragés à comprendre les conditions personnelles, scolaires, sociales et économiques de leurs choix, et d'autre part, la démarche de l'institution dont les objectifs portent à la fois sur l'adaptation des formations aux caractéristiques de l'emploi et sur la préservation de l'équité. Un profil de formation oriente ainsi tout le contenu des programmes d'études de la formation.

#### **1.1.1.2.3. Le contenu de la formation**

Le profil de formation du CO a permis d'orienter le contenu de ladite formation dans les Écoles Normales du Cameroun. À ce titre, la formation des CO dans les écoles normales repose sur neuf points qui se présentent ainsi qu'il suit : a) la connaissance de l'individu et plus précisément le développement biologique de l'enfant et de l'adolescent, la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, les choix professionnels et contre-indication ; b) la connaissance du milieu économique et social et plus précisément la démographie, les institutions et la législation, les sciences économiques, la sociologie, les emplois de temps, les professions et les formations au Cameroun ; c) la connaissance du milieu éducatif et prioritairement l'éducation et les formations au Cameroun, la planification scolaire et les méthodes des sciences de l'éducation ; d) les outils logico-mathématiques notamment les statistiques, l'information ; e) l'orientation scolaire et professionnelle qui leur permet d'acquérir des connaissances sur les problèmes généraux de l'orientation, les méthodologies de l'orientation, l'information et ses techniques ; f) le civisme à travers les cours sur l'éthique et la déontologie de l'éducation ; g) la formation bilingue pour pouvoir communiquer avec les clients d'expression anglaise ou française ; h) la recherche en sciences sociales pour produire un mémoire de fin de formation soutenu publiquement devant un jury ; i) la pratique professionnelle à travers les stages d'imprégnation et de consolidation (article 19 de l'Arrêté n° 294/81/MINEDUC/DES du 16 novembre 1981 portant création de la section des élèves conseillers d'orientation à l'École Normale Supérieure de Yaoundé, fixant les conditions d'admission, l'organisation des enseignements et des examens.)

Ce contenu se résume en trois champs de connaissances obligatoires à savoir : les connaissances fondamentales (psychologie, sociologie, économie, pédagogie, administration et planification), les connaissances pratiques (statistiques, démographie,

informatique) et les connaissances professionnelles (la pratique des tests, les techniques d'entretien, d'information, d'orientation et de conseil, l'éthique et déontologie...) (Bomda, 2008a ; Fonkoua et Youtha, 2008). À sa sortie, le CO doit donc être un expert à multiples casquettes exerçant plusieurs activités prescrites dans son cahier de charge.

#### **1.1.1.2.4. Les activités du conseiller d'orientation scolaire**

Le conseiller d'orientation, spécialiste de l'orientation-conseil, aide les jeunes à planifier leur vie personnelle, leurs projets scolaire et professionnel. C'est un expert jouant « un rôle spécifique quant à l'information sur les études et leurs débouchés professionnels, à l'orientation, au conseil, à l'adaptation réciproque élève-école, ainsi qu'à la préparation à la vie professionnelle ou à celle d'adulte tout court » (Lettre circulaire n° 08/B1/1464 du 19 février 2001 fixant le rôle du conseiller d'orientation). Cette planification est considérée comme un domaine d'apprentissage tout au long non plus de la scolarité, mais de la vie. C'est en réalité un processus d'accompagnement des individus dans leur parcours scolaire, universitaire et d'insertion sociale et professionnelle surtout dans ce monde enclin à plusieurs maux, en perpétuelles mutations technologiques et où l'information s'avère quelquefois opaque. Ainsi perçues, les compétences des conseillers d'orientation se situent au cœur du système éducatif. L'orientation nécessite à cet effet des spécialistes qualifiés, ayant des connaissances et des compétences de haut niveau. Le conseiller d'orientation doit donc être « cet expert chez qui on retrouve des compétences quantifiables, qualifiables et évaluables objectivement » (Bomda, 2008b, p.28). Il se présente désormais comme le pédagogue des pédagogues. Ce d'autant plus qu'il intervient dans et hors des salles de classe et opère autant sur les élèves que sur les autres membres de l'équipe éducative (enseignants, administration, parents d'élèves.).

Au Cameroun, le Ministère de l'Éducation Nationale (2009), en tant que cadre de référence par excellence de la pratique de l'orientation, définit les activités que le CO doit mener dans les établissements scolaires. En effet, au sein des établissements scolaires, les conseillers d'orientation doivent exercer trois principaux types d'activités à savoir : les activités de formation, les activités administratives et de recherche et les services adaptés. Ces activités concernent non seulement la cible privilégiée du conseiller (élève), mais aussi les autres membres de la communauté éducative (enseignants, parents, staff, et

autres). Conformément à ce cadre de référence de la pratique de l'orientation scolaire au Cameroun, les trois principaux types d'activités suivantes doivent être menés selon une planification bien précise comme le précise Mezo'o (2019).

#### **1.1.1.2.4.1. Les activités de formation**

Les activités de formation du CO consistent à doter l'élève d'un savoir et d'un savoir-faire utiles à son adaptation en milieu scolaire, à la connaissance de soi, à la prise de décision, à l'élaboration d'un projet scolaire, à l'exploration des débouchés professionnels et à la préparation à un métier ou à une profession. Les activités de formation du conseiller d'orientation qui officie dans un établissement scolaire comprennent cinq modules et des sessions de formation respectives. L'élève (cible privilégiée) et la communauté éducative (enseignants, parents, et autres) constituent les cibles du praticien pour ces activités telles que présentées dans les tableaux ci-dessous.

**Tableau 3**

*Récapitulatif des modules et des sessions de formation selon l'élève*

| Modules                                                                                                                     | Objectifs spécifiques                        | Sessions de formation                       | Codes  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|---------------------------------------------|--------|
| Module I<br><br>Connaissance des milieux éducatifs, sensibilisation et information de l'élève et de la Communauté éducative | Apprendre à apprendre (orientation scolaire) | 1- Présentation du système éducatif         | SF 101 |
|                                                                                                                             |                                              | 2- Présentation de l'établissement scolaire | SF 102 |
|                                                                                                                             |                                              | 3- Connaissance de l'orientation-conseil    | SF 103 |
|                                                                                                                             |                                              | 4- Information sur les filières             | SF 104 |

|                                                                              |                                                                           |                                                                                              |               |
|------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
|                                                                              |                                                                           | <b>d'études et leurs débouchés</b>                                                           |               |
| Module II<br><br><b>Aide à la réussite scolaire de l'élève</b>               | <b>Apprendre à apprendre (Orientation scolaire)</b>                       | <b>1- Exploration des aptitudes et des intérêts de l'élève</b>                               | <b>SF 201</b> |
|                                                                              |                                                                           | <b>2- Initiation aux techniques d'apprentissage des matières enseignées</b>                  | <b>SF 202</b> |
|                                                                              |                                                                           | <b>3- Aide à l'amélioration des performances scolaires</b>                                   | <b>SF 203</b> |
|                                                                              |                                                                           | <b>4- Initiation à l'élaboration du projet scolaire</b>                                      | <b>SF 204</b> |
| Module III<br><br><b>Aide au développement de la personnalité de l'élève</b> | <b>Apprendre à vivre (Orientation personnelle et orientation sociale)</b> | <b>1- Formation de la personnalité</b>                                                       | <b>SF 301</b> |
|                                                                              |                                                                           | <b>2- Initiation à la connaissance des normes et valeurs sociales</b>                        | <b>SF 302</b> |
|                                                                              |                                                                           | <b>3- Présentation de quelques troubles de la personnalité et des comportements déviants</b> | <b>SF 303</b> |
|                                                                              |                                                                           | <b>4- Aide à la recherche des solutions aux problèmes personnels et relationnels</b>         | <b>SF 304</b> |
|                                                                              |                                                                           | <b>5- La prise de décision</b>                                                               | <b>SF 305</b> |

|                                                                                               |                                                                           |                                                                        |               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|---------------|
|                                                                                               |                                                                           | <b>6- La notion d’affirmation de soi</b>                               | <b>SF 306</b> |
| Module IV<br><br><b>Aide à l’insertion socioprofessionnelle de l’élève</b>                    | <b>Apprendre à travailler (Orientation professionnelle)</b>               | <b>1- Présentation des réalités du monde du travail</b>                | <b>SF 401</b> |
|                                                                                               |                                                                           | <b>2- Initiation à l’élaboration du projet professionnel</b>           | <b>SF 402</b> |
|                                                                                               |                                                                           | <b>3- Initiation aux techniques de recherche d’un emploi</b>           | <b>SF 403</b> |
|                                                                                               |                                                                           | <b>4- Préparation à l’auto-emploi</b>                                  | <b>SF 404</b> |
| Module V<br><br><b>Approche psychoaffective et sociale de la sexualité des adolescent(e)s</b> | <b>Apprendre à vivre (Orientation personnelle et orientation sociale)</b> | <b>1- La notion de sexualité</b>                                       | <b>SF 501</b> |
|                                                                                               |                                                                           | <b>2- Le développement psycho sexuel : de l’enfance à l’âge adulte</b> | <b>SF 502</b> |
|                                                                                               |                                                                           | <b>3- L’approche sociale de la sexualité des adolescent(e)s</b>        | <b>SF 503</b> |
|                                                                                               |                                                                           | <b>4- Risques et périls liés à la sexualité</b>                        | <b>SF 504</b> |

**Source :** Ministère des Enseignements Secondaires (2009). *Cahier des Charges du conseiller d'orientation au Cameroun*. Imprimerie Nationale.

**Tableau 4**

*Récapitulatif des modules et des sessions de formation selon la Communauté éducative*

| Codes         | Sessions de formation                                                                           | Période                                  |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| <b>CE 101</b> | Le rôle du Conseiller d'Orientation et ses rapports avec les membres de la communauté éducative | Trimestre 1, 2, 3                        |
| <b>CE 102</b> | La Journée Nationale de l'Orientation Scolaire ( <b>JNOS</b> )                                  | Mois de septembre et octobre trimestre I |
| <b>CE 103</b> | Information sur les filières d'études et leurs débouchés                                        | Trimestre 1, 2, 3                        |

**Source :** Ministère des Enseignements Secondaires (2009). *Cahier des Charges du conseiller d'orientation au Cameroun*. Imprimerie Nationale.

**Tableau 5**

*Récapitulatif des activités de formation selon le niveau (classe), les modules, les sessions de formation et les périodes*

| Niveaux     | Modules          | Sessions de formation (codes)     | Période     |
|-------------|------------------|-----------------------------------|-------------|
| <b>6ème</b> | I, II, III et V. | SF 102 – SF 103 – SF 202 – SF 203 | Trimestre 1 |
|             |                  | SF 101 – SF 302 – SF 303          | Trimestre 2 |
|             |                  | SF 501 – SF 502                   | Trimestre 3 |
| <b>5ème</b> | I, II, III et V  | SF 101                            | Trimestre 1 |

|             |                 |                                                                                                 |             |
|-------------|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
|             |                 | SF 102 <b>NB: revision</b><br><br>SF 103<br><br>SF 202 – SF 203                                 |             |
|             |                 | SF 302 – SF 303 – SF 501                                                                        | Trimestre 2 |
|             |                 | SF 502 – SF 503                                                                                 | Trimestre 3 |
| <b>4ème</b> | I, II, III IV   | SF 101<br><br>SF 102 <b>NB: revision</b><br><br>SF 103<br><br>SF 202 – SF 203 – SF 204          | Trimestre 1 |
|             |                 | SF 301 – SF 303 – SF 304                                                                        | Trimestre 2 |
|             |                 | SF 306 - SF 503 – SF 504                                                                        | Trimestre 3 |
| <b>3ème</b> | I, II, II IV V. | SF 103<br><br>SF 202 <b>NB: revision</b><br><br>SF 203<br><br>SF 204 – SF 104 – SF 401 – SF 201 | Trimestre 1 |
|             |                 | SF 305 – SF 402<br><br>(passation des tests psychotechniques)                                   | Trimestre 2 |
|             |                 | SF 306 - SF 503 – SF 504                                                                        | Trimestre 3 |

|                  |                   |                                                                                        |             |
|------------------|-------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| <b>2nde</b>      | I, II, III, V.    | SF 103 (Révision) SF 104 -SF 301 – SF 302 – SF 303                                     | Trimestre 1 |
|                  |                   | SF 304 – SF 306 – SF 501                                                               | Trimestre 2 |
|                  |                   | SF 502 – SF 503 – SF 504 SF 204                                                        | Trimestre 3 |
| <b>1ère</b>      | I, II, III, IV V. | SF 103<br><br>SF 202 (Révision)<br><br>SF 203<br><br>SF 104 – SF 204 – SF 401 – SF 402 | Trimestre 1 |
|                  |                   | SF 303 – SF 304 – SF 306                                                               | Trimestre 2 |
|                  |                   | SF 502 – SF 503 – SF 504                                                               | Trimestre 3 |
| <b>Terminale</b> | I, II, IV.        | SF 103 (Révision)<br><br>SF 203 – SF 204 – SF 101 – SF 104.                            | Trimestre 1 |
|                  |                   | SF 104 – SF 201 – SF 204.                                                              | Trimestre 2 |
|                  |                   | SF 402 – SF 403 – SF 404                                                               | Trimestre 3 |

**Source :** Ministère des Enseignements Secondaires (2009). *Cahier des Charges du conseiller d'orientation au Cameroun*. Imprimerie Nationale.

Une lecture de ces tableaux montre à suffisance que les activités de formation du CO sont programmées durant toute l'année scolaire et concernent tous les niveaux d'enseignement. En effet, elles concernent aussi bien les élèves du premier cycle que ceux du second. Elles reposent sur des thématiques en lien avec le développement psychologique, pédagogique, affectif et social d'un élève afin de lui permettre entre autres de mieux se connaître, de mieux vivre en société, de s'adapter au contexte scolaire et de réussir. De même, nous constatons que ces activités concernent également la communauté éducative afin de lui permettre de mieux connaître le CO et ses missions ainsi que de s'informer sur les filières et débouchés qui siéent aux aspirations de leurs enfants et élèves. Ces activités sont effectuées au moyen d'activités en classe et d'activités de groupe lors des conférences, tables rondes, carrefours-métiers, focus group, causeries éducatives. Comme autres activités, nous avons aussi les activités administratives et de recherche.

#### **1.1.1.2.4.2. Les activités administratives et de recherche**

Les activités administratives et de recherche constituent le deuxième type d'activité prescrite au CO par le MINESEC. En effet, le CO doit faire des recherches sur les fléaux qui minent la société et proposer des solutions. Ainsi, les activités administratives correspondent aux obligations administratives qui doivent être effectuées par le conseiller tandis que les activités de recherche consistent à mener une recherche sur un problème qui mine le fonctionnement du système éducatif camerounais ou sur un aspect de l'éducation en vue d'améliorer son fonctionnement, son efficacité interne et externe. Ces activités concernent la psychologie appliquée. Les tableaux suivants récapitulent les activités administratives et de recherches prescrites au conseiller.

**Tableau 6**

*Récapitulatif des activités administratives selon la période*

| Activité | Dénomination                                  | Période        |
|----------|-----------------------------------------------|----------------|
| N° 1     | Participation aux conseils d'établissement    | Trimestre 1    |
| N° 2     | Participation aux réunions organisées par les | Trimestre 1, 2 |

|             |                                                                              |                   |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
|             | responsables départementaux et régionaux en charge de l’Orientation          |                   |
| <b>N°3</b>  | Elaboration du tableau de bord de l’établissement scolaire                   | Trimestre 1       |
| <b>N° 4</b> | Rédaction des rapports d’activités                                           | Trimestre 1, 2, 3 |
| <b>N° 5</b> | Participation aux réunions de concertations administratives au Lycée         | Trimestre 1, 2, 3 |
| <b>N°6</b>  | Suivi de la mise en œuvre des textes réglementaires en matière d’orientation | Trimestre 1, 2, 3 |
| <b>N°7</b>  | Encadrement des stagiaires conseillers d’orientation                         | Trimestre 2       |

**Source :** Ministère des Enseignements Secondaires (2009). *Cahier des Charges du conseiller d’orientation au Cameroun*. Imprimerie Nationale.

### **Tableau 7**

*Récapitulatif des activités de recherche*

| <b>Activités</b>   | <b>Dénomination</b>                          | <b>Période</b>                                |
|--------------------|----------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| <b>Activités 1</b> | <b>Étude du rendement scolaire</b>           | Trimestre 1, 2, 3<br><br>(toutes les classes) |
| <b>Activités 2</b> | Tendance d’orientation dans l’établissement. | Trimestre 2 et 3                              |

**Source :** Ministère des Enseignements Secondaires (2009). *Cahier des Charges du conseiller d'orientation au Cameroun*. Imprimerie Nationale.

Le CO peut mener toute activité de recherche qu'il juge opportune sur l'échec scolaire, la motivation/démotivation des élèves/enseignants, sur les programmes scolaires. Par exemple, dans un établissement scolaire miné par la consommation des drogues, le CO doit faire des recherches sur les causes, les conséquences et les solutions d'éradication de ce fléau. Toutefois, le manque de ressources constitue un sérieux frein à la recherche appliquée en éducation.

#### **1.1.1.2.4.3. Les services adaptés**

Les services adaptés visent à assurer un développement harmonieux de l'élève au plan personnel et scolaire, de même que la préparation à l'insertion socioprofessionnelle. Les services adaptés consistent en des entretiens individuels (face à face) entre le conseiller et son client sur un sujet précis afin de lui apporter une aide spécifique et adaptée à son problème (diagnostiqué). Les services adaptés prescrits sont synthétisés dans le tableau suivant :

**Tableau 8**

*Récapitulatif des services adaptés*

| <b>Types de services</b>            | <b>Activités</b>                                                                                                                                                              | <b>Période</b>    |
|-------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| <b>A. Evaluation psychométrique</b> | 1. Administration des tests psychotechniques pour un meilleur suivi psychopédagogique et une aide à l'orientation scolaire<br><br>2. Administration des tests de personnalité | Fin trimestre 2   |
| <b>B. Counselling</b>               | Prise en charge des élèves en situation d'échec ou manifestant des troubles de personnalité ou des comportements déviants                                                     | Trimestre 1, 2, 3 |

|                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                   |
|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| <b>C. Appui aux équipes éducatives et pédagogiques</b> | Participation active aux réunions des équipes pédagogiques en tant que psychologue des apprentissages pour contribuer à :<br><br>- l'analyse et à la compréhension des facteurs de réussites ou d'échec scolaire et la recherche des solutions éventuelles ;<br><br>- préparation de la prise des décisions des conseils de classe qui prennent en compte la personnalité de l'élève. | Trimestre 1, 2, 3 |
| <b>D. assistance aux parents</b>                       | Organisation des rencontres et / ou participation aux réunions des parents d'élèves.                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Trimestre 1, 2, 3 |

**Source :** Ministère des Enseignements Secondaires (2009). *Cahier des Charges du conseiller d'orientation au Cameroun*. Imprimerie Nationale.

Les services adaptés désignent les prestations offertes aux clients au moyen de tests psychologiques et des techniques de communication spécifiques (Ministère de l'Éducation Nationale, 2009). Ces services portent, à la lecture des tableaux ci-dessus, sur l'évaluation psychologique, le counseling, l'appui aux équipes éducatives et pédagogiques et l'assistance aux parents. Toutes ces activités sont opérationnalisées par le biais d'actions et d'outils mis en place par le CO.

#### **1.1.1.2.5. Les outils et actions du Conseiller d'orientation**

Selon la circulaire n° 06/G/59/MINEDUC/SG/DPOS/SOSUP du 9 janvier 1989 portant organisation des activités et règles de fonctionnement des services chargés de l'orientation scolaire et professionnelle, le CO exerce ses activités dans les établissements scolaires et universitaires, les administrations publiques et privées. Il dispose à cet effet de plusieurs outils pour exécuter ses différentes actions.

#### **1.1.1.2.5.1. Les outils de travail du conseiller d'orientation**

En fonction du cas qui se présente à lui, le CO fait usage d'outils lui permettant d'avoir une approche scientifique et de se positionner comme un praticien professionnel utile pour le bien-être et le développement individuel et collectif de ses clients. À ce titre, il fait recours aux tests psychologiques qui, constituent un moyen objectif d'évaluer les aptitudes, les intérêts des élèves et dont l'importance dans l'orientation scolaire (Kame Keuson, 2010, cité par Mezo'o, 2019), n'est plus à démontrer. Le testing, l'entretien et le bilan de compétence, tous contenus dans le cahier des charges du conseiller d'orientation au Cameroun, sont les principaux outils utilisés en orientation scolaire.

##### **1.1.1.2.5.1.1. Le Cahier des Charges du Conseiller d'Orientation au Cameroun**

Si les missions de l'orientation-conseil étaient clairement formulées par les textes réglementaires, les activités, actions et opérations y afférentes étaient restées assez discrètes. Il manquait un outil de travail opérationnel définissant la répartition des attributions, le chronogramme et les modalités d'exécution des activités d'orientation-conseil au cours d'une année scolaire. Ce vide a été comblé par le cahier des charges du CO paru en 2009. C'est un document qui présente les activités et les actions sommaires et récurrentes d'orientation devant être réalisées au cours de l'année scolaire dans les services centraux, déconcentrés et les établissements scolaires du Ministère des Enseignements Secondaires. De manière spécifique, il a permis d'harmoniser les activités et actions d'orientation dans les établissements scolaires, d'élaborer un chronogramme d'activités d'orientation à réaliser dans les établissements scolaires et d'élaborer des fiches de suivi et d'évaluation des activités d'orientation dans les établissements scolaires. Il a également proposé des outils de travail à utiliser en fonction de l'activité à mener.

Ce document de travail d'un expert en orientation au Cameroun qui présente les activités qu'un conseiller d'orientation doit mener au sein d'un établissement a permis d'harmoniser les activités d'orientation dans les établissements scolaires au Cameroun. Messa (2016) nous renseigne sur la conduite des activités d'orientation avant la mise sur pied du cahier des charges : en dépit du fait qu'un programme d'orientation existait depuis 2002, chaque établissement concevait les thèmes sur lesquels l'entretien avec les élèves en

salle devait porter. Or, avec le cahier des charges, ce sont les mêmes thèmes qui sont abordés dans tous les établissements.

Le cahier des charges a également permis d'harmoniser les approches méthodologiques des CO. En effet, avec le cahier des charges, le CO a trois grands types d'activités à mener dans un établissement scolaire : les activités administratives et de recherche, les activités de formations et les services adaptés. Les activités administratives et de recherche donnent entre autres la faculté au CO de participer aux différents conseils d'établissement. Les activités de formation concernant les enseignements donnés en classe en matière d'orientation-conseil. Les services adaptés, prestations offertes aux élèves, personnels enseignants, et parents d'élèves, à travers certaines techniques de communication et des tests psychologiques, portent sur l'évaluation psychologique, le counseling, l'appui aux équipes éducatives et pédagogiques, l'assistance aux parents d'élèves. Autrement dit, avec les services adaptés, le CO pour aider l'équipe éducative et l'élève, utilise deux techniques que sont : le counseling et le testing.

#### **1.1.1.2.5.1.2. Le testing**

Face aux mutations sociales et aux exigences de la société moderne et post-moderne, la pratique psychométrique s'est imposée comme une pratique à la mode et a été adoptée par différents milieux (éducation, entreprise, armée, milieux professionnels). L'évaluation des personnes et de leurs conduites tant en orientation scolaire qu'en contexte professionnel a connu de profondes et décisives mutations ces dernières années. Il est juste d'affirmer aujourd'hui qu'en milieu scolaire et en contexte de travail, la psychométrie se trouve au cœur des pratiques utiles et fait l'objet d'une attention remarquable. La notion de *testing* renvoie à la pratique ou à l'administration des tests c'est-à-dire à l'évaluation au moyen des tests tels que les tests psychologiques ou les inventaires de personnalité. Le test est une épreuve standardisée dans son administration et sa cotation qui renseigne sur certaines caractéristiques affectives, intellectuelles, sensorielles ou sensorimotrices d'un sujet et permet de le situer par rapport au groupe social dont il fait partie. L'usage des tests nous renvoie à la psychométrie.

La psychométrie est la branche de la psychologie qui mesure le comportement et les aptitudes au moyen des tests (Tsala Tsala, 2004 cité par Mezo'o, 2019). Elle se réfère à la théorie et à la technologie des instruments de mesure en psychologie (Bloch et al., 2000 cité par Mezo'o, 2019). La psychométrie joue un rôle important en orientation scolaire et professionnelle. Elle est au service du diagnostic, du pronostic, de l'aide et du conseil.

En orientation-conseil, on peut reconnaître aux tests psychologiques quatre grandes fonctions (Njiale, 2006 cité par Mezo'o, 2019) à savoir : la fonction diagnostique, la fonction pronostique ou prédictive, la fonction formative et la fonction d'orientation. En orientation, les tests peuvent être administrés selon deux techniques : individuellement (service fixe : au bureau) ou collectivement (en salle de classe). Comme tests, nous pouvons citer les tests psychologiques, les inventaires de personnalités et les tests d'acquisition scolaire.

Les tests psychologiques permettent de mesurer, diagnostiquer, comprendre, expliquer, décrire, aider, conseiller, faire un bilan, pronostiquer. On distingue trois types de test psychologique qui peuvent être utilisés par le CO en fonction du problème qui lui est soumis, à savoir a) les tests d'efficiences qui explorent la sphère cognitive et mesurent l'intelligence, les aptitudes, les connaissances et les performances ; b) les tests de personnalité qui mesurent les sphères conatives (motivation, intérêt, émotion, valeurs et opinions) et affectives (traits de personnalité) et c) les tests périphériques qui mesurent les aspects non psychologiques des conduites humaines, mais qui sont complémentaires pour comprendre les faits psychiques (psychomotricité).

L'inventaire de personnalité permet de déceler la personnalité d'un individu. En orientation scolaire, universitaire et professionnelle, il aide le conseiller d'orientation à identifier les personnalités des différents élèves qu'il a à sa charge. Par exemple, avec la théorie de Cattell (1973) par le biais du questionnaire 16 P. F. (Sixteen Personality Factors), le CO peut distinguer les perfectionnistes des sensibles, les vivaces des chaleureux, les stables des émotionnels et des inquiets, etc. Les tests d'acquisition scolaire, quant à eux, permettent d'identifier les élèves qui ont des difficultés

d'apprentissage tels que la dyslexie<sup>1</sup>, la dysorthographe<sup>2</sup>, la dyscalculie<sup>3</sup>... Ainsi, le CO connaîtra le niveau de difficulté de l'élève et pourra proposer une remédiation adéquate.

#### **1.1.1.2.5.1.3. L'entretien**

L'entretien ou l'interview est un échange entre deux personnes concernant un sujet précis. Il permet au conseiller d'avoir des informations variées qui l'intéressent concernant son client. Il engage deux protagonistes dont l'un est l'aidant et l'autre l'aidé. L'entretien est une méthode très utilisée dans la pratique du counseling. Il est l'instrument privilégié du conseil et de l'aide en orientation. La technique la plus utilisée lorsqu'on recourt à cet instrument est l'entretien semi-directif. Les praticiens de l'orientation centrent ainsi l'entretien sur le client.

Au cours de l'entretien conseiller-élève, le professionnel doit avoir d'un côté un certain comportement qui ne cherche pas à découvrir quelque chose, car il n'y a rien à découvrir, et de l'autre une attitude professionnelle qui ne juge pas et qui cherche à comprendre le client dans sa spécificité. L'attitude du conseiller au moment de l'entretien doit faciliter l'expression libre du client et converger vers la compréhension du client, de son problème (préoccupation) sur fond d'aide, ce qui pourrait favoriser un meilleur ajustement ou un meilleur épanouissement. Pour arriver au diagnostic et au conseil, le conseiller passe généralement par quatre étapes à savoir : la présentation de soi et la classification de la relation, l'investigation biographique, l'exploration du problème de l'élève, l'étude du cas proprement dite et le diagnostic et proposition de solution ou conseil (Coallier, 1996 ; Ministère de l'Éducation Nationale, 2009).

#### **1.1.1.2.5.1.4. Le bilan de compétence**

Le bilan de compétence est l'analyse et l'évaluation des compétences professionnelles et personnelles, ainsi que des aptitudes et des motivations d'une personne (Guichard &

---

<sup>1</sup> Difficulté d'apprentissage de la lecture

<sup>2</sup> Difficulté d'apprentissage de l'orthographe

<sup>3</sup> Difficulté à apprendre le calcul

Huteau, 2007). Il aboutit à la définition d'un projet professionnel réaliste et adapté au marché de l'emploi et, le cas échéant, à la définition d'un projet de formation continue ou complémentaire. Le bilan de compétence est fait au bénéfice du travailleur, de l'élève, etc. Il peut également être fait pour un élève ou une personne sans emploi. Les motivations pour faire un bilan de compétences sont multiples : la réorientation professionnelle, la réalisation d'une formation pour l'obtention d'un diplôme, l'évolution en interne ou en externe, etc.

En résumé, l'orientation scolaire est une pratique scientifique prescrite et encadrée par de multiples lois et règlements ayant des acteurs, des méthodes ainsi que des techniques héritées de la psychologie et qui lui sont spécifiques. Après avoir présenté les outils dont se sert le CO, il convient à présent de présenter les actions à effectuer par ce dernier.

#### **1.1.1.2.5.2. Les actions du conseiller d'orientation**

Les actions du CO diffèrent selon qu'il soit dans un établissement scolaire/universitaire ou dans une administration publique ou privée. La législation scolaire camerounaise encadre les actions du CO en milieu scolaire et universitaire. Le CO en milieu scolaire, c'est-à-dire dans un lycée ou un collège, est appelé à aider les élèves à définir leurs objectifs dans la vie ; choisir les stratégies pour les atteindre ; être plus critique et plus sélectifs dans leurs choix ; tirer de leur éducation un équipement de survie et affronter les problèmes auxquels ils seront confrontés (Arrêté n° 68/B1/1464/MINEDUC/CAB du 19 février 2001 portant définition du programme d'orientation et de conseil dans les établissements primaire et secondaire du Cameroun). De manière opérationnelle, il s'agit pour lui d'aider les élèves à apprendre à se connaître, à travailler, à être et apprendre à vivre ensemble. Pour ce faire, les CO aident donc les élèves à préparer un choix de formation qui cadre avec leurs aptitudes tout en répondant aux besoins du marché du travail en termes de compétences recherchées ; s'adapter au milieu scolaire et le milieu scolaire à eux ; résoudre leurs problèmes scolaires, relationnels et professionnels et contribuer à l'épanouissement de leur personnalité (Circulaire n° 07/B1/1464/MINEDUC/CAB du 19 février 2001 précisant les principes, les mécanismes de fonctionnement et les procédures d'orientation et de conseil de classe des élèves ; circulaire n° 67/B1/1464/ MINEDUC/CAB du 19 février

2001 portant mission, des ressources et de la gestion des conseillers d'orientation au sein d'un établissement scolaire).

En milieu universitaire, les CO sont dans la continuité des actions posées aux lycées et collèges et, doivent en plus, élaborer et analyser les statistiques relatives aux inscriptions, en vue d'en dégager les tendances dans une optique d'orientation, et en informer les autorités universitaires ; analyser les résultats académiques de fin de semestre de chaque établissement, en vue de faire des observations susceptibles d'améliorer les rendements internes et externes du système de formation ; décrire de façon périodique l'environnement psychosocial de l'université, afin de mieux éclairer les décisions des autorités universitaires ; organiser en partenariat avec les délégations provinciales des ministères responsables de l'éducation nationale, des campagnes d'information auprès des élèves des lycées et collèges ou des étudiants sur l'enseignement supérieur au Cameroun et à l'étranger (journées portes ouvertes, salon de l'étudiant, journées d'orientation académique et professionnelle) (Circulaire 00/OOO3/MINESUP/DAO/SDOAP du 31 mars 2000 relative à l'organisation des activités d'orientation et à l'exécution des missions des conseillers d'orientation au sein des Universités d'État).

De manière générale, que ce soit en milieu scolaire, universitaire et même professionnel comme au Ministère de l'Emploi et de la Formation professionnelle ou encore au Fonds National de l'Emploi, les activités du professionnel de l'orientation sont : l'information sur les filières d'études et leurs débouchés ; l'aide à l'adaptation scolaire ; le conseil ; la sélection, le placement et l'aide à l'insertion professionnelle ; la recherche appliquée aux problèmes de l'éducation et la formation à la vie. Pour effectuer convenablement ces activités, le CO utilise plusieurs outils.

#### **1.1.1.3. Les missions de la pratique professionnelle de l'orientation scolaire au Cameroun**

De l'analyse approfondie du cadre réglementaire de la pratique de l'orientation scolaire, il ressort que six missions au moins lui sont assignées à savoir : l'aide à l'adaptation scolaire ; l'information sur les filières d'étude et leurs débouchés ; le conseil ; la sélection, le placement et l'aide à l'insertion professionnelle et la recherche en psychologie

appliquée sur les problèmes de l'éducation et la formation à la vie. Effectivement, il est attendu du CO en service dans les établissements secondaires d'enseignement général et d'enseignement technique qu'il aide l'élève à élaborer lui-même des projets scolaires et professionnels réalistes et cohérents. Pour cela, il est recommandé à l'expert de l'orientation de passer par deux phases à savoir la phase pédagogique et la phase de décision. Dans la phase pédagogique, ils sont appelés à mettre en évidence pour le bien des élèves les facteurs de réussite scolaire et socioprofessionnelle tandis que dans la phase de décision, ils doivent participer activement aux conseils de classe à l'orientation des élèves en fin d'année. Pour être plus précis, présentons ces missions l'une après l'autre dans leur spécificité.

#### **1.1.1.3.1. L'aide à l'adaptation scolaire**

Lorsqu'un enfant est en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage et présente des besoins spéciaux, le conseiller d'orientation se doit de l'aider. En effet, face à une situation de difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage, il revient à l'expert en orientation de permettre à l'élève de se connaître et de découvrir ses potentialités en dressant son dossier scolaire. À cet effet, il utilise les méthodes d'investigation individuelle et collective. De même, il se doit d'aider ceux qui entourent l'élève, c'est-à-dire les parents et les enseignants, à mieux le connaître aussi ; d'identifier au moyen des tests standardisés, la compréhension de l'hétérogénéité des comportements de l'élève ; d'initier l'élève aux techniques d'apprentissage, de mémorisation, de prise de notes, de travail d'équipe, de situation d'examens et concours ; d'amener l'institution scolaire à s'adapter aussi à l'élève par la prise en compte de sa spécificité caractérielle, psychologique et des besoins de la nation en matière de main-d'œuvre ; de présenter à l'élève les facteurs de réussite scolaire ; d'utiliser la collaboration avec l'équipe éducative pour observer de manière continue l'élève et proposer, pour celui qui est en difficulté, des aménagements pédagogiques susceptibles de favoriser sa réussite. Il s'agira notamment des enseignements de soutien, des modules d'organisation de travail, de répartition en groupes de niveau.

Pour effectuer cette tâche, le CO est appelé à apprécier le contenu des programmes et des méthodes d'enseignement par rapport aux caractéristiques psychologiques des élèves et

des besoins en compétence de l'économie nationale ; de proposer aux chefs d'établissements et aux enseignants les solutions aux problèmes identifiés et d'organiser des thématiques de causeries-débats sur la présentation de l'établissement scolaire, les responsables, les finalités de l'éducation, l'implication d'un projet professionnel réaliste sur la motivation et la réussite scolaire (Bomda, 2008b). Une fois le problème d'inadaptation scolaire résolu, il est important de dire au jeune scolarisé ce que l'avenir pourrait lui réserver.

#### **1.1.1.3.2. L'information sur les filières d'études et leurs débouchés**

En plus de l'aide à l'adaptation scolaire, le CO informe les élèves sur ce que l'avenir leur réserve quand ils seront reçus aux différents examens et concours sanctionnant leur parcours scolaire. En effet, tout élève doit être informé sur ce qu'il peut faire comme métier plus tard au regard de ses aptitudes, des potentialités et de sa personnalité. Ainsi, en informant l'élève sur les filières d'études et leurs débouchés, le CO l'amène à comprendre le bien-fondé des enseignements reçus participant de ce fait à la culture de l'émulation et de la motivation pour l'acquisition des connaissances chez les élèves et dans le même temps, à la préparation des ressources humaines adéquates pour le développement de la nation (Bomda, 2008b).

Cette mission permet donc à la pratique professionnelle de l'orientation de permettre à tout élève d'accéder à l'information utile et susceptible de permettre son épanouissement socioprofessionnel ; de se fixer un projet professionnel qui cadre avec ses opinions, ses aptitudes, ses potentialités et les besoins en main-d'œuvre dans l'économie nationale et internationale ; de lutter contre le phénomène de la reproduction des classes sociales qui voudrait sans le dire, voir les enfants d'ouvriers demeurer ouvriers alors que ceux des patrons continuent à trôner aux postes de décision (Bomda, 2008a). De même, la mission d'informer permet au CO de donner à l'élève les capacités de faire lui-même des choix scolaires et professionnels cohérents et réalistes ; de faciliter l'épanouissement de l'élève en tant qu'individu fragile, en devenir et susceptible de perdre espoir pour la vie, en répondant aux questions sur son avenir scolaire, académique et professionnel et enfin de contribuer à la réussite de l'élève dans la série librement choisie à la suite d'une bonne

information et en conformité avec ses aspirations et ses aptitudes personnelles (Bomda, 2008b, 2008a).

Pour atteindre cette mission, l'expert en orientation se doit de collecter et traiter en vue d'une utilisation efficiente par sa cible, des informations sur le monde de l'emploi, les conditions de travail par profession, les études, etc. De ce fait, il doit visiter ou entrer en contact par voie de correspondance officielle avec les établissements de formation, les entreprises, les professionnels des corps de métier existant dans sa zone de service ou en dehors ainsi que les missions diplomatiques et les organismes non gouvernementaux. Les informations ainsi collectées sont traitées sous forme de brochures, d'affiches, de dépliants ou de films qu'il met à la disposition des élèves et parents. La diffusion de ces informations traitées s'opère au cours des deux phases évoquées précédemment à savoir la phase pédagogique et la phase de décision.

La phase pédagogique permet au CO, par le truchement des regroupements collectif ou individuel, à travers une approche interactive de faire une diffusion commentée des brochures élaborées par ses soins ou toutes autres personnes ; de mener des causeries-débats à la suite de la projection d'un film, d'une diapositive ou d'une histoire ayant un rapport avec les exigences d'une formation ou d'un métier ; d'organiser ou de participer à des émissions radio ou télévisées à caractère interactif ou contradictoire ; d'organiser des visites en entreprise ; d'organiser des carrefours métiers et participer à des journées portes ouvertes. La phase de décision, quant à elle, est la phase au cours de laquelle le CO atteint l'aboutissement de la phase pédagogique qui lui permet de se prononcer en toute objectivité sur l'orientation des élèves lors des conseils de classe de fin d'année. Il est à noter qu'à la fin de la phase pédagogique, le CO doit répondre, dans le cadre d'entretiens individuels, aux questions qui viendraient à naître de ses différentes rencontres avec son public cible et par ricochet leur prodiguer des conseils.

#### **1.1.1.3.3. Le Conseil**

Lors des entretiens individuels de face-à-face individuel ou en groupe qui ont lieu dès la fin de la phase pédagogique, le CO est souvent amené à conseiller. En effet, cette technique lui permet de suggérer des voies de solutions, avec un argumentaire objectif

pour la résolution des problèmes que ses clients lui posent. Ces entrevues requièrent une extrême confidentialité nécessitant de ce fait un cadre dans lequel, des regards inquisiteurs n'empêcheraient pas le client de s'exprimer. Le conseil permet donc de combler les lacunes de la phase éducative qui se montre souvent insuffisante, non seulement pour guider la pratique du CO, mais également, pour comprendre les enjeux instaurés et les processus générés par la situation de conseil (Bomda, 2008b, 2008a). Pour exécuter cette tâche, le CO doit considérer à leur juste valeur les problèmes qui lui sont posés. Ainsi, avant de se prononcer, l'orthodoxie de sa profession lui impose de commencer par comprendre le problème et d'en identifier les causes possibles. Pour cela, il doit mener une enquête auprès des parents, amis, enseignants et camarades du concerné ou faire appel à l'expertise de toute autre personne, notamment des travailleurs sociaux, du médecin scolaire, du surveillant et autres.

De par cette mission, la pratique professionnelle de l'orientation permet d'aider l'élève à exprimer ses problèmes d'ordre comportemental, psychologique, relationnel ou d'insertion socioprofessionnelle ; d'identifier les solutions possibles ; de prendre les décisions conséquentes et de les appliquer ; d'identifier, d'analyser, de solutionner ses problèmes individuels et le cas échéant, faire appel à une tierce personne (Circulaire n° 07/B1/1464/MINEDUC/CAB du 19 février 2001 précisant les principes, les mécanismes de fonctionnement et les procédures d'orientation et de conseil des élèves). De même, à travers le Conseil, le CO aide le client à définir ses objectifs dans la vie, choisir des stratégies pour les atteindre, être plus critique et sélectif dans ses choix, tirer de son éducation un équipement de survie et affronter les problèmes auxquels il sera confronté (Arrêté n° 68/B1/1464/MINEDUC/CB du 19 février 2001 portant définition du programme d'orientation et de conseil dans l'enseignement primaire et secondaire au Cameroun). Ainsi, le CO lui apprend à :

- apprendre, c'est-à-dire avoir une connaissance de soi, avoir une réflexion critique en matière d'éducation, comprendre et traiter les problèmes d'actualité de son âge, comprendre la relation entre la population et l'environnement pour un développement durable ;

- travailler, c'est-à-dire identifier et maîtriser les données de son environnement physique, économique, culturel et social ; établir la relation entre les contenus des cours et exigences de la vie, acquérir le goût de l'exploration et de l'enquête, l'esprit d'entreprise ; d'acquérir les habiletés compatibles avec les exigences de l'environnement, avoir les compétences sociales et pratiques requises pour fonctionner dans la société ;
- vivre, c'est-à-dire accepter son identité, s'affirmer et élaborer une image positive de soi ; prendre conscience de ses droits et devoirs et de ceux des autres ; prendre conscience de ses capacités à résoudre ses problèmes et à s'adapter aux situations nouvelles ; acquérir des attitudes et des comportements humains adéquats, améliorer ses relations interprofessionnelles, comprendre sa sexualité et prendre conscience des problèmes liés au sexe (Arrêté n° 68/B1/1464/MINEDUC/CB du 19 février 2001 portant définition du programme d'orientation et de conseil dans l'enseignement primaire et secondaire au Cameroun). Cette mission permettra à l'expert en orientation de mieux sélectionner, placer et aider son client à s'insérer professionnellement.

#### **1.1.1.3.4. La sélection, le placement et l'aide à l'insertion professionnelle**

Pour des besoins de recrutement et à la demande d'une structure partenaire du CO, ce dernier doit, à l'aide des tests psychotechniques scientifiquement construits et valides, sélectionner les élèves à quelconque niveau de formation que ce soit afin de servir d'intermédiaire entre la structure partenaire nécessiteuse de la main-d'œuvre et les postulants. Dans le même ordre d'idées, il se doit d'initier les jeunes aux techniques de recherche d'emploi. Aussi, il est du droit de l'élève d'attendre de lui les informations sur comment rédiger un curriculum vitae, une lettre de motivation, une réponse à un appel à candidatures ainsi que sur comment se comporter quand une entreprise lui a accordé une entrevue préemploi. Pour mettre en œuvre toutes les missions sus présentées, le CO doit faire de la recherche.

#### **1.1.1.3.5. La recherche appliquée aux problèmes de l'éducation**

Le CO doit investiguer sur les problèmes qu'il identifie au sein de son établissement scolaire. Ainsi, il est appelé à créer ou à adapter les tests psychotechniques, les tests standardisés des connaissances portant entre autres sur l'évaluation de l'impact des informations publiées, des connaissances livresques ; analyser le fonctionnement de l'établissement d'attache en rapport avec les rendements des élèves en vue de faire des suggestions à l'administration. Il peut ainsi interroger les méthodes de recrutements et les tendances en matière d'orientation scolaire. Le CO doit aussi interroger les contenus des enseignements en rapport avec les demandes des milieux professionnels ; explorer de nouvelles alternatives d'évaluation ; tester des innovations éducatives susceptibles de produire une adaptation souhaitée des élèves aux milieux scolaires. Ce travail de recherche permet aussi au CO de remplir sa mission de formation à la vie.

#### **1.1.1.3.6. La formation à la vie**

Dans le cadre de cette mission, le CO est appelé à préparer l'élève à la vie adulte. En d'autres termes, il doit permettre à l'élève de « tirer de son éducation un équipement de survie » (Bomda, 2008b, p. 194). En collaboration avec les autres membres de la communauté éducative, il est appelé à solliciter des professionnels, un partage d'expériences vécues avec les élèves à travers des causeries éducatives ou des groupes de discussion sur des thèmes relatifs entre autres à l'insertion socioprofessionnelle, la santé, l'éthique de vie, les droits et libertés individuelles, tous en rapport avec la réussite scolaire et sociale (Bomda, 2008b). L'école vue sous cet angle ne doit donc pas être seulement le lieu de la promotion des connaissances pour la connaissance, mais également celui de la réception des connaissances susceptibles de permettre à l'élève de développer en lui et pour les générations dont il pourra être auteur, le savoir-être, le savoir-vivre, le savoir-devenir et le savoir-faire.

En conclusion, la pratique professionnelle de l'orientation a plusieurs missions qui font sa spécificité et son caractère indispensable. Ainsi, disposant d'une documentation très complète, qu'il contribue à mettre à jour au quotidien, le CO l'utilise pour informer les élèves qu'il reçoit. Les entretiens qu'il assure dans le cadre de ses services se limitent

souvent à une recherche documentaire comme ils peuvent aussi donner lieu à une étape importante dans la construction du projet d'avenir de l'élève. Pour cela, il fait usage des examens psychologiques approfondis, d'une analyse de profil psychopédagogique d'une classe, des données statistiques sur les flux d'orientation et les utilise, le cas échéant, lors des conseils de classe pour éclairer un cas spécifique ou plusieurs. De manière générale, la pratique professionnelle de l'orientation aide l'élève ou un groupe d'élèves à se comprendre, à accepter et à utiliser ses capacités, ses aptitudes, ses intérêts et les règles de conduite selon ses aspirations.

Toutefois, en dépit de toute la prescription de la pratique professionnelle de l'orientation et de ses missions, elle « a mal et vit mal. » (Bomda, 2008b, p. 59). Malgré le cadre réglementaire mis sur pied pour faciliter la pratique professionnelle de l'orientation scolaire au Cameroun, celle-ci n'arrive pas à être appliquée et à remplir ses missions. Effectivement, sur le terrain, cette pratique prescrite n'est pas toujours appliquée et les outils, lorsqu'ils ne sont pas inexistant, sont indisponibles ne permettant pas ainsi, à cette pratique professionnelle, d'atteindre les missions qui lui ont été assignées. Après avoir présenté le contexte et la justification de l'étude, il convient à présent de positionner et de formuler le problème.

## **1.2. Position et formulation du problème de l'étude**

La pratique professionnelle de l'orientation a été conçue pour permettre au jeune de s'insérer aisément dans la vie active et d'être épanoui dans l'exercice de son travail. Ainsi, le jeune, accompagné par l'expert en orientation, aurait mis en œuvre son projet scolaire et professionnel réaliste et conforme à ses aspirations. Seulement, les jeunes ne sont pas toujours accompagnés par ledit expert et lorsqu'ils le sont, ce dernier n'arrive pas à l'aider conformément à ce qui est prescrit (Dong Nguetsop & Fozing, 2016; Kemtchuain Tague & Bomda, 2015). De même, nous notons également avec Bomda (2008b) que tous les élèves ne bénéficient pas de leur droit à l'information et à l'orientation scolaire. En effet, tous les établissements scolaires n'ont pas de conseillers d'orientation et ceux qui en ont même, n'en ont pas en quantité suffisante. Effectivement, en 2008, sur 1400 CO formés, 15 % seulement des lycées et collèges camerounais disposait d'un expert de l'orientation et qu'au total, seuls 500 étaient en service au Ministère des Enseignements Secondaires.

Ainsi, la pratique professionnelle de l'orientation n'est pas toujours appliquée et n'atteint pas toujours ces missions. Raison pour laquelle certains la considèrent comme « un luxe » et d'autres comme une « sinécure » (Bomda, 2008a). Cet état de choses fait en sorte que la pratique professionnelle de l'orientation a d'énormes défis à relever pour améliorer sa qualité. Aussi, face aux nombreux avantages qu'offre le numérique, nous convenons avec Mbock (2008) et Mezo'o (2019) qu'il sera d'un grand apport dans l'amélioration de la qualité de la pratique professionnelle de l'orientation scolaire au Cameroun.

### **1.2.1. L'orientation scolaire au Cameroun : une pratique professionnelle prescrite qui a du mal à être appliquée**

Dans cette partie, nous allons montrer que la pratique professionnelle de l'orientation a du mal à être appliquée et n'arrive pas toujours à remplir ses missions. En effet, la pratique professionnelle est confrontée à d'énormes problèmes qui ne lui permettent pas d'être visible, lisible et efficace (Okene, 2013). Résoudre ces problèmes constitue ainsi un énorme défi pour la pratique professionnelle de l'orientation scolaire. À cet effet, pour permettre à la pratique professionnelle de l'orientation de relever ces défis, cette étude se propose d'améliorer la qualité de la pratique professionnelle de l'orientation scolaire, dans un contexte marqué par la prolifération d'outils numériques, en concevant un outil numérique d'aide à l'orientation scolaire.

Comme nous l'avons présenté ci-dessus, l'orientation scolaire est une pratique professionnelle prescrite qui joue un rôle fondamental dans le développement psychosocial d'un individu. Elle devrait permettre aux jeunes de développer leurs aspirations tant scolaires que professionnelles en conformité avec le monde de l'emploi et leur personnalité. Pour ce faire, il devrait être accompagné dans ce processus par l'expert de l'orientation qu'est le CO qui a été formé, selon un profil de formation précis, pour cette tâche. Toutefois, à l'observation, lorsque nous nous rendons dans les établissements scolaires ou que nous discutons avec les élèves, il ressort que tel n'est pas toujours le cas. En effet, de manière générale, les CO orientent les élèves, parfois sans outil adéquat et approprié, en fonction de leurs expériences qui se limitent très souvent à l'époque où eux-mêmes étaient à l'université ou dans les grandes écoles (Mbock, 2008). De même, ces derniers se limitent généralement aux classes de transition alors que l'orientation est

conçue comme un processus continu tout au long de la vie : du choix d'une garderie d'enfants, d'une école, d'une option au secondaire, d'une filière de formation jusqu'à la fin de la carrière professionnelle (Mbock, 2008).

Parfois même,

« ils ne tiennent compte que des notes dans certaines matières sans l'avis du principal concerné, des autres enseignants et des parents qui pourtant maîtrisent certaines aptitudes innées de leurs enfants. Ils gèrent manuellement les fiches conçues pour l'orientation, ce qui entraîne parfois la perte de ces fiches et la non-centralisation des données et ignorent l'apport de l'outil informatique dans l'exécution de leurs missions » (Mbock, 2008, pp. 1-2).

Pourtant, le CO jouit d'une batterie d'outils de travail suscité qui doivent lui permettre de donner un avis d'orientation scientifique basé sur les résultats fournis par l'un des outils utilisés par le CO. Il devient donc loisible d'imaginer, partant du constat fait par Mbock (2008), la pratique effective en matière d'éducation à l'orientation ou de conseil en orientation à laquelle sont soumis nos apprenants.

#### **1.2.1.1. La pratique effective de l'éducation en orientation**

L'éducation en orientation est une activité du CO qui s'inscrit dans le souci de rendre les jeunes autonomes et maîtres de leur destin ou de leur avenir. En effet, pour être des bâtisseurs de leur vie, les jeunes doivent être « éduqué[s] à se connaître, à connaître leurs environnements et à faire face à des choix judicieux qu'ils devront assumer » (Bomda, 2008b, p. 42). À travers l'éducation à l'orientation, les jeunes acquièrent des aptitudes pour se construire des cadres représentatif et adéquat pour faire face aux diverses situations auxquelles ils seront confrontés (transitions personnelles, scolaires et professionnelles). D'essence pédagogique, l'éducation en orientation permet aux jeunes de développer l'esprit d'analyse, de sélection de l'information, de synthèse et de comparaison. Il s'agit donc pour le CO, par le biais des activités de formation, d'amener les jeunes à développer une vue réaliste de ses intérêts, ses goûts, ses aptitudes, du travail,

du marché du travail et du lien qu'il y a entre ses goûts, le travail et le marché du travail. D'autre part, avec l'aide du CO, les jeunes doivent apprendre entre autres à : effectuer des choix considérés comme rationnels en matière d'orientation ; sélectionner rationnellement une profession ; lutter contre les stéréotypes ; définir les projets d'avenir et arrêter des stratégies en vue de les atteindre ; traiter l'ensemble des choix de carrière qui s'offriront à lui tout au long de sa vie ; apprendre à répondre à une petite annonce ; développer des attitudes générales jugées pertinentes pour s'orienter tout au long de sa vie ; développer des habiletés cognitives estimées indispensables afin de faire des choix efficaces pour son orientation (Bomda, 2008a).

Seulement, dans la pratique, ce n'est pas toujours le cas. En effet, la pratique de l'éducation à l'orientation dans nos établissements scolaires ne permet pas d'amener les jeunes à une vue réaliste de leurs aspirations scolaires et professionnelles ainsi que de leur projet de vie. De même, elle ne permet pas de les outiller suffisamment afin de répondre aux défis de la vie. Les études de (Dong Nguetsop & Fozing, 2016 et de Kemtchuain Tague & Bomda, 2015) montrent à suffisance que la pratique effective de l'éducation en orientation est en inadéquation avec celle prescrite. Kemtchuain Tague et Bomda (2015) dans leur étude, révèlent que les jeunes à peine diplômés du secondaire, n'avaient pas de vue réaliste de leurs intérêts, goûts et aptitudes. De plus, ils étaient incapables de faire le lien avec le monde de l'emploi et le marché du travail. Raison pour laquelle, ils ont choisi des filières académiques sans réel projet professionnel. Ils sont ainsi arrivés à la conclusion selon laquelle, il est évident, du moins sur le plan de la prescription, que tout est prévu pour que le scolarisé camerounais bénéficie a posteriori d'une éducation à l'orientation. Seulement, entre la théorie et la pratique, il semble exister un dysfonctionnement en termes de mise en œuvre des procédures d'orientation professionnelle au Cameroun (Kemtchuain Tague & Bomda, 2015).

En somme, malgré le fait que les activités de formation ont été pensées pour que la pratique de l'éducation en orientation se fasse de manière efficace, il apparaît que sur le terrain, l'expert en orientation ne mène pas toujours ses activités afin d'outiller les jeunes pour qu'ils deviennent autonomes et maîtres de leur avenir. Tel est également le cas de la pratique du conseil en orientation (Kemtchuain Tague & Bomda, 2015).

### **1.2.1.2. La pratique effective du conseil en orientation**

Au terme de l'éducation en orientation, le jeune peut être confronté à une situation de crise, il est donc important de l'aider à se sortir de cette situation via le conseil en orientation. Si l'éducation en orientation est pédagogique, le conseil en orientation lui est plus psychologique et se matérialise à travers les services adaptés. En effet, le jeune doit être considéré dans son unicité et son histoire en rapport avec ceux qui l'entourent, pour mieux l'explorer et l'aider à mieux se comprendre. L'objectif du Conseil en orientation étant de conduire le jeune à se voir exactement comme les autres le voient (Guichard & Huteau 2007). C'est le cas notamment de la crise pubertaire.

Le conseil en orientation, dans son expression, a lieu « dans un cadre (un bureau) qui rend le client<sup>4</sup> confiant, parce que conscient que la confidentialité est préservée dans le traitement de son problème. » (Bomda, 2008b, p.46). Lorsque le jeune se présente dans le bureau du CO, s'il en a un, celui-ci doit l'accueillir, pour le rassurer, ensuite l'écouter et utiliser soit l'observation, soit les entretiens avec le consultant, ses pairs ou ses parents, les tests psychologiques, les tests d'acquisition scolaire, s'il en dispose, et l'analyse factorielle ou statistique pour faire émerger la voie de solution plausible qu'il se limitera à proposer. De manière générale, le conseil en orientation se résume à l'aide à : l'adaptation scolaire c'est-à-dire la gestion des problèmes de concentration, de démotivation, d'échec scolaire ; l'identification des vocations latentes ; la compréhension de la personnalité du consultant et des voies indiquées pour son épanouissement ; la connaissance des différentes possibilités individuelles et des moyens de la concrétisation des plus saillantes ; la facilitation de l'appariement entre le moi individuel et un ou des corps de métiers accessibles ; la facilitation de la connaissance des liens considérés comme fondamentaux entre la personne individualisée et les professions (Bomda, 2008a). Seulement, sur le terrain, tous les CO ne possèdent pas de bureau pour assurer la confiance et la confidentialité à leur client. De même, les outils ne sont pas toujours existants dans les établissements scolaires tels que l'a démontré l'étude de Matchinda et Nguelpkaptchagang (2008). L'absence ou la faible présence d'outils adéquats ne permet

---

<sup>4</sup> Demandeur de service dans le sens où Carl Rogers (1902-1987), psychothérapeute américain, l'utilise.

pas aux CO de disposer d'indicateurs fiables et pertinents pour aider les élèves à résoudre leurs problèmes. Ils sont généralement obligés, comme le dit Mbock (2008), de les aider en fonction de leurs propres expériences ou des expériences de leur entourage. Par exemple, s'ils ont vécu la même situation que vit l'élève, ils lui donneront les conseils qu'ils ont appliqués pour remédier au problème auquel est confronté ledit élève.

En résumé, dans la salle de classe, le CO passe des sessions de formation et les causeries éducatives. Hors de celle-ci, il tient les entretiens de conseil, préside les réunions des parents d'élèves ou de l'équipe pédagogique qu'il convoque, assiste aux réunions administratives, administre des tests psychotechniques aux élèves, en passation individuelle ou collective selon le besoin ou l'objectif à atteindre. Par ailleurs, il aide son public cible à la prise des décisions efficaces à travers une information pertinente, accompagne les enseignants dans leurs stratégies pédagogiques. Ce qui n'est pas toujours le cas. En effet, pour informer par exemple, il faut avoir l'information. Or, les CO n'ont pas toujours l'information et lorsqu'ils l'ont, elle n'est pas toujours fiable (Bomda, 2008a). Ainsi, au regard de la pratique prescrite de l'orientation au Cameroun, tout semble avoir été fait pour qu'elle atteigne ses missions. Malheureusement, la forte inadéquation entre l'offre de formation et l'emploi, les décrochages et déperditions scolaires de plus en plus grandissants (Dong Nguetsop & Fozing, 2016 ; Kemtchuain Tague & Bomda, 2015), montrent à suffisance qu'il existe un dysfonctionnement en termes de mise en œuvre des procédures d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle (Bomda, 2008a, 2008b ; Kemtchuain Tague & Bomda, 2015 ; Sovet et al., 2013). Il serait donc intéressant de s'appesantir sur la question de l'efficacité de la pratique de l'orientation scolaire au Cameroun en termes d'atteinte de ses missions.

### **1.2.2. L'orientation au Cameroun : une pratique professionnelle prescrite qui a du mal à remplir ses missions**

Plusieurs textes réglementaires (Circulaire n° 06/B1/1464/MINEDUC/CAB du 19 février 2001 relative aux missions du conseiller d'orientation au sein des établissements scolaires ; Décret n° 2001/041 du 19 février 2001 portant organisation des établissements scolaires publics et fixant les attributions des responsables de l'administration scolaire) déclinent les missions de la pratique professionnelle, de l'orientation en conseil,

l'information et l'orientation des élèves en fonction de leurs aptitudes, de leurs intérêts et des besoins. Seulement, lorsque nous observons le taux de chômage et le taux de déperdition scolaire sans cesse grandissant ainsi que tous les maux qui minent les établissements scolaires, il appert que la pratique professionnelle ne remplit pas toujours ses missions, car elle fait face à d'énormes problèmes.

Dans une étude menée en 2016, après plusieurs descentes sur le terrain, Messa décline les difficultés de l'orientation-conseil comme suit :

- le manque de collaboration entre le conseiller et les enseignants. Certains enseignants bien que maîtrisant les missions du conseiller d'orientation ne lui facilitent pas toujours la tâche en ce qui concerne leur vulgarisation ;
- la non-maîtrise du rôle des CO par les parents qui le plus souvent s'affirment comme les seuls acteurs dans le choix des filières et des séries de leurs enfants ;
- L'image que les élèves ont vis-à-vis de lui, car la plupart des élèves ont peu d'intérêt pour les services d'orientation, parce que ceux-ci ne font pas l'objet d'une évaluation en salle de classe ;
- le traitement dont il fait parfois l'objet de la part de l'administration scolaire des établissements scolaires estimant qu'il a beaucoup de temps. C'est souvent la raison pour laquelle il se voit souvent confier la charge de dispenser certains enseignements (histoire, géographie, éducation à la citoyenneté, etc.) en fonction de la spécialité de sa licence ;
- les effectifs des conseillers d'orientation limités, parfois un conseiller pour tout un lycée ;
- l'insuffisance des moyens mis à la disposition du CO, notamment le manque de bureaux et du matériel de travail ;
- le traitement salarial inégal entre les CO et les enseignants pourtant étant tous sortis de la même école avec le même grade ;

- le comportement de certains CO qui brillent par leur absentéisme au travail et leur non-implication active dans des tâches qui sont les leurs en milieu scolaire, et ceci profitant de l'ignorance de leur importance non seulement par certains chefs d'établissement, mais aussi par certains enseignants et élèves.

De même, les travaux de Dongmo (2014); Egnoweza Epenza (2007); Konmeneck (1985); Mezo'o (2005); Viang Viang (2007) repris par Messa (2016) révèlent que le CO fait l'objet d'une mauvaise perception de la part des membres de la communauté éducative. Pour Mezo'o (2005) par exemple, sur 150 enseignants enquêtés, 84,67 % ont des stéréotypes négatifs à l'endroit des CO. Quant à Viang Viang (2007), sur 14 élèves et 14 parents enquêtés, 78,57 % d'élèves ont une mauvaise perception du CO de même que 57,14 % de parents. Et Dongmo (2014, p.3) de conclure que « le problème d'efficacité du conseiller d'orientation refait toujours surface de par la faible perception de son action par la communauté éducative ».

En outre, la pratique professionnelle de l'orientation fait face à d'autres problèmes. Pour Bomda (2008a, 2008b), Okene (2009), Sovet et al. (2013), l'orientation souffre d'un déficit de conseiller d'orientation, de la carence en matériels didactiques de travail et de la démocratisation de l'orientation. Pour ces auteurs, la pratique professionnelle de l'orientation est confrontée à ces problèmes qui entachent son efficacité et par ricochet sa qualité. La pratique professionnelle de l'orientation scolaire dans l'enseignement secondaire connaît donc des problèmes sur les plans des ressources humaines et matérielles qui limitent de ce fait son action en milieu scolaire (Fonkoua et Youtha, 2008). Ces deux problèmes font en sorte que tous les jeunes ne bénéficient pas de ce droit pourtant consacré par les textes nationaux et internationaux. La résolution de ces problèmes constitue de ce fait un défi pour la pratique professionnelle de l'orientation. À ces problèmes, nous pouvons ajouter les problèmes institutionnels de l'orientation-conseil, sa méconnaissance et le comportement non professionnel des experts de l'orientation.

#### **1.2.2.1. Le déficit quantitatif et qualitatif des experts en orientation**

L'une des raisons pour lesquelles la pratique professionnelle de l'orientation ne remplit sa mission est la qualité et la quantité en ressources humaines. En effet, pour (Bomda, 2008a,

2008b), l'orientation ne remplit pas ses missions à cause d'un défaut quantitatif et qualitatif des CO sur le terrain. Pour ce qui est de la quantité des CO, il faut dire que le nombre des professionnels dans le domaine est infime pour réaliser le travail attendu et qui a été présenté auparavant. Yemele (1990) cité par Bomda (2008d) faisait déjà remarquer que sur six (6) promotions, seulement soixante-quinze (75) Conseillers d'orientation étaient formés entre 1984 et 1990. Bien plus, en 1990, de ces 75 CO formés depuis 1984, seuls 35 effectuaient effectivement l'activité d'orientation scolaire. Ce qui constituait un taux de déperdition de l'ordre de 46,6 %, chiffre qui n'est pas loin des 42 % constatés en mai 2006 dans les rangs des 900 CO formés au Cameroun au 31 décembre 2003.<sup>5</sup> De même, en 2011, pour 1 574 452 élèves dénombrés au secondaire, il n'y avait que 1155 CO, soit un déficit de 4093 CO supplémentaires en raison d'un pour 300 (Bomda, 2014 ; Sovet et al., 2013). L'insuffisance quantitative des Conseillers d'orientation entraîne un insignifiant taux de couverture des Lycées et collèges en expert en orientation. À ceci, il faut ajouter l'exode massif des Conseillers d'orientation vers d'autres administrations.

Parlant de l'aspect qualitatif des CO, Okene (2013) fait remarquer que la formation initiale reçue par les CO dans les Écoles Normales est plus théorique que pratique. En effet, comme le souligne Bomda (2008d), la majorité des Conseillers d'orientation se retrouve sur le terrain sans outil psychotechnique à la sortie de l'École de formation. Faute de testothèque, ils n'ont eu l'occasion d'en manipuler pour certains que lors de leurs stages pratiques lorsque les encadreurs ont la maîtrise de ces tests. Aussi, Fonkoua et Youtha (2008) lient le problème qualitatif des CO à leur background. En effet, au cours d'une conférence donnée en mars 2008, ces derniers rapportaient que sur un effectif de 1400 Conseillers d'orientation formés depuis 1984, on compte près de 55 % de juristes, 35 % d'économistes, 7 % de psychologues et assimilés, 3 % de titulaires d'autres titres universitaires. Par conséquent, il est demandé à plus de 93 % de CO camerounais de faire un travail pour lequel leur background académique ne les prédestinait pas. Ainsi, il est

---

<sup>5</sup> Sur 900 Conseillers d'orientation formés jusqu'en 2003, il y avait 42 % de déperdition, nous rapportait Jeannine FANKAM, journaliste à Cameroun Tribune, dans sa version électronique du 16 mai 2006 au lendemain de la réunion de concertation entre les conseillers d'orientation avec le Secrétaire d'État auprès du Ministère des Enseignements secondaires, tenue le 15 mai 2006 au Centre National d'Appui à l'Action Pédagogique de Yaoundé.

important de fournir aux CO des formations continues afin de leur permettre de se recycler et de remédier à leurs lacunes.

La qualification insuffisante des conseillers d'orientation fait en sorte que beaucoup ne maîtrisent pas les techniques de diffusion de l'information, ne peuvent produire ni élaborer des supports d'information, ne peuvent non plus concevoir ou adapter des tests psychométriques. La pratique professionnelle de l'orientation ne remplit pas également ses missions à cause d'un défaut en matériel didactique de travail.

### **1.2.2.2. La carence en matériels didactiques**

Les services d'orientation scolaire ne disposent pas toujours de ressources appropriées (Okene, 2013). En effet, les CO manquent cruellement de matériel technique nécessaire à savoir les brochures et des affiches sur les études et leurs débouchés professionnels ; des brochures sur le marché de l'emploi et ses perspectives ; des tests psychotechniques expérimentés et adaptés aux populations et aux réalités camerounaises ; des tests d'acquisitions scolaires en rapport avec les programmes d'enseignement en vigueur au Cameroun. Même lorsqu'ils l'ont, ces matériels sont importés et non adaptés.

En plus de ces problèmes matériels et didactiques de première nécessité, ils ignorent comment utiliser les logiciels d'aide à l'orientation actuellement utilisés dans le monde (Mezo'o, 2019 ; Nzenti, 2019). D'ailleurs « le matériel technologique propre à l'orientation scolaire dans les établissements est très insuffisant et les logiciels d'aide à l'orientation pratiquement inexistant » (Matchinda & Nguelpkaptchagang, 2008, p. 206). À cet effet, les différents clients ne reçoivent pas toujours des prestations satisfaisantes en matière d'information, d'évaluation, de conseil, de suivi psychopédagogique, d'aide à l'adaptation. Fort de cela, ces services sont peu efficaces, car, faute de ressources matérielles appropriées, ils ne donnent pas toujours satisfaction ni aux usagers ni aux institutions. Il est difficile que les élèves y reçoivent des prestations satisfaisantes en matière d'information, d'évaluation, de conseil, de suivi psychopédagogique, d'avis, d'aide à l'adaptation, de sélection, de placement, d'études et de recherche. Par exemple, les supports d'information sur les études et leurs débouchés professionnels n'ont pas été actualisés depuis 1987. Nous constatons donc avec Fonkoua et Youtha (2008) qu'il y a

une absence des ressources didactiques pourtant nécessaires pour une pratique professionnelle de l'orientation scolaire efficace et efficiente.

De même, certains conseillers, devant les effectifs pléthoriques de nos établissements, ne jugent pas souvent utile de les administrer. Ils préfèrent donc se limiter à orienter les enfants sur la base de leurs notes scolaires ou sur leur choix, ce qui n'est pas de nature à accroître la crédibilité des avis d'orientation de ces spécialistes. Surtout qu'il est reconnu que la note zéro de l'élève ne signifie pas absence de connaissances dans une discipline ou encore que la note vingt soit similaire de trop de connaissances. Ainsi la note à une évaluation est la combinaison ou la résultante de plusieurs facteurs, le conseiller ne saurait s'y complaire pour orienter efficacement un élève (Mbwassak, 2015). L'analyse ainsi faite révèle qu'une telle démarche didactique ne pourrait permettre au CO d'atteindre les objectifs fixés. Ces problèmes ainsi posés font ainsi que tous les élèves ne bénéficient pas de l'orientation scolaire.

### **1.2.2.3. La démocratisation de l'orientation**

La démocratisation de l'orientation fait suite à celle de l'éducation après la conférence de Jomtien sur l'éducation pour tous (EPT), le forum mondial sur l'éducation pour tous à Dakar en 2000 et la formulation des objectifs du millénaire pour le développement (OMD). L'OMD 4 est en faveur de l'accès à tous à l'éducation sans discrimination aucune. Dans cette lancée, il est aussi demandé à l'orientation d'être ouverte et accessible à tous et à tous les niveaux d'enseignement (Loi n° 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation primaire et secondaire au Cameroun, 1998 ; Organisation des Nations unies, 1993). Malheureusement, en Afrique, en général et au Cameroun en particulier, cette exigence n'est pas toujours observée. Par exemple, l'orientation n'est pas effective à l'éducation de base. Il n'existe pas de service d'orientation dans les établissements primaires et maternels. D'autre part, tous les établissements secondaires ne bénéficient pas de conseillers d'orientation en raison de leur insuffisance quantitative. Selon une étude menée par Bomda, en 2011, il n'y avait que 1155 CO pour 1 574 452 élèves dénombrés au secondaire ; soit un déficit de 4093 CO en raison d'un CO pour 300 (Sovet et al., 2013). Face à cette situation, nous constatons que la pratique professionnelle de l'orientation n'est pas accessible et n'est pas ouverte à tous les

Camerounais. Ce qui pourrait expliquer le fort taux de chômage au Cameroun et la reconversion des jeunes dans le secteur informel.

En réalité, l'orientation se fait encore par stéréotype professionnelle, injonctions parentales, jugement professoral, suivisme des pairs et sur la base des leçons de l'informel. En conséquence, on aboutit à un système éducatif tourné vers l'enseignement général au détriment de celui technique et professionnel et un simulacre de professionnalisation dans nos universités (Sovet et al., 2013). Il faut toutefois noter que les services chargés de l'orientation sont plus concentrés dans les grandes villes que dans les campagnes ; ces dernières étant relativement défavorisées (Bomda, 2008a). En outre, l'inadéquation entre l'offre de formation et l'emploi au Cameroun montre à suffisance une absence d'information fiable sur les débouchés professionnels, sur l'évolution du marché de l'emploi et sur le suivi des générations dans leur trajectoire professionnelle, dans l'opérationnalisation de leur projet professionnel (Sovet et al., 2013). Il est donc important que la situation change et que l'orientation soit effectivement disponible à tous les Camerounais et que chacun d'eux ait accès à un conseiller d'orientation tout au long de leur vie. L'outil d'aide à l'orientation que nous voulons proposer à la communauté éducative pourrait permettre de le faire et ainsi relever les défis auxquels est confrontée la pratique professionnelle de l'orientation scolaire.

#### **1.2.2.4. Les problèmes institutionnels de l'orientation-conseil au Cameroun**

De nombreux textes législatifs et réglementaires existent dans le domaine de l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle. Malheureusement, ces textes ne sont pas tous appliqués ni mis en exergue. Pour le MINEFOP, le problème institutionnel central du secteur d'éducation de l'orientation est qu'il est inadapté aux besoins de développement du Cameroun. De ce problème général découlent trois spécifiques identifiés par le MINEFOP à savoir :

- la faible lisibilité institutionnelle, économique et sociale de la mission d'orientation qui se décline en deux points : l'infinitésimale compréhension de la mission de l'orientation par les clients et la faible prise en compte de l'objectif de l'orientation par les institutions et les politiques ;

- le manque de visibilité des services publics de l'orientation ;
- l'insuffisante efficacité du secteur de l'orientation.

En effet, les bénéficiaires directs (jeunes scolarisés et déscolarisés, adultes) de l'orientation ne maîtrisent pas suffisamment leur statut en matière d'activité de l'orientation. Ils sont nombreux qui ignorent que l'orientation leur permet de mieux se connaître et de connaître leur environnement et rendre mature leur projet scolaire, universitaire et professionnel ou de vie ; de construire une image positive d'eux-mêmes. Par conséquent, la recherche par eux-mêmes d'une information fiable et actualisée sur eux-mêmes, sur les milieux éducatifs, de formation professionnelle et de travail apparaît comme une occupation marginale et de faible importance. En somme, ces bénéficiaires ne maîtrisent pas les enjeux de l'orientation considérée selon DAMÉE (1994) comme un rite de passage dans les pays développés. Il en est de même des clients indirects de l'orientation-conseil.

Les enseignants, parents, administrateurs de l'éducation ignorent souvent que les activités d'orientation les aident à assister leurs élèves ou leurs enfants dans la recherche de solution à leurs problèmes ; à faciliter leur relation avec eux ; à faire mieux discerner la relation entre les contenus d'enseignement et les réalités de la vie quotidienne ; à prendre effectivement part à leur formation intégrale.

Quant aux employeurs et l'État, ils ne perçoivent pas toujours le lien entre les pratiques d'orientation, la formation d'une force de travail répondant aux besoins du pays, l'adaptation au travail et la rentabilisation des entreprises justifiant ainsi leur faible compréhension des missions de l'orientation-conseil (Okene, 2009).

#### **1.2.2.5. La faible compréhension des missions de l'orientation-conseil au Cameroun**

Dans les faits, et malgré l'importance de l'orientation scolaire, nous observons que dans certains établissements scolaires, le conseiller d'orientation évolue en marge de l'équipe éducative. Aucune entité de la communauté éducative et surtout les élèves ne lui accordent de l'importance. Ces derniers (les élèves), principale cible des activités du conseiller d'orientation, ne participent pas assez en classe pendant les sessions de formation, la plage horaire réservée à l'orientation, lorsqu'elle existe, est considérée par

ces derniers comme un moment de permanence, de distraction et de bavardage. Certains élèves participent en essayant de semer le doute chez leurs camarades conscients en les dissuadant par l'une ou l'autre de ces interrogations rhétoriques : « Mr, est-ce qu'on compose en orientation ? », « Mr, ça vient à l'examen ? », « Mr, c'est coefficient combien ? » (Mbwassak, 2015, p. 20).

Pour d'autres élèves, c'est le moment de se livrer aux activités de toutes sortes, de copier les cours manqués dans d'autres disciplines ou de faire les exercices non faits à la maison. Il faut en général être un conseiller d'expérience pour tenir sa classe, capter l'attention de tous les élèves et faire passer son message dans les meilleures conditions pédagogiques. Cette perception négative de la présence du conseiller d'orientation dans les salles de classe est plus observée dans les classes de 5<sup>e</sup> en 1<sup>re</sup> (Mbwassak, 2015). En effet, les élèves de la 6<sup>e</sup> sortant du primaire ne savent pas encore si on évalue ou pas en orientation-conseil, et cette nouvelle leçon leur donne l'occasion de poser des questions sur toutes les situations de la vie qu'ils ne maîtrisent pas. Ceux des terminales sont plus conscients, car ils savent qu'ils sont en fin de cycle, et donc à la traversée des sentiers où se trouve un réseau de voies inextricables, il faut un guide (le conseiller d'orientation) pour leur montrer le meilleur chemin à suivre pour le supérieur.

En dehors de la salle de classe, peu d'élèves élaborent avec l'aide d'un conseiller d'orientation leur projet de vie (projet scolaire et socioprofessionnel). Les élèves n'ont aucune motivation à venir rencontrer le conseiller d'orientation en entretien privé, excepté pour l'établissement d'un planning d'étude personnel ou lorsque votre session de formation a capté leur attention, pour avoir une aide à la résolution de leurs problèmes ou pour passer des tests d'orientation ou le bilan de compétence. Ceci montre à suffisance que l'orientation-conseil est mal comprise par la communauté éducative camerounaise ; ce d'autant plus que les élèves qui viennent se faire établir un planning d'étude individuel ne le respecte pas, ne le consulte jamais, lorsqu'ils ne l'ont pas simplement déchiré ou jeté au fond d'un tiroir.

Cette situation a pour conséquences que plusieurs jeunes sortent du système scolaire sans véritable projet professionnel, dans l'ignorance totale des réalités professionnelles, sans qualification voir même sans diplômes. La notion d'avenir se présente le plus souvent à

l'esprit des jeunes en des termes assez flous. Même au lendemain du baccalauréat, beaucoup de jeunes sont encore indécis sur ce qu'ils feront plus tard. Le choix professionnel étant largement tributaire de l'orientation scolaire et académique, le jeune doit se connaître, être au fait des formations et leurs débouchés professionnels. Ceci est d'autant plus nécessaire que non seulement certaines orientations professionnelles exigent au préalable de s'engager dans certaines voies de formation, mais bien plus de nombreuses séries ou filières de formation de l'enseignement général, bien que ne prédéterminant pas de manière précise les métiers ou professions que l'élève pourra ensuite exercer, conduisent néanmoins à circonscrire un ensemble plus ou moins flou de métiers ou de professions possibles (Mérieux, 1999 cité par Mbwassak, 2015).

La conséquence la plus désastreuse reste sans contestation le chômage généralisé des jeunes diplômés, même si près de 90 % de ceux-ci se retrouvent dans l'informel. Pour faire face à cette situation, les CO en matière d'orientation professionnelle accompagnent les élèves à réfléchir à leurs aspirations, intérêts, qualités, qualifications et aptitudes personnels et à les confronter aux possibilités de formation et d'emplois qui leur sont offertes.

Dans les établissements scolaires, il n'existe pas une véritable collaboration dans le suivi personnalisé des élèves entre les membres de la communauté éducative. C'est à peine qu'un enseignant ou un parent d'élève envoie un élève qui travaille mal à l'école ou qui se conduit mal chez le psychologue scolaire qu'est le CO. Certains conseils de discipline se tiennent même en l'absence du CO (faute d'avoir été informé) qui est, pourtant, celui censé donner aux membres du conseil de discipline des arguments techniques, sur lesquels ils doivent se fonder pour prendre une décision objective et pertinente.

Et les parents d'élèves pourvoyeurs de fonds de l'éducation de leurs enfants n'hésitent pas à diriger ces derniers (leurs enfants) selon leurs desideratas dans l'ignorance des aptitudes de ceux-ci et au mépris des avis motivés du CO, spécialiste de l'orientation scolaire. Les conséquences parfois insurmontables de telles pratiques pèsent sur toute la société. Certains collègues qui ne maîtrisent pas grand-chose des missions du CO estiment que celui-ci ne sert à rien, qu'il ne travaille rien, et donc mange l'argent de l'État pour rien. Le pire de cette situation est que la communauté éducative croit savoir qu'« il serait judicieux

d'envoyer les CO dans les salles de classe pour enseigner l'histoire, la géographie, le français, la philosophie, etc. » (Bomda, 2008a, p. 19).

#### **1.2.2.6. Le non-professionnalisme des CO**

Les conseillers d'orientation ne sont pas exempts de tout reproche. Généralement, cet expert brille par ses absences à répétitions injustifiées au service d'orientation, ce qui le fragilise. Le service d'orientation dans un établissement scolaire est un service adapté (entretiens d'aide, counseling...) qui se veut permanent et quotidien, car nul ne sait ni le jour ni l'heure où l'apprenant aura besoin d'une assistance, d'une aide psychologique ou de tout autre chose. Dans la salle de classe, les sessions de formation ne remplissent pas leurs objectifs, faute d'une documentation probante et d'un matériel pédagogique adéquat et numérique (guide des études et des universités, documents pour l'éducation sexuelle, prospectus des formations, guides des métiers et des secteurs économiques porteurs, vidéo projecteur, ordinateurs, connexion internet, table blanche interactive...). Lorsqu'ils ne sont pas absents, nous assistons à des déperditions professionnelles de leur part (Bomda, 2008b, 2008a ; Sovet et al., 2013).

Les problèmes de l'orientation-conseil ainsi présentés révèlent l'incompétence des services d'orientation découlant assurément de l'inefficacité de l'approche didactique des conseillers d'orientation dans l'accomplissement de leurs missions d'orientation-conseil, de la carence en matériels didactiques et informatiques de travail dans la plupart de ces services, de la non-maitrise par les conseillers d'orientation des outils TIC liés à l'orientation et au déficit de compétences technologiques relatives à l'utilisation des TIC-internet en orientation-conseil ainsi qu'au déficit de conseiller d'orientation dans les établissements scolaires. Or, selon Mbwassak (2015) si le conseiller d'orientation disposait d'une approche didactique fiable dans le suivi, la gestion et la pratique de ses activités d'orientation-conseil, si tous les services d'orientation au Cameroun disposaient d'ordinateurs connectés ou non à internet et étaient reliés en réseau, si tous les conseillers savaient quel logiciel utiliser pour faciliter la prise de décision, la connaissance de soi, des études, de la formation, et qu'ils étaient formés à l'usage des ressources technologiques en orientation-conseil, cela renforcerait l'audience et l'efficacité de la pratique professionnelle de l'orientation-conseil dans les établissements scolaires au Cameroun.

De tout ce qui précède, l'on constate que malgré les efforts fournis par les pouvoirs publics pour améliorer les performances du conseiller d'orientation, ce dernier reste toujours inefficace dans l'institution scolaire. Pour améliorer sa pratique et pour satisfaire les différents acteurs, l'orientation a besoin de résoudre ces problèmes et de relever plusieurs défis.

### **1.2.3. Les défis de la pratique professionnelle de l'orientation scolaire au Cameroun**

La pratique professionnelle de l'orientation scolaire au Cameroun a mal dans sa peau et semble plus que jamais vivre son agonie si rien n'est fait (Bomda, 2008b). La pratique professionnelle de l'orientation, dont nous avons déjà fait mention, est donc un acquis autour duquel les débats ont évolué vers la qualité devant lui donner l'expression reconnue et à promouvoir. Aussi, dans le contexte camerounais, les missions dévolues à l'orientation, sur lesquelles nous avons déjà amplement exposé, devraient conduire à la formation de personnes conscientes de leur force et faiblesse ; la formation d'individus capables de tirer de la connaissance de leur force et faiblesse, des orientations d'insertion socioprofessionnelle dans un milieu qui a au préalable canalisé leur scolarisation ; la préparation des ressources humaines nécessaires au développement ; la lutte contre les déperditions scolaires ; la lutte contre les pertes d'énergies en procédant à des réorientations en cas de besoin et la valorisation de l'égalité de chance d'accès à l'emploi. Ainsi, si la pratique professionnelle de l'orientation scolaire est redynamisée, la Nation pourrait bénéficier de :

- la recherche de la rentabilité dans la formation des ressources humaines par rapport aux priorités développementales ;
- l'apprentissage à vie par la possibilité de mutations professionnelles sur la base des nouvelles connaissances et aptitudes acquises au moyen d'une information adéquate ;
- l'insertion dans la société des marginaux et exclus du système éducatif ;
- la professionnalisation de l'école et de l'emploi (Bomda, 2008b, p. 208).

De ce fait, il devient inéluctable que la pratique professionnelle de l'orientation puisse valablement contribuer à :

- la réduction du nombre de jeunes sortants du système scolaire sans qualification ;
- la réduction du nombre de jeunes sortants sans diplôme de l'enseignement secondaire ;
- la réduction du délai d'accès à l'emploi des jeunes ;
- une plus grande diversité sociale dans le parcours scolaire (Bomda, 2008b, p. 208).

Nous comprenons ainsi que pour répondre à ces attentes, la pratique professionnelle de l'orientation doit résoudre ses problèmes et relever plusieurs défis que Bomda (2008) résume en trois grands points à savoir : la connaissance et l'acceptation de l'orientation, le développement des ressources humaines et l'amélioration de l'information et de l'orientation.

### **1.2.3.1. La connaissance et l'acceptation de l'orientation scolaire**

La pratique de l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle, bien qu'ancienne, reste et demeure encore discrète, peu connue et souvent mal comprise même par les principaux acteurs de la scène éducative (Okene, 2009, p. 47, 2013). En effet, le système d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle manque de visibilité. Par conséquent, il est important de le faire connaître et accepter par la communauté éducative. Pour ce faire, le CO se doit de faire son travail réglementaire. En effet, le CO doit accompagner les élèves et les aider à construire leur projet professionnel.

Cet accompagnement passe par les activités de sessions de formation, les activités de testing, les activités de counseling et celles de recherche appliquée et administrative. Dans une étude réalisée en 2022, Mbwassak (2022) a montré que le recours par les conseillers d'orientation à leurs principales activités que sont les sessions de formation, le counseling, la recherche appliquée et le testing, favorise l'accompagnement des élèves dans la construction de leurs projets professionnels. Ainsi pour se faire accepter et (re)connaître, la pratique professionnelle de l'orientation doit être effective et remplir les missions à elle assignées par la réglementation en vigueur en la matière.

### **1.2.3.2. Le développement des ressources humaines en orientation scolaire**

L'un des défis de l'orientation scolaire au Cameroun est le développement des ressources humaines dans ce domaine. En effet, l'un des problèmes de ce secteur de l'éducation est, comme nous l'avons déjà montré, une insuffisance quantitative et qualitative des experts de l'orientation-conseil au Cameroun. Miser donc sur la qualité des ressources humaines permettra de rendre les experts de ce domaine plus efficace (Bomda, 2008b). Pour ce faire, il faut revoir entre autres les conditions de recrutement et de formation.

À ce titre, dans les écoles normales, la section des élèves conseillers d'orientation ne doit plus se présenter comme le refuge de tous les diplômés du système universitaire en quête de matricule à la fonction publique (Bomda, 2008b, p. 211). Il faudrait en effet, comme le propose Bomda (2008b, p. 209), tenir compte à l'entrée des backgrounds académiques<sup>6</sup> des candidats et procéder à des tests de vocation et de motivation pour ceux qui seraient admissibles. Bomda (2008b) pense en outre que la bonne image de la pratique de l'orientation sera fonction de la qualité de ceux qui seront formés pour la pratiquer. Mieux, il argue qu'il est tout à fait logique pour un CO n'ayant pas le background requis de ne limiter son travail qu'à l'information sur les filières d'études et leurs débouchés délaissant ses autres tâches à l'instar de l'aide à l'adaptation scolaire, du conseil psychologique, de la sélection et du placement, etc.

C'est la raison pour laquelle, il pense que si cette section dans les écoles normales doit toujours être le point de résorption du chômage des diplômés de l'enseignement supérieur, l'État devrait augmenter la durée de formation des élèves conseillers d'orientation pour pouvoir non seulement niveler les différences, mais aussi pour qu'ils développent des comportements attendus des conseillers d'orientation-psychologues.

### **1.2.3.3. L'amélioration de la qualité de l'information et de l'orientation scolaire**

Pour améliorer la qualité de l'information et de l'orientation scolaire, l'expert en orientation doit pouvoir rendre l'information recoupée et destinée aux élèves digestes.

---

<sup>6</sup> L'accès à la filière ne doit plus être conditionné par tout diplôme, mais doit être limité à des domaines telles la psychologie, la philosophie et la sociologie.

Pour ce faire, il doit non seulement imprimer l'information, mais aussi l'informatiser et la diffuser si possible via internet. Le contexte de mondialisation impose que la vie choisie soit complémentaire à ces deux derniers aspects et obéisse à une actualisation régulière. Par conséquent, l'expert en orientation ne doit pas être un « *analphabète des TIC* » (Bomda, 2008b, p. 226). Dans un contexte où les établissements scolaires se dotent de plus en plus de Centres Multimédia, les CO doivent être formés sur la connaissance et l'usage des TIC. Ce qui leur permettrait de bénéficier des divers avantages des TIC dans leur pratique professionnelle, notamment en créant des CD-Rom d'information sur les filières d'études et leurs débouchés tant au Cameroun qu'à l'extérieur ; en menant le conseil et l'aide psychologique par ordinateur assisté ; en enseignant aux utilisateurs des services de l'orientation scolaire, les connaissances acquises ; en développant et manageant des pages internet orientées sur :

- l'aide et le conseil à l'adaptation scolaire ;
- la sélection et le placement en fonction des aptitudes scolaires ;
- l'information sur les filières d'études et leurs débouchés ;
- les possibilités de réorientation scolaire (Bomda, 2008b, p. 227).

En somme, nous convenons avec Bomda (2008b) que la pratique de l'orientation au Cameroun ne donne pas au public l'image qui susciterait sa défense face aux nombreuses incompréhensions. En effet, les CO sont incapables d'imposer leur profession puisqu'étant dans la routine permanente et faisant passer leur métier pour celui des « personnes inoccupées et oisives » (Bomda, 2008a). Ils sont ainsi confrontés à de nombreux problèmes qui constituent des défis qu'ils doivent solutionner. Il est donc important, pour une meilleure acceptation, que l'orientation améliore sa qualité et, dans un contexte de progrès technologique, que le numérique aide à améliorer la pratique professionnelle de l'orientation scolaire au Cameroun (Bomda, 2008b ; Mezo'o, 2019 ; Villeneuve, 2019). En effet, pour contribuer à résoudre les problèmes de la pratique professionnelle de l'orientation, des chercheurs (Bomda et Abega, 2015) ont opté pour les technologies de l'information en général et le numérique en particulier. Effectivement, pour résoudre le problème de la démocratisation de l'information et de l'orientation au Cameroun, Bomda et Abega (2015) expérimentent depuis 2015 un logiciel d'aide à

l'orientation nommé « MBOA SIKOLO » à travers lequel il montre l'apport du numérique à la pratique professionnelle de l'orientation.

#### **1.2.3.4. Le numérique : solution pour améliorer la pratique professionnelle de l'orientation scolaire**

La révolution numérique dans le monde a un impact considérable qui touche tous les secteurs de l'activité humaine. Le développement des outils numériques depuis la dernière moitié du 20<sup>e</sup> siècle couvre quasiment tous les domaines, de telle sorte qu'ils font partie aujourd'hui de l'environnement de travail des professionnels de tous les domaines (Djeumeni Tchamabe, 2007 ; Nzenti, 2019). Les technologies de l'information et de la communication nous font ainsi entrer dans une nouvelle ère dont la caractéristique principale est le transport instantané de données immatérielles et la prolifération des liaisons et des réseaux électroniques (Djeumeni Tchamabe, 2007, 2011 ; Fouda Ndjodo, 2003). Internet constituant le cœur, le carrefour et la synthèse de la grande mutation. L'intégration progressive de ces outils numériques dans les écoles touche également la pratique professionnelle de l'orientation. En effet, selon l'organisation de coopération et de développement économique (2002) « Les TIC dans l'orientation peuvent se décliner en trois variantes : un instrument, une solution de rechange ou un agent de changement ». À ce titre, au service de l'orientation, l'outil numérique a une fonction plurielle. Ainsi, il participe de l'archivage, du traitement de nombreuses données (documentaires), de la passation automatisée de diverses épreuves psychométriques, de la délivrance d'informations scolaires et/ou professionnelles. Il peut également contribuer à l'apprentissage de méthodes simples de prise de décision (Bomda, 2008a ; Mezo'o, 2019).

Une étude d'Ekechukwu et al. (2016) a permis d'analyser les Technologies de l'Information et de la Communication comme un outil indispensable pour une pratique professionnelle de l'orientation efficace au service du développement éducatif durable dans les écoles secondaires du 21<sup>e</sup> siècle dans l'État d'Imo au Nigéria. On y remarque que dans l'État d'Imo au Nigéria, les TIC sont utilisées pour obtenir des informations sur les problèmes des élèves ; pour analyser les problèmes des élèves ; pour informer les élèves ; pour permettre un accès rapide aux élèves selon leurs besoins ; pour permettre aux élèves timides de transmettre leurs problèmes au conseiller par le biais des TIC.

Pour Mbock (2008), les TIC qui tournent autour des outils et produits numériques permettent au conseiller d'orientation de gérer de façon automatique des fiches d'orientation. Cette gestion lui apporte un gain de temps et une facilité de centralisation des données. Le temps ainsi dégagé peut-être mit à profit pour les recherches. Toujours selon lui, les TIC permettent d'avoir des informations mises à jour sur les filières 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, méthodes disponibles gratuitement sur internet ; d'échanger des expériences avec les 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 la documentation dans les établissements scolaires à travers des sites web, des brochures, des publications et journaux diffusés sur internet et dont l'abonnement est gratuit ; d'obtenir les programmes de formation, des informations sur les concours (date, épreuves et corrections...) ; d'utiliser des logiciels d'aide à l'orientation (LAO).

Ces logiciels, disponibles même pour ceux qui n'ont pas une connexion internet, sont des outils qui permettent au CO d'aider l'élève à travailler la connaissance de soi, la connaissance de l'environnement socio-économique et la connaissance des formations. Étant donné que la mission principale du conseiller d'orientation est de renforcer l'efficacité du système éducatif pour plus de rentabilité socio-économique, le numérique a modernisé les techniques d'évaluation des personnes et les modalités de la distribution de l'information sur les formations et les professions. De plus, les logiciels de « guidance »<sup>7</sup> visant à fournir une assistance au sujet tout au long des étapes du processus d'élaboration du projet professionnel existent pour l'orientation-conseil et les CO les trouvent utiles et utilisables (W. Nzenti, 2019).

Dans la même lancée, Villeneuve (2019) s'appuyant sur les travaux de Trépanier (2013), montre que l'utilisation de l'outil numérique en orientation scolaire et professionnelle peut assister les conseillers d'orientation pour adapter leur pratique afin de répondre à certains de leurs besoins, certains besoins d'orientation des élèves et des besoins d'autres acteurs

---

<sup>7</sup> Terme emprunté à l'anglais

du milieu éducatif. Par exemple, l'usage du numérique a permis le déploiement de nouveaux outils d'intervention pour répondre à des besoins ciblés chez les élèves et les partenaires et a clarifié le rôle et les compétences du CO au sein des acteurs impliqués dans les écoles québécoises (Villeneuve, 2019). Cet usage du numérique dans ce contexte a généré des interventions collectives, collaboratives et multidisciplinaires et cela a favorisé l'interactivité entre tous les acteurs scolaires impliqués.

Aussi, Mballa Nanga (2016), dans son étude, indique que l'usage d'internet dans l'orientation scolaire est d'un apport indéniable. Pour lui, la contribution d'internet dans l'amélioration des performances des conseillers d'orientation est certaine et ce dernier ne saurait se mettre en marge de cette évolution. Il montre qu'internet permet aux professionnels de l'orientation de :

- gérer de façon automatique des fiches d'orientation. Ce qui lui apportera un gain de temps et une facilitation de centralisation des données ;
- d'avoir des informations mises à jour sur les filières de formations qu'offrent les universités et les grandes écoles toutes connectées à internet ;
- d'utiliser les nouvelles méthodes d'orientations pratiquées ailleurs et gratuitement disponibles sur la toile ;
- d'échanger les expériences avec les collègues d'ici et d'ailleurs à travers les courriers électroniques, les forums, les plates-formes ;
- d'avoir une aisance dans le travail ;
- de pallier l'insuffisance voire le manque de documentation dans les établissements scolaires, ceci à travers les sites web, les brochures numériques, les publications et journaux diffusés sur internet et dont l'abonnement est gratuit ;
- d'obtenir des informations sur les concours (dates, épreuves et corrections) (p.34).

De ce qui précède, nous convenons que le numérique est une solution pour résoudre les problèmes de la pratique professionnelle de l'orientation, et ce faisant, de l'améliorer. Dans ce sillage, au Cameroun, Bomda et Abega (2015) expérimentent depuis quelques

années MBOA SIKOLO. MBOA SIKOLO est un outil numérique centré sur un apport de connaissances extérieures qui permet de disposer en tout temps des informations objectives et actualisées sur les filières d'études après l'obtention du brevet d'étude du premier cycle (BEPC), du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et du baccalauréat. Bien plus, cette application renseigne sur leurs particularités, leurs exigences ainsi que sur leurs débouchés réels dans le monde socioprofessionnel eu égard à la configuration du marché du travail au Cameroun. Ce logiciel d'aide à l'orientation a été développé pour contribuer à la résolution du problème de démocratisation du droit à l'information et à l'orientation scolaire et professionnelle prévu par l'article 28 (d) de la convention des Nations Unies relatives aux droits de l'enfant. C'est un logiciel développé pour tous les membres de la communauté éducative, car il est constitué de plusieurs modules interconnectés les uns aux autres. Ainsi, après avoir indiqué si vous êtes élèves, étudiants, parents ou conseiller d'orientation au premier module, le second vous permet de spécifier l'objet de votre recherche et le dernier module vous donne l'information recherchée.

C'est un logiciel auquel tout le monde (parents, élèves et enseignants, CO) peut avoir accès. C'est pour cela que les auteurs notent que MBOA SIKOLO ne remplace pas le conseiller d'orientation. Dans le cadre de notre recherche, nous nous proposons d'accompagner les CO dans la conception d'un outil de travail dont ils seront les principales personnes à en faire usage. Raison pour laquelle nous nous sommes proposé de réfléchir sur la conception d'un outil numérique d'aide à l'orientation scolaire qui, nous l'espérons, pourra permettre aux CO d'améliorer la qualité de leur pratique professionnelle. À notre connaissance, il n'existe actuellement au Cameroun pas d'outil numérique d'aide à l'orientation propre aux experts de l'orientation et nous sommes d'avis avec Mezo'o (2019) que cette carence mérite d'être rapidement comblée pour arrimer l'offre de l'orientation à ce qui se fait à l'international.

De même, avec l'avènement de la pandémie COVID-19 et la fermeture des établissements scolaires, les ministères en charge de l'éducation, faisant suite aux mesures barrières édictés par le Gouvernement de la République du Cameroun dans le contexte de lutte contre la pandémie, avaient entrepris de promouvoir la digitalisation de leurs activités régaliennes. L'objectif étant de poursuivre, par cette alternative, la conduite des activités

d'enseignement à distance en direction des élèves, sans qu'il y ait nécessité de la présence physique des acteurs majeurs de l'acte éducatif que sont les enseignants et les élèves. L'offre de service en orientation n'a pas échappé à cette dynamique. En effet, durant cette période, il a été expérimenté au MINESEC le *e-counselling* à travers le *Guidance Counselling Helpline*. Il s'est agi pour les professionnels de l'orientation de s'entretenir avec les clients par appel ou par SMS au travers d'un numéro vert 1530. Les services offerts concernaient l'aide à l'acquisition des techniques d'apprentissage, l'élaboration d'un projet scolaire et professionnel et la gestion des problèmes personnels ou relationnels.

### **1.3. La question générale de recherche de l'étude**

Nous avons montré que la pratique professionnelle de l'orientation malgré le fait qu'elle est prescrite ne remplit pas ses missions et ne permet pas aux élèves de s'insérer professionnellement. Au regard des potentialités qu'offre le numérique, il est avéré qu'il peut aider la pratique professionnelle de l'orientation scolaire au Cameroun à s'améliorer et devenir plus efficace. De ce fait, nous proposons une nouvelle façon de pratiquer l'orientation scolaire au Cameroun à l'aide du numérique en essayant de concevoir, par le concours des experts de l'orientation, un outil numérique d'aide à l'orientation. Pour ce faire, il est important de déterminer les caractéristiques de cet outil.

Lors d'un MOOC organisé par l'Université de MONS qui portait sur l'évaluation des environnements numériques pour l'apprentissage humain, auquel nous avons pris part, nous avons été entretenus sur les caractéristiques d'un environnement numérique d'apprentissage. Ainsi, lorsque vous voulez concevoir un environnement numérique d'apprentissage, vous devez prendre en compte, après avoir ciblé les compétences, délimité le contenu et défini clairement les objectifs pédagogiques, les tâches qui concernent l'activité prescrite des apprenants, les modalités d'encadrement pour l'activité des enseignants, des tuteurs, la dimension temporelle qui est une variable importante dans tout dispositif d'apprentissage, l'organisation du groupe qui fait référence à la dimension sociale de l'apprentissage et enfin, les outils, les ressources qui peuvent être les outils numériques mis à disposition. Dans le cadre de notre recherche, s'interroger sur les caractéristiques de notre outil numérique revient à délimiter le contenu de l'outil, définir

les objectifs de l'outil, les tâches de l'outil, les modalités d'encadrement pour l'activité, le temps, les outils, l'organisation du groupe et les ressources.

N'ayant aucune idée des caractéristiques de l'outil numérique d'aide à l'orientation que nous désirons proposer, notre étude s'attèlera donc de manière spécifique à répondre aux questions suivantes :

- Quelles seront les tâches de l'outil c'est-à-dire les missions de la pratique professionnelle de l'orientation qui seront prises en compte ?
- Quels seront les outils et ressources adaptés ?
- Quelles seront les modalités d'encadrement c'est-à-dire la nature de l'accompagnement ?
- Comment le temps sera-t-il géré ?

#### **1.4. Objectifs de recherche de l'étude**

Notre étude a pour objectif de proposer une nouvelle façon de pratiquer l'orientation scolaire au Cameroun à l'aide du numérique en concevant un outil numérique d'aide à l'orientation aux CO pour améliorer la qualité de l'orientation et rendre plus efficace la professionnalité des conseillers d'orientation. De manière spécifique, il s'agit de caractériser cet outil numérique d'aide à l'orientation. En d'autres termes, nous allons identifier les tâches d'orientation qui seront prises en compte (counseling, information scolaire et professionnelle, etc.). Ensuite, nous allons définir les modalités d'accompagnement. Puis, il s'agira de déterminer les outils et les ressources adaptés aux tâches identifiées. Enfin, il sera question pour nous de déterminer la gestion du temps.

#### **1.5. Intérêts de l'étude**

Nous pensons que la conception d'un outil numérique d'aide à l'orientation va permettre aux CO de travailler de nouvelles façons en leur dotant d'un outil technologique que nous espérons innovant et performant qui va les rendre plus efficaces (W. Nzenti, 2019) et améliorer leurs activités d'orientation. Cette étude nous permettra aussi de combler la carence en outil technologique dans la pratique de l'orientation au Cameroun afin d'arrimer l'offre de l'orientation camerounaise à ce qui se fait à l'international. De plus,

les CO participeront activement au processus de conception de cet outil suivant une méthode participative et collaborative dans un laboratoire de changement, méthode de collecte propre à l'apprentissage expansif. Notre étude s'avère ainsi intéressante sur un plan professionnel et sur un plan scientifique.

### **1.5.1. L'intérêt professionnel de l'étude**

L'intérêt professionnel de cette recherche réside dans le fait qu'elle s'intéresse à la pratique professionnelle de l'orientation scolaire en tant qu'activité éducative ayant pour objectif l'accompagnement holistique de l'élève afin qu'il puisse avoir une vision éclairée et avertie de son devenir, son destin et son avenir. Malheureusement, comme nous l'avons montré précédemment, cette pratique n'arrive pas à atteindre cette mission. En effet, malgré le fait que cette pratique soit prescrite, elle n'est pas toujours appliquée et n'atteint pas toujours ses missions. La pratique professionnelle de l'orientation, en dépit de tout ce qui a été prescrit, ne permet pas toujours à l'élève d'élaborer des projets scolaires et professionnels cohérents, éclairés et conformes à ses aspirations psychologiques, sociales et professionnelles, faute souvent de matériel didactique adéquat. Le fait de ne pas toujours atteindre ses missions ne permet pas à l'orientation de rayonner ni d'être lisible et efficace. C'est la preuve du taux de déperdition ou de chômage sans cesse grandissant dans notre pays (Dong Nguetsop & Fozing, 2016). De même, il est avéré que les élèves ne bénéficient pas tous de leur droit à l'information et à l'orientation scolaire. Par ailleurs, au regard des potentialités qu'offre le numérique, nous pensons que la pratique professionnelle de l'orientation peut être améliorée et devenir de meilleure qualité au Cameroun. En effet, le numérique pourrait aider l'expert de l'orientation scolaire camerounais à être plus efficace dans la réalisation de ses tâches et surtout permettre aux élèves de bénéficier de leur droit à l'information et à l'orientation scolaires.

À ce titre, cette étude, en se proposant de concevoir un outil numérique d'aide à l'orientation, permettra de contribuer à la résolution en carence de matériels didactiques et à l'amélioration de la pratique professionnelle de l'orientation et de ce fait l'efficacité et l'image des experts de l'orientation. Les résultats des études qui ont été menées sur l'apport des TIC en orientation permettent d'affirmer sans pouvoir se tromper que cet outil numérique d'aide à l'orientation permettra à la pratique professionnelle de ne plus

être perçue comme un « luxe » ou une « sinécure », mais plutôt comme le pilier du système éducatif qu'il devrait être. Par ailleurs, il faut préciser que l'outil sera conçu par les experts de l'orientation et nous n'allons que les accompagner. En effet, la théorie de l'activité repose sur le principe selon lequel c'est le praticien qui est acteur du changement de sa pratique professionnelle. Ce travail revêt également un intérêt scientifique.

### **1.5.2. L'intérêt scientifique de l'étude**

Les travaux recensés dans la littérature abordent entre autres les questions d'usages des TIC en orientation, d'intégration des TIC en orientation et de compétences à développer par les CO pour faire usage des TIC dans l'exécution de leurs tâches. Par contre, les recherches sur la conception d'un outil numérique d'aide à l'orientation dans le champ de l'orientation ne sont encore qu'à leurs débuts. Dans le domaine de l'orientation, les questions abordées tournent autour des stratégies de résolution des problèmes et d'amélioration de la pratique professionnelle de l'orientation et c'est dans ce sillage que nous nous inscrivons. En effet, nous pensons que contribuer à la promotion d'un environnement didactique propice à la pratique professionnelle de l'orientation en dotant les CO d'un outil de travail leur permettra d'améliorer leur pratique professionnelle. Aussi, cette conception se fera par les conseillers d'orientation. Il sera question qu'ils définissent eux-mêmes les caractéristiques de leur outil numérique d'aide à l'orientation. Pour ce faire, ils devront, après une remise en cause de leur pratique, arriver à la conclusion selon laquelle il faut changer leur façon de faire à l'aide du numérique qui offre d'énormes avantages. Notre travail ne consiste pas à concevoir de manière unilatérale un outil après une analyse des besoins qui n'inclut pas toujours les futurs utilisateurs dudit outil.

Dans notre étude, les futurs utilisateurs de l'outil à savoir les CO concevront par eux-mêmes ledit outil. Elle se démarquera donc des études sur la conception des dispositifs d'apprentissage qui utilisent la théorie ADDIE<sup>8</sup> de Basque. La nôtre, pour atteindre son objectif, s'appuiera sur la théorie de l'activité qui repose sur le laboratoire du changement.

---

<sup>8</sup> La théorie ADDIE est une théorie de conception des dispositifs d'apprentissage qui comporte cinq phases à savoir l'analyse des besoins, le design du dispositif, le développement proprement dit du dispositif, son implémentation et son évaluation.

Dans ce laboratoire, les praticiens sont appelés à remettre en question leur pratique afin de modéliser une nouvelle pratique de travail. De même, notre outil se démarquera des outils comme MBOA SIKOLO, car il est conçu pour les CO et par les CO.

## **1.6. Délimitation de l'Étude**

Selon le dictionnaire français (Robert, 1992, p. 293), délimiter renvoie à « fixer, déterminer les limites, circonscrire ». Délimiter son étude, c'est donc la circonscrire, c'est-à-dire fixer ses bornes. Dans le cadre de notre recherche, nous délimiterons notre étude sur le plan thématique et géographique.

### **1.6.1. Délimitation thématique**

L'étude s'inscrit dans le domaine du management de l'éducation, particulièrement dans le cadre de la conception et de l'évaluation des projets éducatifs. En effet, notre objectif est d'accompagner les CO dans la modélisation d'une nouvelle façon de travailler en proposant un outil numérique d'aide à l'orientation scolaire.

### **1.6.2. Délimitation géographique**

L'étude s'est effectuée dans la ville Yaoundé. Deux établissements de ladite ville ont été choisis et les CO en service dans ces établissements ont été interviewés.

## **CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET ETAT DE LA QUESTION**

L'insertion théorique est la présentation du sujet dans sa partie théorique aidant ainsi le chercheur à vérifier son sujet face aux théories déjà développées par d'autres afin de rendre l'étude de plus en plus compréhensible et originale. Elle permet au chercheur de définir les concepts clés pour une meilleure compréhension de son étude, d'énoncer les théories explicatives du sujet, d'élaborer une revue de la littérature et enfin de formuler les hypothèses desquelles découlent les variables en relation avec le sujet, le cas échéant. Aussi, dans le cadre de notre recherche, ce chapitre nous permettra de définir d'une part les concepts clés et d'autre part de présenter la revue de la littérature. Enfin, nous présenterons l'assise théorique de notre étude constituée de la théorie de l'activité.

## **2.1. Définition des concepts**

Un concept est une représentation mentale, abstraite et générale qu'il est important de définir afin d'éviter toute confusion et rendre plus accessible la notion à un large auditoire. Puisque l'on ne saurait engager un travail scientifique sans au préalable apporter des clarifications sur les différents concepts qui composent le sujet, dans le cadre de notre étude, nous définissons clairement les concepts d'orientation, de pratique de l'orientation, de conseiller d'orientation, d'apprentissage expansif, du numérique, d'outil numérique d'aide à l'orientation et de conception.

### **2.1.1. La notion d'orientation**

Les dictionnaires et encyclopédies sont plus ou moins unanimes pour dire que l'orientation est l'action d'orienter, de donner une direction déterminée, de déterminer une voie. Pour Okene (2009) reprenant l'Organisation des Nations Unies pour la Science, l'Éducation et la Culture (2003),

« l'orientation est un processus éducatif de type continu visant à aider l'élève à choisir lui-même la formation la plus conforme à ses aptitudes, à ses goûts et ses intérêts, à s'y adapter et à résoudre éventuellement ses problèmes comportementaux, psychologiques, relationnels, personnels et sociaux en vue de son plein épanouissement et de son insertion dans la vie active en conformité avec

les besoins du pays et de ses perspectives de progrès économique, social et culturel. »

De cette définition, nous retenons que l'orientation est un processus éducatif de type continu. En effet, l'orientation est un mécanisme qui permet de mettre à la disposition de l'élève toutes les informations nécessaires pour qu'il choisisse lui-même ses études, sa formation, sa profession, en toute connaissance de cause, de manière permanente tout au long de sa vie. Ainsi, l'élève devient responsable, autonome et actif. Pour Guichard et Huteau (2007) cité par Bianda Egoume (2016, p. 19), l'orientation est définie comme l'ensemble des processus psychologiques, psychosociaux et sociaux qui font que les jeunes scolarisés soient affectés à certaines filières plutôt qu'à d'autres. Dans le même sillage, Liechti (2012) cité par Bianda Egoume (2016, pp. 19-20) considère l'orientation sous la forme d'un ensemble d'activités comprenant la diffusion et la production d'information supposée objective et pratique concernant les voies, formations et débouchés, l'évaluation, les conseils, le placement, la défense des intérêts des clients, la remontée de l'information et le suivi.

Par ailleurs, Okene (2013) fait observer que le mot orientation change chaque fois qu'on lui adjoint un qualificatif. En effet, en citant Lafon (1979), il définit l'orientation scolaire ou universitaire comme l'action de diriger l'enfant vers la forme d'enseignement qui lui convient afin de développer au maximum toutes ses possibilités ou de déterminer la meilleure voie à suivre dans l'enseignement secondaire ou supérieur en fonction de ses aptitudes et de ses motivations ainsi que des possibilités sur le marché. Quant à l'orientation professionnelle, selon lui, elle est l'action de guider chaque individu dans le choix et la préparation d'un métier ou d'une profession en fonction de ses aptitudes et de ses tendances personnelles et de chercher à mettre chaque travailleur à la place où il sera le plus efficace dans les structures socioprofessionnelles compte tenu des perspectives de l'emploi. Toutes ces définitions nous permettent de comprendre que l'orientation est un ensemble de procédés éducatifs visant à doter l'élève d'éléments pertinents pour trouver son chemin ou alors l'aider à trouver son chemin. Pour cette recherche, nous entendons l'orientation avec Bomda (2014) comme une activité éducative de type continue qui ambitionne d'outiller le bénéficiaire à la gestion de ses problèmes en toute autonomie.

### **2.1.2. La pratique de l'orientation**

Selon le Robert (1992), la pratique est la manière concrète d'exercer une activité. La pratique de l'orientation peut donc être définie comme la manière concrète d'exercer l'orientation. Autrement dit, la pratique de l'orientation est l'ensemble des méthodes, techniques et outils utilisés pour la réalisation de l'orientation. Il s'agit de tous les éléments effectivement mis en place pour outiller l'élève afin qu'il prenne des décisions idoines et conformes à ses aptitudes et aspirations. C'est ce que Mezo'o (2019) qualifie d'ingénierie de l'orientation. Pour Bianda Egoume (2016), la pratique de l'orientation renvoie à l'exercice professionnel de l'orientation c'est-à-dire à toutes les activités d'orientation prescrites par la réglementation en la matière. Pour le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle cité par Bomda (2008b, p. 198),

« c'est un ensemble de services visant à aider tous les citoyens, quel que soit leur âge, à prendre des décisions conscientes en termes d'éducation, de formation et de profession et à gérer leur carrière à toutes les étapes de leur vie. »

Dans le cadre de la présente recherche, la pratique de l'orientation est considérée comme l'ensemble des outils utilisés pour la réalisation des activités d'orientation prescrites par le cahier de charges du conseiller d'orientation au Cameroun.

### **2.1.3. Le Conseiller d'orientation**

Le dictionnaire Robert (1992) définit le mot conseiller comme l'action d'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 ou d'une concertation. Quant au mot orienter, il signifie diriger, conduire ou disposer des choses par rapport aux points cardinaux. Ainsi, le concept de conseiller d'orientation pour Bomda (2008a) est une personne compétente qui tient conseil en vue de permettre à celui qui a sollicité l'assise ou la concertation de guider sa conduite dans une direction conforme à ses intérêts. C'est un expert qui participe, au côté de l'apprenant, à lui permettre de se comprendre, de comprendre son environnement, de s'accepter et d'utiliser de manière efficiente ses capacités, ses aptitudes, ses intérêts et ses aspirations. D'après Sillamy

(1980) cité par Bianda Egoume (2016), le conseiller d'orientation est une personne dont la profession est d'informer les étudiants et les élèves de l'enseignement secondaire sur les filières d'études et leurs débouchés, sur le monde économique, social et professionnel ainsi que sur leurs propres possibilités afin qu'il puisse décider, en toute connaissance de cause, de leur orientation.

John-Brooks (1996) cité par Bomda (2008a) définit le conseiller d'orientation en se fondant sur trois aspects : scolaire, professionnel et personnel. Sous l'angle scolaire, le conseiller d'orientation est un expert qui surveille le progrès scolaire des jeunes et leur facilite l'acquisition de bonnes habitudes ; il aide les élèves à surmonter efficacement leurs difficultés d'apprentissage ; assiste les élèves dans le choix entre certains domaines, programmes et filières, ou à décider dans quel type d'établissement scolaire poursuivre leurs études. Au plan professionnel, le conseiller d'orientation aide l'élève à comprendre le monde du travail ; à choisir un métier et faciliter la transition de l'école vers la vie active. Sur le plan personnel, le conseiller d'orientation encourage les individus à comprendre leur propre comportement au fur et à mesure qu'ils évoluent et peut éventuellement aussi les aider à résoudre des problèmes relationnels pratiques ou affectifs, comme les difficultés familiales ou la crise pubertaire. Le conseiller d'orientation est donc cette personne, dans le cadre de cette étude, qui à l'aide d'outils adéquats et à travers ses activités, accompagne l'élève tout au long de sa vie.

En outre, Messa (2016) présente le conseiller d'orientation comme un professionnel de l'éducation formé dans des écoles normales supérieures dont la mission principale est d'orienter et de conseiller non seulement au niveau des établissements primaires, secondaires, mais aussi au niveau de l'enseignement supérieur et des entreprises. Dans l'exercice des missions qui lui sont confiées en milieu scolaire, Messa (2016) estime que le conseiller d'orientation doit répondre aux attentes sur le plan scolaire, social et professionnel. Au plan scolaire, il doit contribuer à la réduction de l'échec scolaire en aidant l'élève à adopter les attitudes positives vis-à-vis de son travail scolaire ainsi qu'au développement de ses capacités aux fins de résoudre ses problèmes personnels et relationnels qui l'affectent dans le cadre de l'école ou de la famille.

Au plan social, le CO accompagne l'élève à faire preuve de discipline et à éviter des déviances telles que la consommation de la drogue, de la cigarette, la débauche sexuelle, les rapports sexuels non protégés, les violences et les mauvaises compagnies. Au plan professionnel, le CO est formé pour réduire le taux de chômage du pays en préparant les élèves à l'insertion professionnelle, en les initiant aux techniques de recherche et de création d'emplois.

En définitive, le CO aide l'élève à résoudre divers problèmes auxquels il est confronté afin d'améliorer la qualité du système éducatif, notamment son efficacité tant interne qu'externe par la formation du capital humain dont le pays a besoin pour son émergence.

Le conseiller d'orientation est donc cette personne, dans le cadre de cette étude, qui à l'aide d'outils adéquats et à travers ses activités, accompagne l'élève tout au long de sa vie.

#### **2.1.4. Apprentissage expansif**

Le Robert (1992) définit l'apprentissage comme la modification durable du comportement d'un sujet grâce à des expériences répétées. Quant à expansif, il l'associe au communicatif c'est-à-dire quelqu'un qui aime à communiquer ses idées, ses envies. Ce concept selon Viau-Guay & Hamel (2017) a vu le jour à la suite d'études de plusieurs auteurs dont les pionniers sont Holtzkamp (1981) et Engeström (2001).

Pour Holtzkamp (1981), on parle d'apprentissage expansif lorsque l'apprenant est conscient et acteur de son apprentissage. À ce moment, l'apprenant n'apprend plus par peur (apprentissage défensif), mais par conviction. Pour lui, l'apprentissage expansif signifie : « j' » apprend à cause de mon problème d'action exactement ce que je dois apprendre pour poursuivre mes activités et élargir mes possibilités d'action. Il insiste sur le sujet « j' » qui est la base de sa théorie du sujet.

À la suite d'Holtzkamp, Engeström (1987, 2001) cité par Viau-Guay & Hamel (2017, p. 130) lie l'apprentissage expansif à la conscience et aux actions de l'apprenant, mais dans une communauté d'apprentissage, où les apprenants pour atteindre leurs objectifs doivent tenir compte à la fois des outils à leur disposition, des règles (formelles et

informelles), de leur appartenance à une communauté et de la division du travail au sein de l'institution. L'ensemble des règles, des routines et du fonctionnement de la communauté ou du collectif, restreint ou élargi, porte son lot de contradictions qui, ne sont pas des problèmes ou des conflits entre les personnes, mais, de tensions structurelles au sein d'un même système d'activité, ou entre des systèmes d'activité par exemple, celui des CO (Viau-Guay & Hamel, 2017, pp. 130-131). Ces contradictions constituent un moteur puissant de transformation et d'apprentissage pour les membres d'une communauté. En effet, lorsqu'elles atteignent une ampleur suffisante, elles peuvent conduire un collectif ou des individus du collectif à questionner la pratique existante et à établir de nouvelles normes.

Dans certains cas, ces questionnements peuvent contribuer à la mise en œuvre d'une démarche collective de résolution, se traduisant par une compréhension nouvelle et, conséquemment, menant à une résolution de la contradiction. Ce processus constitue ce qu'Engeström (1987 ; 2015) cité par Viau-Guay et Hamel (2017, p. 131) nomme l'apprentissage expansif, un processus qui peut conduire à une transformation durable de l'activité d'un collectif. Par exemple, selon Fonkoua et Youtha (2008), l'une des difficultés ou l'un des problèmes de la pratique professionnelle de l'orientation est l'absence de matériels. Pour pallier cette difficulté, les CO, constitués en communauté, avec une démarche collaborative et participative, peuvent résoudre cette difficulté, en modélisant un outil de travail. Dans le cadre de la présente recherche, l'apprentissage expansif est envisagé sous l'angle d'Engeström (1987 ; 2015) c'est-à-dire comme un processus qui va conduire à une transformation durable de l'activité du collectif nommé conseiller d'orientation. Le prochain paragraphe aborde le point de l'outil de travail des CO, notamment de l'outil numérique.

#### **2.1.5. Le numérique**

Le numérique est un domaine très vaste, d'ailleurs il possède plusieurs définitions selon le contexte et le champ d'application. En effet, d'après le dictionnaire Robert (1992), le numérique relève des nombres ; se fait avec des nombres, est représenté par un nombre. Dans ce cas, nous sommes plus dans l'application mathématique. Toujours d'après ce dictionnaire, mais cette fois-ci dans le domaine de l'informatique et de la communication,

le numérique se dit des systèmes, dispositifs ou procédés employant ce mode de représentation discrète, par opposition à analogique. C'est la succession d'un état binaire de 1 et de 0 qui formera la restitution numérique d'un support analogique. Plus concrètement, une musique sera composée de 1 et de 0 afin de pouvoir être diffusée en numérique. Enfin, pour Raby (2004) et Watts (2001), le numérique est souvent associé à la dématérialisation qui est l'action de transformer des supports d'informations matériels en supports numériques (par exemple la transformation de livres, bulletins scolaires, carnets de liaisons scolaires, musiques, films en numérique). Toutefois, ces supports dématérialisés sont bien stockés quelque part afin de pouvoir les diffuser ou bien les consulter. Pour cela, nous utilisons des matériels tels que des ordinateurs, écrans, smartphones, tablettes, serveurs (Datacenter), Internet. Dans ce cas, nous sommes bien dans l'utilisation des données dématérialisées et numériques avec du matériel adapté. C'est bien dans ce champ d'action que je souhaite aborder ma problématique. Le numérique peut avoir les mêmes usages que les supports qui existent depuis longtemps. Cependant, il demande un équipement différent. Le numérique englobe donc l'informatique, mais son périmètre est plus large, car il recouvre aussi les télécommunications (téléphone, radio, télévision, ordinateur) et Internet (Raby, 2004). Au quotidien, on ne peut plus imaginer nos activités sans smartphone ou sans les réseaux sociaux par exemple. Ces nouveaux usages génèrent des masses énormes de données (informations) qu'il faut être capable de traiter (Raby, 2004 ; Watts, 2001). Si le numérique modifie nos activités, il change en même temps notre façon de comprendre et de penser (Bomda, 2008a ; Mezo'o, 2019 ; Okene, 2013 ; Raby, 2004 ; Watts, 2001). Notre univers entier est transformé par cet ensemble de technologies. On entend d'ailleurs souvent parler de culture numérique ou encore de révolution numérique. À noter que le concept « Numérique » est spécifique au français, la majorité des autres pays utilise le mot anglais « digital ».

#### **2.1.6. Outil numérique d'aide à l'orientation**

Selon certains auteurs cités par Rochelle (s. d.), un outil numérique est une technologie éducative qui permet de décrire les applications des processus technologiques et des outils technologiques qui pourraient être utilisés pour résoudre des problèmes.

Dans le cadre de notre recherche, l'outil numérique s'entend comme un ensemble de programmes, de procédés et de règles et éventuellement de la documentation relative au traitement d'un ensemble de données (en anglais : software). Les outils numériques, notamment les logiciels, ont pour objectif de traiter automatiquement les données, de rationaliser la production et le suivi des activités pour lesquelles ils sont conçus. On distingue plusieurs types d'outils numériques éducatifs : les tutoriels, les exercices, les tuteurs intelligents, les jeux éducatifs, les simulateurs, les micromondes, les collaboratifs, les logiciels d'aide à l'orientation, etc.

Les logiciels d'aide à l'orientation selon Guichard et Huteau (2007) visent à la connaissance de soi et la connaissance du monde professionnel. Ils nous aident indirectement à opérer des choix qui se situent vers la fin du processus général d'élaboration des préférences comme par exemple les questionnaires d'intérêts informatisés.

Malgré leur caractère souvent composite, les logiciels d'aide à l'orientation, peuvent être classés en fonction des objectifs opérationnels qu'on leur assigne : outils centrés sur un apport de connaissances extérieures (sur les formations et emplois) par exemple le logiciel GPO2 collègue ou le logiciel MBOA SIKOLO ; outils centrés sur l'évaluation de la personne et l'image de soi ; outils composites, juxtaposants des modules d'informations sur la connaissance des études et des métiers et des modules de connaissance de soi et de ses intérêts, dont l'usage nécessite également l'accompagnement des conseillers d'orientation. Dans la première catégorie, l'outil a pour rôle de fournir de l'information (à partir d'une base de données) ou de travailler sur les stéréotypes des représentations professionnelles. Leur utilisation, individuelle ou collective, peut être partagée, dans un cadre d'intervention concertée, entre les conseillers d'orientation et d'autres membres de l'équipe éducative.

Dans la seconde catégorie, l'outil est généralement producteur d'un profil à caractère psychologique. Son usage relève de la seule compétence d'un conseiller d'orientation et s'inscrit dans le cadre d'une démarche globale qui comprend : une demande (à analyser), une investigation, la restitution de résultats et une synthèse. Ces logiciels peuvent avoir deux finalités : révéler un potentiel à savoir que le jeune est maintenu dans une conduite

passive ou alors provoquer des changements, en faisant apparaître des éléments de confrontation dont le jeune pourra se saisir pour développer sa réflexion.

Dans la troisième catégorie, l'outil s'inscrit dans une démarche psychopédagogique qui articule la connaissance de soi, des études et des métiers, dans une perspective d'éducation à l'orientation et implique particulièrement le conseiller d'orientation pour l'aspect connaissance de soi, mais aussi les autres membres de l'équipe éducative pour l'exploration des autres dimensions. Dans le cadre de notre de recherche, les CO détermineront quels types d'outils ils veulent pour améliorer leur pratique.

### **2.1.7. Conception**

À partir de la littérature, nous pouvons définir la conception comme un processus d'élaboration et de combinaison des compétences et des connaissances d'acteurs-concepteurs, d'une part, et de l'expression recueillie des besoins de destinataires, d'autre part, afin d'obtenir une définition fonctionnelle d'un dispositif (norme ISO 9000 citée par Bellut, 2005 ; Le Masson et al., 2006 cités par Humbert, 2010).

Pour Visser (2001) cité par Humbert (2010), la conception est un processus de résolution de problème qui naît d'une situation initiale jugée insatisfaisante à la proposition d'une situation satisfaisante rendue possible par la définition d'un produit. En se limitant à la définition de spécifications, la conception se distingue du développement, phase de production avec laquelle la conception est parfois confondue (Darses & Falzon, 1996 cités par Humbert, 2010). De manière générale selon Humbert (2010), que ce soit pour des outils informatiques ou des outils non informatiques, concevoir est un processus complexe qui regroupe au sein d'un même projet un grand nombre de tâches et de ressources.

Dans son ouvrage, Humbert (2010) s'est intéressé à ce processus selon trois angles de vue différents, bien que selon lui, liés les uns aux autres. En effet, il pense que la conception peut être vue à la fois comme un processus collectif, un processus décisionnel et un processus informationnel. Sous l'angle collectif, concevoir un outil numérique implique un véritable réseau d'acteurs, notamment les acteurs du versant émetteurs-concepteurs (les gestionnaires de projet, les spécificateurs, les développeurs [agents de production], les testeurs, etc.) et les acteurs du versant récepteurs-destinataires (les acheteurs, les

utilisateurs finaux, les experts du domaine, les agents de maintenance, etc.) (Saiedian & Dale, 2000 cités par Humbert, 2010).

Au plan décisionnel, les nombreux modèles de conception laissent entrevoir de nombreux moments durant lesquels la solution imaginée est examinée au regard de son adéquation avec la demande (besoins, attentes, contraintes, etc.) et avec les contraintes et objectifs inhérents au projet lui-même (respect des normes, des délais, limites financières, etc.). En permanence, la solution est évaluée à la lumière de ces critères permettant ainsi une réduction progressive de l'espace des solutions possibles. Face aux risques liés à la concurrence, aux exigences du marché visé, à l'identification des besoins et à leur évolution, etc., l'enjeu est de taille pour l'organisation qui conçoit le produit et une évaluation constante de critères tels que la cohérence avec la stratégie d'entreprise, la capacité de l'entreprise à fabriquer et à commercialiser le produit, les risques potentiels liés au produit, la durée et les coûts de développement, l'investissement requis, etc. (Royer, 2002 cité par Humbert, 2010) constitue autant d'éléments illustrant le caractère décisionnel du processus de conception. Cet aspect du processus revêt un caractère plus vital encore lorsque le processus se mène dans un cadre d'innovation, car innover consiste à introduire du neuf dans un cadre existant et établi. De l'émergence d'une idée nouvelle à sa mise en œuvre ou sa commercialisation, la conception en situation d'innovation requiert de faire face à une forte incertitude.

Sur le plan informationnel, la conception renvoie, d'une part, à la nécessité de réduire l'incertitude inhérente à sa dimension décisionnelle et, d'autre part, à la nécessité de coordonner l'action des individus dans le temps et dans l'espace. Dans le premier cas, il s'agit en effet d'acquérir des connaissances sur l'environnement du produit, en recherchant, collectant et diffusant les informations. Ainsi, dans le cas de la conception d'un logiciel, la réalisation d'études préalables telles que les études de marché, l'analyse préliminaire de l'activité des futurs utilisateurs et des processus de l'organisation type visée par le projet, etc. constituent des outils nécessaires et vitaux pour décider de ses orientations et évaluer leur maintien.

Dans le second cas, nous pouvons dire que le processus de conception s'inscrit dans le temps (début et fin du projet, séquence de phases mobilisant différents types d'acteurs,

élaboration d'un mémoire de projet, etc.) et dans l'espace (éloignement relatif des acteurs). En outre, il est également un processus d'information et de production documentaire (cahier des charges fonctionnel, technique, spécification technique du besoin, dossier de définition du produit, etc.) au service de la coordination de l'action des acteurs du processus.

Pour cette étude, nous allons retenir avec Humbert (2010) que la conception est un processus de résolution de problème qui naît d'une situation initiale jugée insatisfaisante à la proposition d'une situation satisfaisante rendue possible par la définition d'un produit avec la participation active des futurs utilisateurs. Les concepts clés de cette étude ainsi définis, il s'agit, à présent, de faire une revue littéraire.

## **2.2. Revue de la littérature**

Une revue de littérature est l'analyse et l'évaluation critiques d'un ensemble d'ouvrages liés à une question de recherche. Au lieu d'aborder à tour de rôle chaque ouvrage ou chaque auteur, elle analyse la littérature comme un tout afin de présenter les idées, les théories, les concepts et les débats principaux du domaine d'études et de révéler les lacunes dans la littérature. Cette analyse aide non seulement à montrer la validité du projet de recherche, mais aussi à formuler une question de recherche claire. En effet, la revue de la littérature présente et évalue la documentation sur un sujet dans le but de le situer par rapport aux recherches antérieures ou à l'information existante. Dans la présente étude, il est donc question de présenter et d'évaluer la documentation sur l'historicité de la pratique professionnelle de l'orientation, notamment le passage de l'orientation-prescription à l'orientation intégrale. De même, nous aborderons les procédures duelles d'interaction de l'orientation scolaire qui nous permettront d'embrayer sur l'inefficacité de la pratique de l'orientation scolaire au Cameroun. Enfin, il sera question de présenter la contribution de la technologie dans l'amélioration de ladite pratique.

### **2.2.1. De l'orientation-prescription à l'orientation intégrale**

L'orientation a vu le jour au Cameroun dans les années 1945. À cette époque, elle était utilisée dans le sens de la professionnalisation des ressources humaines indiquées pour le développement des métropoles françaises et anglaises. Ensuite, l'orientation a participé

dans les années 70 à la formation des premiers camerounais et dans les années 80, l'orientation est devenue plus éducative et s'est consacrée à la construction du projet professionnel, aux entretiens dans un processus d'accompagnement (Bomda, 2008a, 2008b ; Okene, 2009). Comme le souligne Bomda (2008a, 2008b), l'orientation a connu au Cameroun deux grandes périodes conceptuelles : une qu'il qualifie avec Danvers (1994) « d'adéquationniste » ou de « diagnostic pronostique » appelé orientation-prescription (orientation scolaire, universitaire et professionnelle) et une autre qui se veut éducative divisée en deux phases à savoir : l'orientation-accompagnement et l'orientation intégrale<sup>9</sup>.

#### **2.2.1.1. L'orientation-prescription : l'orientation comme produit**

La phase de l'orientation-prescription qui correspond au modèle mécaniste a prévalu pendant la période coloniale et jusque vers les années 1990. Durant cette phase, il était question de sélection, de répartition et de placement. En effet, l'orientation était une prescription imposée par les résultats des élèves aux différents tests psychotechniques. C'est ainsi qu'il fût créé en 1949, un centre de psychologie, d'orientation et de sélection professionnelle transformé en service de psychologie, d'orientation et sélection professionnelle (Okene, 2009).

Le modèle mécaniste considère les aptitudes, les filières d'étude et les emplois comme étant des catégories existant par elles-mêmes, indépendamment de leur environnement. Ainsi, au lieu d'apprendre à un individu à les mettre en relation, on le fait plutôt pour lui, puisque le lien entre ces catégories était donné dans un sens. Dans cette perspective, l'orientation est prise comme un puissant instrument au service des institutions et de la Nation. Elle se positionne plus comme un service défendant les intérêts du politique, de l'institution et moins comme celui s'occupant des aspirations individuelles. Il s'agissait tout au long de cette période, d'une « orientation subie » (Okene, 2009) prisée par les décideurs et les planificateurs de l'éducation. Elle privilégie les intérêts stratégiques de la société ou de l'institution au détriment des aspirations individuelles qui sont à modifier et à conformer aux objectifs de développement du pays.

---

<sup>9</sup> Elle est aussi appelée l'orientation tout au long de la vie ou l'orientation-conseil.

### **2.2.1.2. L'orientation éducative : l'orientation comme un processus**

Cette phase qui correspond au modèle éducatif de l'orientation a prévalu après l'avènement des concepts de démocratie, de droits de l'homme et des libertés individuelles. Durant cette phase, au lieu d'agir en lieu et place du client, le professionnel de l'orientation met à sa disposition des informations nécessaires, pour qu'il choisisse lui-même, en toute connaissance de cause, ses études, sa formation professionnelle, son métier, sa profession, sa carrière. Cette phase, qui court jusqu'à nos jours, considère le client autonome, responsable et capable de réflexion face aux situations. Il convient donc, pour le professionnel de l'orientation, de laisser à son client le soin d'exprimer cette capacité et de le soutenir dans sa créativité. Il s'agit donc de faire de l'individu, l'acteur principal de son orientation et le véritable responsable de ses actes.

L'objectif du professionnel de l'orientation est d'amener le jeune à voir, juger et agir par lui-même. C'est faire route avec lui de manière attentive et active dans la construction, par lui-même, de ses intentions d'avenir et de son devenir. Cette phase permet de donner aux élèves, aux étudiants, à leurs parents, aux adultes le droit de dire un mot sur leurs projets tant scolaires que professionnels. Elle permet aux filles et aux femmes de faire des choix, sans naïveté aucune, mais conscients de leurs enjeux. C'est cela l'orientation-accompagnement qui fonde les activités d'éducation à l'orientation et de conseil en orientation auprès des élèves et des adultes (Okene, 2013).

Le modèle éducatif de l'orientation est donc centré sur l'individu. Il s'appuie sur les pratiques professionnelles de l'éducation au choix et de l'approche orientante. Cette dernière approche est venue enrichir l'éducation en orientation. En effet, elle vise à accompagner l'individu tout au long de sa vie dans le développement de son identité pour faciliter son cheminement scolaire, universitaire et professionnel. Il s'agit, ici, d'une « orientation choisie » (Okene, 2009). L'individu devient acteur de son orientation et le professionnel de l'orientation l'amène à établir des liens entre ses goûts, ses forces, ses intérêts, ses aptitudes, les disciplines d'enseignement et les métiers ou les professions qui l'intéressent ; à favoriser l'émergence d'un projet de cheminement scolaire, universitaire et professionnel.

Cette approche orientante repose sur les principes d'infusion, de mobilisation et de collaboration. Ce modèle éducatif de l'orientation prépare aussi l'individu à accepter les effets de ses propres erreurs, à s'y adapter et à chercher activement les voies et moyens d'évolution vers un mieux-être. Les phases de l'orientation décrite ci-dessus permettent de montrer la différence de sens entre orienter une personne et l'aider à s'orienter. Ces phases posent aussi le débat entre le modèle mécaniste et éducatif de l'orientation. Le premier se rapporte à l'idée selon laquelle il faille orienter une personne afin de mieux servir le système, considérant cette personne incapable de décider et de choisir de façon satisfaisante, autonome et en toute connaissance de cause ; tandis que le second renvoie à la préoccupation selon laquelle il faut aider une personne à s'orienter en l'éduquant, en l'outillant, bref en lui donnant des compétences pour s'orienter.

L'orientation est donc l'action d'orienter, c'est-à-dire montrer le chemin à suivre à un individu, le guider en fonction de ses aptitudes et de ses goûts tout en tenant compte des possibilités de placement sur le marché de l'emploi. Dans ce processus éducatif d'orientation, on suit et on accompagne l'individu. De ce fait, l'orientation a pour principes de base le suivi et l'accompagnement de l'individu tout en lui donnant en cas de besoins des conseils utiles. C'est de ce fait une méthode d'assistance, une démarche ou une pratique éducative de type continu visant à aider chaque individu à faire des choix scolaires, universitaires et professionnels délibérés et positifs lui permettant de se réaliser pleinement dans la vie. C'est pourquoi Bomda (2008a, pp. 36-37) définit l'orientation intégrale comme

« un processus éducatif de type continu visant à aider l'élève à choisir lui-même la formation la plus conforme à ses aptitudes, à ses goûts et intérêts ; à s'y adapter et à résoudre éventuellement ses problèmes comportementaux, psychologiques, relationnels, personnels et sociaux en vue de son plein épanouissement personnel et de son insertion dans la vie active en conformité avec les besoins du pays et de ses perspectives de progrès économique, social et culturel. »

Il appert de manière évidente que la pratique professionnelle de l'orientation est construite, et par le biais de sa procédure d'interaction duelle d'aide, permet de mieux aider l'élève à s'orienter.

### **2.2.2. Les procédures d'interactions duelles d'aide à l'orientation**

Plusieurs auteurs (Bomda, 2008b ; Coallier, 1996 ; Guichard & Huteau, 2007 ; Okene, 2009) estiment que l'aide à l'orientation constitue un ensemble de pratiques (entretien, test, questionnaire, avis, etc.) visant à aider une personne à trouver la voie scolaire, professionnelle ou de formation et, plus généralement, la forme de vie qui lui convient le mieux et à s'engager dans la direction ainsi déterminée. Ces pratiques peuvent prendre la forme d'une relation dialogique entre deux personnes notamment entre un conseiller d'orientation et la personne qui le consulte ou entre un professeur et un élève ; d'activités de groupes conduites par un animateur (un conseiller d'orientation, un éducateur, etc.) ; et, parfois même, d'une auto-exploration que la personne effectue à l'aide d'outils ad hoc (questionnaires, portefeuilles de compétences, logiciels, navigation sur un serveur Internet, etc.).

L'interaction duelle de conseil entre un conseiller et quelqu'un qui le consulte que l'on nommera « Client » constitue la forme paradigmatique de l'aide à l'orientation. Cette interaction implique la participation d'une personne (le conseiller) détenant une expertise d'ordre théorique qui lui permet d'appréhender les phénomènes en jeu dans un certain cadre de référence et/ou technique par exemple, en conduite d'entretien, dans l'interprétation et l'utilisation par exemple des tests et des connaissances par exemple, relatives à l'emploi, à l'organisation du système scolaire, etc. Cette interaction qui repose sur des échanges de paroles peut varier grandement, allant d'une sorte d'interrogatoire mené par le conseiller complété ou non par des avis précis donnés au consultant à de simples interventions par exemple des reformulations du conseiller, visant à aider le consultant à identifier et à explorer les problèmes qui l'occupent.

L'aide à l'orientation part généralement d'un questionnement, d'une interrogation relative aux études, à l'activité professionnelle, à l'avenir professionnel, à certaines difficultés personnelles (crise pubertaire, problèmes familiaux, etc.). Certains chercheurs (Gysbers et

al., 2003 cités par Guichard et Huteau, 2007) travaillant dans le domaine de l'interaction duelle d'aide à l'orientation ont, par ailleurs, défini des procédures et des modes d'interaction adéquats pour structurer cette pratique. Ils distinguent ainsi trois étapes majeures dans les procédures d'interaction duelle de conseil en orientation à savoir la mise en place de la relation d'aide, l'analyse du problème et la synthèse en vue de l'action. La première phase est généralement nommée la « construction de l'alliance de travail ». Celle-ci constitue la synthèse de trois caractéristiques : un lien de nature affective entre le conseiller et le client, un accord, d'une part, sur les buts à atteindre et, d'autre part, sur les moyens les plus adaptés pour y parvenir.

L'existence d'un lien entre le conseiller et le client est une condition nécessaire à la réussite de l'interaction de conseil. Ce lien renvoie au souci de l'autre et à la confiance. Les buts doivent être communs au conseiller et au client. Cela suppose une écoute du conseiller orientée vers les pensées et sentiments intimes et vers leur dynamique sous-jacente. Ces buts doivent être compatibles avec ceux d'une interaction d'aide à l'orientation. Le conseiller est, dans certains cas, conduit à aider le consultant à préciser sa demande et à clarifier ses objectifs (demande et objectifs qui peuvent être révisés dans les étapes suivantes). Au cours de cette première phase, le conseiller décrit aussi au client comment il compte procéder. En effet, il décrit l'ensemble de la démarche, ainsi que les méthodes ou instruments qu'il se propose d'utiliser et les raisons de leur utilisation et s'accorde avec lui sur ces choix. Durant cette phase, il sera question d'interroger, de questionner le problème du client afin de mieux le comprendre, le circonscrire et d'y apporter une solution idoine.

La deuxième étape est celle de l'analyse et de la clarification du ou des problèmes du client définis lors de la construction de l'alliance de travail. Selon la nature de ce problème d'orientation (aider un jeune à définir des projets d'avenir, l'aider à s'adapter dans son environnement, l'aider à trouver une formation adéquate, l'aider à résoudre un problème personnel ou familial, etc.), en fonction des modèles auxquels le conseiller se réfère habituellement, et en fonction des souhaits du client, ils détermineront les méthodes, techniques et outils utilisés lors de cette deuxième étape. Ils peuvent comprendre aussi bien des approches particulièrement flexibles comme les entretiens du

psychologue rogérien (ou de celui qui se réfère à la psychanalyse) ou les récits de vie que des épreuves particulièrement structurées comme des tests d'aptitude ou des questionnaires de connaissance. L'usage de questionnaires d'intérêts ou de valeurs professionnels semble être particulièrement fréquent.

D'autres techniques peuvent aussi être mises en œuvre à savoir des portefeuilles de compétences qui permettent au client d'identifier et de formaliser les diverses compétences qu'il a pu construire à l'occasion de ses multiples expériences ou activités, des génogrammes de carrière qui lui permettent de mettre en perspective ses attentes professionnelles au regard de l'histoire des activités professionnelles de membres de sa famille et visent à élucider le sens qu'ont pour lui la carrière, le travail, l'identité de genre, le rôle de sa socialisation culturelle et des contextes dans lesquels il a grandi, le poids des obstacles qu'il a rencontrés, comment il a intégré et assumé différents rôles et événements de vie, des activités de classements de métiers visant à l'aider à identifier la manière dont il structure ses représentations des professions, des questionnaires de personnalité.

La troisième phase constitue une synthèse de ces informations visant à les articuler aux contextes avec lesquels le client interagit (les contraintes propres à un certain palier d'orientation dans le système scolaire, les offres actuelles et potentielles d'emplois plus ou moins qualifiés dans telle ou telle branche, certains phénomènes sociaux tels que la répartition des emplois selon le sexe ou l'origine sociale ou ethnique, les âges de la vie, etc.). Il s'agit de définir des objectifs afin d'élaborer le « meilleur scénario » possible pour sa vie future. Le conseiller l'aide alors à rechercher l'information dont il a besoin et à identifier les moyens à sa disposition pour atteindre ses objectifs (les différentes sources de soutien dont il peut bénéficier, les ressources de tout type à sa disposition, les activités dans lesquelles il peut s'engager, etc.). Un plan d'action précis, indiquant éventuellement des objectifs intermédiaires à atteindre avec un calendrier défini, doit être élaboré. Lors de cette étape, conformément au concept « d'alliance de travail », l'activité mentale (cognitive, conative et affective) du client est fondamentale. En effet, c'est lui qui élabore des objectifs, un scénario et définit un plan d'action. Cependant, le client ne peut y parvenir que grâce à l'expertise du conseiller.

Les connaissances de celui-ci sont essentielles pour aider le client à trouver les solutions à sa situation problème. L'expertise du conseiller apparaît d'autant plus nécessaire qu'il a établi une alliance de travail avec une personne de condition modeste. Avant de mettre un terme à la relation de conseil, il convient de faire le bilan de l'ensemble du processus et de dénouer cette alliance de travail. Cela peut être difficile d'un point de vue affectif, car on observe parfois des résistances tant chez le conseiller que le client à y mettre un terme. Le tableau ci-dessous résume la matrice de la procédure d'interaction duelle d'aide à l'orientation.

**Tableau 1**

*Matrice des étapes de la procédure d'aide à l'orientation*

| <b>Pratique d'aide à l'orientation</b>               | <b>Conseil en orientation</b>                                                                                                         | <b>Education en orientation</b> |
|------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| <b>Étapes de la procédure d'aide à l'orientation</b> | <b>Sous étapes de la procédure d'aide à l'orientation</b>                                                                             |                                 |
| <b>Construire l'alliance de travail</b>              | Établir un lien affectif avec le client<br>Définir ou identifier le problème du client                                                |                                 |
| <b>Analyse/clarification du ou des problème (s)</b>  | Analyser le (s) problème (s) du client<br>Déterminer les méthodes, techniques, outils utiles pour analyser la situation problème      |                                 |
| <b>Synthèse des informations reçues</b>              | Identifier la meilleure solution pour résoudre le problème du client<br>Articuler les informations reçues à l'environnement du client |                                 |

|                                                            |                                                             |
|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
|                                                            | Rechercher l'information utile pour atteindre ses objectifs |
| <b>Finalisation du bilan de l'ensemble de la procédure</b> | Dénouer l'alliance de travail                               |

**Source:** Gysbers et al. (2003). *Career counselling : Process, issues and techniques*. MA, Allyn et Bacon.

Au regard de ce tableau, il est évident, du moins sur le plan du prescrit, que tout est prévu pour que l'élève camerounais bénéficie a posteriori d'une éducation à l'orientation et du conseil en orientation. Dans le prochain paragraphe, nous nous intéressons aux principes de la pratique de l'orientation.

### **2.2.3. Les principes de la pratique de l'orientation au Cameroun**

Comme nous l'avons déjà indiqué, l'orientation est l'action d'orienter, de guider une personne c'est-à-dire de montrer le chemin à suivre à quelqu'un. Autrement dit, il s'agit de guider un individu en fonction de ses aptitudes et de ses goûts tout en tenant compte des possibilités de placement sur le marché de l'emploi. L'orientation est de ce fait une méthode d'assistance, une démarche ou une pratique éducative de type continu visant à aider chaque individu à faire des choix scolaires, universitaires et professionnels délibérés et positifs lui permettant de se réaliser pleinement dans la vie. Dans ce processus éducatif d'orientation, on suit et on accompagne l'individu. De ce fait, l'orientation a pour principes de base : le suivi et l'accompagnement de l'individu tout en lui donnant en cas de besoins des conseils utiles. L'objectif poursuivi dans ce cheminement est d'amener l'individu à construire ses projets sur tous les plans et à favoriser le développement chez l'apprenant d'un degré optimal d'autonomie fonctionnelle sur les plans personnel, social et professionnel de façon à ce qu'il puisse en arriver à une intégration socioprofessionnelle harmonieuse, en sachant ce qu'il fait et où il va dans la vie.

Selon l'Organisation des Nations Unies pour la Science, l'Éducation et la Culture (2003), cela consiste à amener l'individu à prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études et de ses activités professionnelles dans

toutes les conjonctures de son existence avec le souci conjoint de servir le développement de la société et de s'épanouir pleinement. C'est un processus long qui s'inscrit dans la durée, c'est une orientation tout au long de la vie. Les principes de l'orientation sont donc le suivi et l'accompagnement.

Le suivi est un principe de l'orientation ayant pour but :

- de suivre le client dans son développement physique et intellectuel ;
- d'aider le client à résoudre ses difficultés personnelles en le guidant dans les décisions qu'il est appelé à prendre quant à son avenir ;
- d'aider le client à développer des connaissances et des compétences dans les domaines des formations et de l'environnement économique et professionnel ;
- d'aider le client à enrichir et diversifier ses représentations ;
- d'aider le client à développer son autonomie par une attitude active, à être capable d'identifier les obstacles qui pourraient s'opposer à la réalisation de ses projets, les analyser et envisager les moyens de les surmonter avec l'aide des acteurs et des dispositifs mis en œuvre.

L'accompagnement, quant à lui, est un processus qui s'opère en fonction des exigences des filières d'étude, des métiers ou des professions, des possibilités de carrière, des débouchés de divers diplômes, des aptitudes et compétences individuelles, des performances, des motivations. Il prend en compte des variables telles que le sexe, l'âge, l'origine socioprofessionnelle, le milieu culturel ou géographique, l'environnement socioéconomique. Ainsi, au lieu d'agir en lieu et place d'un individu, on lui donne plutôt des conseils. On le considère comme autonome, responsable et capable de réflexion face aux situations, y compris celle de choix. L'opportunité est donnée aux élèves, aux étudiants, aux groupes d'individus, aux parents, aux adultes, de dire un mot sur leurs projets y compris au moment des choix scolaires et professionnels (Bomda, 2008b, 2008a).

Pour la réalisation de ses principes de base, l'orientation a pour activité principale, l'information qui a pour finalité de fournir aux usagers les données objectives qui leur permettent d'atteindre le but visé. L'information est basée sur six éléments fondamentaux à savoir la collecte ; le traitement ; l'impression et l'édition ; le classement et le stockage ; la diffusion ; l'évaluation et la réactualisation. L'information porte essentiellement sur les filières d'enseignement, les professions, les entreprises, la situation du marché de l'emploi, les opportunités d'emploi... Elle est collectée au moyen d'instruments tels que les observations systématisées, les questionnaires, les entrevues et les prises de vue. Les informations ainsi collectées sont techniquement traitées par les professionnels, soit manuellement, soit par ordinateur. Les informations ainsi traitées sont présentées sous forme de supports prêts à l'impression et l'édition. Les supports produits sont déposés auprès des imprimeries pour impression et édition. Les supports produits sont sélectionnés, enregistrés, estampillés, catalogués et conservés soit en vraie grandeur, soit en microscopie, et classifiés selon une codification précise. L'information obtenue peut être diffusée soit directement dans un tête à tête entre le Conseiller d'Orientation et le client, soit par divers canaux interposés, notamment le numérique.

Périodiquement, l'information diffusée est évaluée et réactualisée au besoin. L'évaluation des aptitudes et compétences se fait au moyen des tests d'orientation et des tests psychotechniques. Elle consiste à explorer en l'individu les aptitudes et compétences intrinsèques susceptibles de l'aider dans la réalisation d'une tâche (Bomda, 2008b, 2008a ; Okene, 2013). Pour ces auteurs, les autres activités de l'orientation consistent à aider à l'adaptation scolaire c'est-à-dire à rechercher les facteurs environnementaux et familiaux qui peuvent influencer la réussite scolaire.

De même, il est question d'orienter les élèves dans les filières d'étude en fonction de leurs aptitudes et des moyens de leurs parents. Aussi, le professionnel de l'orientation doit conseiller les clients au cours d'un entretien individuel ou collectif qui est une technique visant à établir chez le client un confort comportemental propice à une bonne acquisition des connaissances. Cet entretien a pour but de favoriser à plus ou moins long terme l'insertion de l'individu dans le monde du travail et d'accroître la richesse et le réalisme de ses projets par la prise en compte des données individuelles et des contraintes

extérieures ainsi que la mise en évidence des étapes pouvant conduire aux buts visés. Durant cet entretien, les clients peuvent exprimer leurs problèmes d'ordre comportemental, psychologique, relationnel, ou d'insertion socioprofessionnelle. De ce fait, le Conseiller d'Orientation identifie les solutions possibles et à la fin le client est amené lui-même à prendre des décisions conséquentes.

Dans ce processus de suivi et d'accompagnement, certains facteurs devraient être pris en compte à savoir : les facteurs économiques (situation de crise économique), sociaux (la mauvaise compagnie, l'influence négative des médias, l'environnement scolaire, salles de jeux, bars...), technologiques (l'avènement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, les jeux-vidéo), culturels (le mariage précoce, les choix dans l'éducation des enfants, le travail précoce des enfants) et familiaux (la violence, la pauvreté, la catégorie socioprofessionnelle des parents, le divorce des parents, le manque d'affection familiale, la parenté irresponsable, le manque de matériel didactique, etc.) qui influent sur les aspirations et le choix de carrière de l'apprenant. Nonobstant ces deux principes de la pratique de l'orientation que sont le suivi et l'accompagnement, ce dernier reste inefficace.

#### **2.2.4. L'inefficacité de la pratique professionnelle de l'orientation au Cameroun**

Les jeunes sont confrontés à de multiples problèmes d'ordre personnel, académique, social et professionnel auxquels ils ne sont pas toujours préparés à faire face. Pour les aider à trouver des pistes de solutions pour la résorption de ces problèmes, les systèmes éducatifs ont, au cours de leurs différentes réformes, placé auprès de ces jeunes des spécialistes pour les accompagner et les aider à faire face à leurs différents problèmes. En effet, la pratique professionnelle de l'orientation comme prescrit devrait permettre aux jeunes de pouvoir s'adapter aux différentes transitions auxquelles ils sont confrontés, de mettre en place des projets scolaires et professionnels réalistes et conformes à leurs différentes aspirations et à leurs personnalités. Malheureusement, à l'observation, la pratique professionnelle de l'orientation ne remplit pas toujours ses missions, raison pour laquelle, certaines personnes pensent qu'elle ne sert à rien. En effet, l'orientation scolaire est très mal perçue par les autres membres de la communauté éducative, ceux-ci estimant que les CO sont des agents non importants dans le système éducatif (Bomda, 2008b,

2008a). Le CO a mauvaise presse auprès de ses collègues, parents et autres. Les études d'Egnoweza Epenza (2007) ; Konmeneck (1985) ; Mezo'o (2019) ; Viang Viang (2007) citées par Bomda (2008b) confirment cette image peu reluisante des CO auprès des autres membres de la Communauté éducative. Effectivement, quand les élèves et les parents ne se désintéressent pas des CO, ils ne savent pas réellement ce qu'ils font ou sont appelés à attendre d'eux (Bomda, 2008b, 2008a, 2014). Toutes ces personnes peignent le CO comme un agent oisif.

La pratique professionnelle de l'orientation scolaire est tellement mal perçue qu'elle n'est même pas présente dans tous les établissements scolaires du Cameroun. En effet, sur plusieurs établissements dénombrés par (Bomda, 2008b), peu disposent d'expert en orientation. Ainsi, non offerte à tous comme prévu par les textes internationaux et nationaux, elle se présente à juste titre comme un luxe et non comme une nécessité ou une priorité. La preuve, les jeunes s'orientent sans accompagnement de l'expert pourtant formé à cette fin (Dong Nguetsop & Fozing, 2016 ; Kemtchuain Tague & Bomda, 2015). Les résultats de l'étude de Kemtchuain Tague et Bomda (2015) ont révélé que les jeunes pour la plupart choisissent une filière sans être accompagnés par un CO.

La recherche de Dong Nguetsop et Fozing (2016) partant du postulat selon lequel l'une des causes du chômage des jeunes diplômés au Cameroun peut être liée au fait que les jeunes ne soient pas assez assistés par des professionnels dans la consolidation de leurs aspirations professionnelles, meilleur gage d'une insertion socioprofessionnelle, a montré qu'effectivement, le CO de par ses compétences et les missions qui lui sont assignées, apparaît comme l'accompagnateur idéal susceptible d'aider les jeunes à passer des aspirations professionnelles indéfinies, utopiques ou détournées aux aspirations professionnelles réalistes. Toutefois, la réalité est toute autre, raison pour laquelle nous observons une augmentation du chômage, de la pauvreté et de la prolifération des activités du secteur informel.

Avec plus de soixante-trois ans d'existence, la pratique professionnelle n'arrive toujours pas à jouer son rôle de pilier du système éducatif camerounais. Du fait de l'irrégularité de leurs actions et de la monotonie générée par le cloisonnement à l'aspect information sur les filières d'études et leurs débouchés, la pratique professionnelle de l'orientation ne

remplit pas pleinement sa partition. En effet, l'étude de Yemele (1990) cité par Bomda (2008b, p. 64) montre que le CO dans son travail ne tient pas compte des besoins, ni des contraintes imposées par l'économie, ni des vœux de l'élève. Le CO ne se cantonne qu'à informer et fait généralement fi des autres aspects de son travail. Cette situation peut s'expliquer par le fait que les CO sont formés en nombre réduit et que le ratio CO-élève fixé à 1 CO pour 300 est dépassé (Bomda, 2008b, 2008a ; Okene, 2013). Nous comprenons que la pratique professionnelle de l'orientation ne se limite qu'à l'information des jeunes sur les filières d'études et leurs débouchés. Pourtant il ne s'agit pas que d'informer, mais aussi de s'assurer que ces filières et leurs débouchés correspondent aux aspirations de l'élève. Et pour ce faire, le CO doit utiliser des tests psychotechniques ou des entretiens. En d'autres termes après l'éducation en orientation qui consiste à informer, le CO doit faire usage du conseil en orientation qui, est tout aussi capitale, raison pour laquelle le Ministre des Enseignements Secondaires constatait un délaissement de la part des CO de leur principale mission, celle de l'accompagnement holistique des élèves et déplorait que la priorité soit donnée aux enseignements thématiques en classe (lettre circulaire prise le 22 juillet 2021).

En somme, beaucoup de Camerounais ne croient pas à l'orientation scolaire, car en autant d'années d'existence, elle ne s'est jamais fait valoir, faute d'actions significatives. De même, ils pensent qu'un expert en orientation vaut moins qu'un enseignant, car ce dernier est considéré comme un oisif, un parasite qui n'apporte pas de plus-value dans la construction socioprofessionnelle et même psychopédagogique d'un élève. Pourtant, la pratique professionnelle a été prescrite pour accompagner les jeunes dans leurs choix de vie. Malheureusement, au regard des problèmes des jeunes sur le plan personnel, scolaire, académique et professionnel, il est plus qu'évident que la pratique professionnelle de l'orientation scolaire n'est pas efficace. Pour apporter notre modeste contribution dans la problématique d'amélioration de cette pratique, nous proposons de concevoir un outil de travail qui, nous l'espérons, permettra aux CO de redorer leur blason. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les avantages du numérique.

### **2.2.5. L'apport du numérique en orientation**

Pour Mballa (2016), Internet est un outil d'aide à l'orientation scolaire. En effet, selon lui, Internet compte de nombreux outils susceptibles de faciliter l'orientation scolaire. On peut citer : les adresses e-mail, les journaux en ligne, les sites WEB, les réseaux sociaux, le téléphone, l'ordinateur, les logiciels d'aide à l'orientation, etc. Nous tenons à relever ici que nous ne devons pas confondre Internet et le Word Wild Web, car ce dernier n'est qu'une des applications d'Internet. Prenons l'exemple de l'ordinateur, du téléphone et les logiciels d'aide à l'orientation.

#### **- L'ordinateur**

Il se définit comme une machine de traitement automatique et rationnel de l'information, apparaît comme un outil indispensable à l'orientation à plusieurs égards. Il permet de stocker, archiver, consulter des données conservées qui peuvent servir pour des travaux et interprétations ultérieurs. Il peut également permettre de créer, d'imaginer, réformer, évaluer des fiches et des textes à soumettre aux sujets qui font l'objet de l'étude.

#### **- Le téléphone**

Il constitue aujourd'hui l'un des outils TIC les plus multitâches avec l'entrée sur les marchés des téléphones dits multimédia ou androïde avec l'intégration de la 3G. Le téléphone n'est plus un simple outil permettant de passer des appels et d'envoyer ou recevoir des SMS. Bien plus, grâce à la disponibilité d'Internet, il est possible pour le conseiller d'accompagner l'élève à partir des appels vidéo, de lui communiquer des liens de pages Internet en instantanée par MMS ou alors par les différents réseaux sociaux WhatsApp, Viber, Messenger pour ne citer que ceux-ci. Le téléphone permettra au conseiller de garder le contact avec le sujet, et ce via les appels téléphoniques, SMS pour assurer le bon suivi de l'accompagnement tant au sein de l'établissement qu'en dehors de celui-ci.

#### **- Les logiciels d'aide à l'orientation (LAO)**

Ils peuvent être classés en trois catégories en fonction des objectifs opérationnels qu'on leur assigne. Nous pouvons citer les outils centrés sur un apport de connaissances

extérieures, ceux centrés sur l'évaluation de la personne et l'image de soi et enfin ceux combinant les informations sur la connaissance des études et des métiers et ceux de connaissance de soi et de ses intérêts, dont l'usage nécessite également l'accompagnement des conseillers d'orientation.

Les TIC permettent aujourd'hui en plus de servir des personnes qui ont des difficultés pour se rendre dans les centres d'orientation, soit parce qu'elles vivent dans des régions isolées par exemple, ou qu'elles souffrent d'un handicap, ou qu'elles soient tenues de rester à leur domicile pour d'autres raisons, ou ne soient pas disponibles durant les heures d'ouverture des centres. L'orientation à distance, par téléphone ou par Internet, permet d'offrir des services d'orientation dans des lieux reculés avec ou sans l'aide directe du personnel. Les TIC offrent un potentiel sensiblement plus important d'accès aux services d'orientation, en permettant de se libérer des contraintes de temps et d'espace. Mais il peut cependant y avoir des restrictions à l'accès aux moyens informatisés. Le fait que les progrès d'Internet peuvent aggraver les inégalités entre ceux qui ont facilement ou non accès à l'information est une source fréquente de préoccupation. Il en est de même des inégalités entre les riches et les pauvres dans chaque pays et entre ceux qui sont plus ou moins aptes à utiliser la technologie (OCDE, 2000). « L'accès de plus en plus fréquent à Internet par la télévision et le téléphone devrait vraisemblablement réduire ces écarts. Les bibliothèques et autres sources publiques d'information peuvent aussi jouer un rôle important. Mais pour l'instant les écarts restent importants. » (Watts, 2000, p.7)

Nous montrerons dans cette partie que les outils numériques, en plus d'être des agents de changement de la pratique de l'orientation, viennent à son appui et sont de ce fait considérés comme une solution pour l'amélioration de la qualité de la pratique professionnelle de l'orientation. Mais avant de faire cette démonstration, nous parlerons de la question de l'intégration des outils numériques dans le système éducatif. En effet, pour que le numérique améliore la pratique de l'orientation, il faut d'abord qu'il soit intégré.

### **2.2.5.1. L'intégration des outils numériques dans le système éducatif**

Le concept d'intégration des TIC est défini dans un sens général, selon Raby (2004, p. 20) comme l'action de faire interagir divers éléments en vue d'en constituer un tout harmonieux et de niveau supérieur. Selon Selwyn (2011), le concept de technologie éducative ne se réfère pas simplement aux matériaux technologiques et aux outils qu'on utilise dans le milieu éducatif. Elle est liée intrinsèquement aux aspects sociaux, culturels, économiques et politiques de la société.

Pour Rochelle (s. d.), l'intégration des TIC se réfère au processus dans lequel on détermine quels outils électroniques et quelles méthodologies sont les mieux adaptés aux contextes et aux problèmes. IsaBelle et al. (2002), quant à eux, affirment que l'intégration pédagogique des TIC se traduit par une modification des pratiques d'enseignement, mais aussi par un usage approprié et régulier des TIC afin d'améliorer les apprentissages.

L'intégration s'entend donc comme la modification des pratiques d'enseignement par un usage habituel des outils technologiques et des méthodologies adaptés aux contextes d'apprentissages afin de résoudre des problèmes d'apprentissage dans la classe. Cela revient à aborder les méthodes, les modèles et les niveaux d'intégration des TIC dans un système éducatif.

#### **2.2.5.1.1. Les méthodes d'intégration des TIC dans le système éducatif**

Avant de montrer l'apport des outils numériques en orientation, nous parlerons de leur intégration dans un système éducatif. À cet effet, il ressort des travaux de Christian Depover (1996) cité par Douanla Doungtio (2009), qu'il existe deux principales manières d'intégrer les TIC dans un système à savoir le top-down et le bottom-up.

S'agissant du top-down ou approche descendante, c'est une technique d'intégration qui fait intervenir des décisions politiques pour initier l'intégration. Les décisions sont prises par la hiérarchie et font l'objet de décrets définissant ses modalités d'application sur le terrain. Cependant, cette technique rencontre très souvent la résistance des praticiens de l'éducation sur le terrain qui, par leurs pratiques, ne sont pas favorables à la légitimation

d'un outil technologique dont les apports aux disciplines restent encore largement à démontrer et dans lequel à priori ils ne trouvent aucun intérêt.

Le bottom-up ou approche ascendante est la technique d'intégration par laquelle l'initiative d'intégration des TIC dans le système et notamment dans un établissement est due aux praticiens de l'éducation eux-mêmes. Cette approche se caractérise par la conception que ces derniers ont des projets innovants, dans le but d'utiliser les TIC en classe et d'inciter leurs élèves à les utiliser également. Ces projets sont ceux qui ont une chance de succès, s'ils sont entrepris par tous les praticiens simultanément. À ce sujet, Douanla Dountio (2009) estime que l'une des caractéristiques d'un environnement fertile au changement est le fait que les initiatives doivent surgir de la base. Seulement, le fait qu'il ne s'agisse que d'initiatives personnelles et éparses, rend difficile un embrasement de tout le système, surtout que les praticiens de l'éducation ne font pas tous le même usage des TIC dans les établissements scolaires (B. W. Nzenti & Nzenti, 2021 ; B. W. Nzenti, 2019). Ainsi, des projets personnels et dispersés ne sauraient avoir un impact significatif sur le curriculum de manière à le modifier.

De ce qui précède, il faut retenir que l'intégration des TIC dans un système peut commencer soit par le sommet, soit par la base. Seulement, cette intégration ne s'effectue pas toujours de la manière souhaitée. Il s'avère donc nécessaire d'aborder les modèles et les niveaux d'intégration.

#### **2.2.5.1.2. Les modèles d'intégration des TIC dans un système éducatif**

Pour certains auteurs (Basque, 2017 ; Karsenti, 2005 ; Raby, 2004), l'intégration des TIC dans le système éducatif vise à ce que les praticiens de l'éducation en général, et plus particulièrement les conseillers d'orientation, en deviennent des experts, en vue de l'amélioration de leur pratique. Mais, pour que cette intégration ait lieu, lesdits praticiens doivent subir certaines transformations ou mieux traverser certaines étapes.

Vue sous cet angle, l'intégration des TIC ne serait donc pas un état de fait, mais plutôt un processus s'échelonnant sur une période. Ce processus est donc évolutif, partant de la non-utilisation « *non user* » à une utilisation exemplaire « *expert user* » des TIC (Raby, 2004). C'est ainsi que plusieurs chercheurs (Basque, 2017 ; Moersch, 1995 ; Morais,

2001 ; Raby, 2004 ; Venkatesh et al., 2000) se sont attelés à identifier les phases par lesquelles passent les praticiens de l'éducation pour intégrer les TIC dans leur pratique quotidienne au sein d'un établissement scolaire.

Selon Lebrun (2004) cité par Ouédraogo (2011), les recherches Apple Classroom of Tomorrow, abrégé ACOT, ont bien montré que la plupart des professeurs confrontés à l'apprentissage des TIC parcouraient différentes étapes. Dans ces étapes, le professeur utilise d'abord l'ordinateur pour réaliser autrement ses tâches régaliennes. Par exemple, il utilise l'ordinateur pour taper ses notes de cours ; il utilise l'Internet pour publier ses documents. Et ce n'est qu'avec la pratique régulière et de l'expérience, qu'il pourra mettre en place des usages nouveaux et par ricochet une nouvelle pédagogie. Plusieurs auteurs (Coen & Schumacher, 2006 ; Haymore Sandholtz et al., 1997 ; Moersch, 1995 ; Morais, 2001 ; Venkatesh et al., 2000) ont déterminé les modèles et caractéristiques sous-tendant ces phases.

L'étude de Moersch (1995) a permis de définir sept niveaux par lesquels passe un enseignant qui veut intégrer les TIC en classe qui va du niveau zéro au raffinement. Raby (2004) dans son étude nous fait connaître que Moersch (1995) a développé un outil de mesure qu'il a appelé « *Levels of Technology Implementation* », en abrégé (LoTi) pour évaluer le niveau d'implantation des TIC en classe par les enseignants. Elle ajoute que l'absence d'information ne permet pas de savoir si ce modèle a été développé à partir de données empiriques ou de son expérience en milieu scolaire. Il apparaît toutefois évident que le LoTi est présentement employé pour évaluer le degré d'utilisation des TIC dans de nombreuses écoles américaines.

Cet outil de mesure lui a donc permis de déterminer les sept niveaux par lesquels l'enseignant évolue lorsqu'il développe son expertise à intégrer les TIC en classe. Le niveau zéro (0) représente la non-utilisation, qui est une étape pendant laquelle l'enseignant perçoit le manque d'accessibilité et de temps comme des freins à l'utilisation des TIC. La sensibilisation (1) est l'étape où l'enseignant peut être en contact indirect avec les TIC présentes dans son environnement. L'exploration (2) est la phase pendant laquelle l'enseignant utilise les TIC comme outil complémentaire à son enseignement lors

d'activités de renforcement, d'enrichissement ; engageant ainsi ses élèves dans l'utilisation des TIC.

L'infusion (3) pour sa part, est l'étape où l'enseignant utilise les outils technologiques de manière ponctuelle, lors d'activités pédagogiques pour faciliter le traitement de l'information, résoudre des problèmes et prendre des décisions. L'intégration (4) constitue un moment crucial, difficile à franchir, car ici, l'enseignant implique ses élèves et a recours aux TIC pour identifier et résoudre les problèmes liés à un thème (bases de données, traitement de texte, feuille de calcul, télécommunication, multimédia).

L'expansion (5) quant à elle est la phase où l'utilisation des TIC permet à l'enseignant d'entrer en contact avec l'extérieur. Le raffinement (6) suppose le moment où l'enseignant utilise les TIC pour permettre aux élèves de rechercher l'information, de trouver des solutions et de développer un résultat en rapport avec les problèmes réels et surtout avec leurs intérêts propres. Ces étapes sont résumées dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 2**

*Niveaux d'implantation des TIC selon Moersch (1995)*

| NIVEAUX | CATÉGORIES      | DESCRIPTIONS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 0       | NON-UTILISATION | Perception d'un manque de temps ou d'un manque d'accessibilité des TIC comme frein à leur usage                                                                                                                                                                                                                                     |
| 1       | SENSIBILISATION | Présence des TIC dans l'environnement de l'enseignant, mais sans lien direct avec lui (ex. : dénombrement flottant, cours offerts aux élèves le midi, etc.) ou utilisation des TIC pour la gestion de classe (ex. : gestion des notes informatisée — évaluation) ou utilisation des TIC pour enrichir les présentations magistrales |
| 2       | EXPLORATION     | Les TIC servent de complément à l'enseignement,                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

|   |             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |             | c'est-à-dire renforcement, enrichissement, exercices répétitifs, jeux, recherche d'information. Implique des structures de raisonnement, de niveau.                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 3 | INFUSION    | Utilisation ponctuelle d'outils technologiques pour traiter l'information (ex. : feuille de calcul ou graphique pour représenter les résultats d'une enquête). Implique des structures de raisonnement de niveau supérieur.                                                                                                                                                                            |
| 4 | INTÉGRATION | Utilisation d'outils technologiques pour identifier et résoudre des problèmes réels liés à un thème central ou à un concept dans un contexte d'apprentissage riche (ex. : Internet pour rechercher de l'information sur un problème à résoudre, traitement de texte pour la production de documents en lien avec le problème à résoudre). Implique des structures de raisonnement de niveau supérieur. |
| 5 | EXPANSION   | Utilisation des TIC pour permettre aux élèves d'entrer en contact avec le monde extérieur, dans un contexte de résolution de problèmes réels liés à un thème central ou à un concept (ex. : contacter la NASA, agence gouvernementale, etc....). Implique des structures de raisonnement de niveau supérieur.                                                                                          |
| 6 | RAFFINEMENT | Utilisation des TIC comme processus, produit et/ou outil pour permettre aux élèves de rechercher de l'information, de trouver des solutions et de développer un produit en lien avec des problèmes                                                                                                                                                                                                     |

|  |  |                                                                                                                                  |
|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | réels et significatifs pour eux. Implique des structures de raisonnement de niveau supérieur et un milieu d'apprentissage actif. |
|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Source :** Raby (2004, p.25). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication en classe*. <https://theses.hal.science/edutice-00000750>

De la lecture de ce tableau, il ressort que selon le modèle de Moersch, l'enseignant engage ses élèves dans l'utilisation des TIC au niveau de l'exploration quand il emploie ces dernières comme complément à son enseignement lors d'activités de renforcement, d'enrichissement, lors d'exercices répétitifs, de jeux ou pour la recherche d'information (connaissances) sur un contenu à l'étude. L'enseignant passe ensuite au niveau de l'infusion, quand il utilise les outils technologiques (ex. base de données, feuille de calcul, graphique, application multimédia, Internet, etc.) de manière ponctuelle, lors d'activités pédagogiques favorisant le traitement de l'information et des structures de raisonnement de niveau supérieur.

Le niveau de l'intégration permet à l'enseignant d'utiliser les TIC, non pas de manière isolée, mais en engageant ses élèves dans un contexte d'apprentissage riche au sein duquel ils recourent aux TIC (c'est-à-dire les applications multimédias, les télécommunications, les bases de données, la feuille de calcul, le traitement de texte) pour identifier et résoudre des problèmes réels liés à un thème central ou à un concept ; raison pour laquelle Raby (2004) estime que c'est une étape difficile à franchir pour les praticiens de l'éducation. Elle précise d'ailleurs que dans le modèle révisé en 2001 par Moersch, le niveau de l'intégration est divisé en deux sous-niveaux que sont le sous-niveau de l'intégration mécanique et le sous-niveau de l'intégration routinière pour mettre en lumière le fait que l'enseignant a besoin de recourir à une aide extérieure (collègues, conseiller pédagogique, matériel pédagogique, commercial, etc.) avant d'atteindre une intégration routinière et indépendante. Ce que confirme l'étude d'IsaBelle et al. (2002).

Au niveau de l'expansion, l'utilisation des TIC permet d'entrer en contact avec le monde extérieur. C'est finalement au stade du raffinement que l'enseignant utilise les TIC pour permettre aux élèves de rechercher de l'information, de trouver des solutions et de développer un produit en lien avec des problèmes réels, et surtout, en lien avec leurs propres intérêts, besoins et aspirations.

Toutefois, pour Raby (2004), ce modèle a des limites. En effet, pour elle, le second niveau correspondant à la sensibilisation qui inclut plusieurs comportements fort différents. Selon Raby (2004), à ce stade, l'enseignant, qui est en contact indirect avec les TIC, est, sans aucun doute, au stade de la « sensibilisation ».

Il semble toutefois qu'un professionnel de l'éducation qui utilise les TIC pour gérer plus efficacement sa classe peut difficilement être considéré au stade de la sensibilisation. Les tâches professionnelles faisant partie intégrante de sa profession bénéficient largement de l'apport technologique et pourraient, à elles seules, constituer un niveau d'implantation des TIC. Le même commentaire pourrait sans doute s'appliquer à l'enseignant qui utiliserait les TIC pour enrichir son enseignement magistral (Raby, 2004). Les TIC peuvent et doivent servir à enrichir, non seulement l'apprentissage, mais aussi l'enseignement. L'enseignant qui utilise les TIC pour enrichir ses présentations peut difficilement être placé au stade de la sensibilisation (Raby, 2004). Même si son approche est plus traditionnelle, et même si ses élèves n'utilisent pas directement les TIC, cet enseignant se situerait sans doute davantage au niveau de l'exploration que de la sensibilisation (Raby, 2004). De plus, elle ajoute que Moersch ne mentionne pas, dans son modèle, l'utilisation des TIC à des fins personnelles, souvent préalables ou complémentaires à une utilisation « professionnelle » ou « pédagogique » des TIC. Ainsi, le niveau de la « sensibilisation » constituerait la principale faiblesse du modèle de Moersch.

En outre, elle pense que le fait qu'il présente une faiblesse importante au niveau de la sensibilisation, le modèle de Moersch possède le désavantage d'être grandement influencé par la méthode active, surtout au niveau de l'intégration, de l'expansion et du raffinement. Bien qu'elle soit d'inspiration constructiviste et en accord avec les visées de la réforme éducative en cours, cette approche n'est pas nécessairement privilégiée par tous les

enseignants. En effet, où se situerait, dans le modèle de Moersch, un enseignant qui n'utilise pas la méthode active c'est-à-dire en situation de résolution de problèmes en classe, mais qui intègre les TIC quotidiennement à son enseignement, en assumant, bien sûr, qu'une telle situation puisse exister ? De plus, le modèle de Moersch apparaît linéaire et présuppose ainsi que le parcours de tous les enseignants soit similaire, c'est-à-dire que les enseignants traversent tous les niveaux, et ce, selon l'ordre proposé (Raby, 2004).

Haymore Sandholtz et al. (1997) quant à eux proposent un modèle en cinq stades, élaboré à partir de données empiriques recueillies dans le cadre du projet Apple Classrooms of Tomorrow (ACOT). Selon eux, l'enseignant passe du stade de l'entrée où il se familiarise avec les TIC placées dans sa classe, au stade de l'adoption où il utilise les TIC pour des exercices répétitifs en vue d'appuyer l'enseignement. Vient ensuite le stade de l'adaptation pendant lequel l'enseignant se sert des TIC fréquemment pour gérer la classe et pour tester de nouvelles techniques pédagogiques. Suit le stade de l'appropriation durant lequel il modifie ses méthodes d'enseignement pour favoriser l'acquisition de nouvelles compétences chez les élèves. Au dernier stade, celui de l'invention, l'enseignant adopte de nouvelles méthodes d'enseignement centrées sur la construction des connaissances, la résolution des problèmes, la pensée critique, qui mettent en évidence toutes les potentialités des TIC. La synthèse des stades développés par Haymore Sandholtz et al. (1997) est présentée dans le tableau ci-dessous :

**Tableau 3**

*Stades de l'évolution pédagogique des TIC selon Haymore Sandholtz et al. (1997)*

| <b>STADES</b>   | <b>DESCRIPTION</b>                                                                                                              |
|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>ENTRÉE</b>   | Mise en place du matériel technologique et maîtrise par l'enseignant et les élèves des rudiments techniques de son utilisation. |
| <b>ADOPTION</b> | Utilisation du matériel lors d'exercices répétitifs pour appuyer l'enseignement. Élaboration de stratégies pour résoudre les    |

|                      |                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                      | problèmes technopédagogiques rencontrés avec les TIC.                                                                                                                                                                                                       |
| <b>ADAPTATION</b>    | Usage fréquent et pertinent de la technologie. Utilisation des technologies pour la gestion de classe. Intégration des ressources technologiques aux méthodes traditionnelles d'enseignement. Questionnement sur les effets de l'enseignement avec les TIC. |
| <b>APPROPRIATION</b> | Maîtrise des ressources technologiques par l'enseignant. Transformation de l'attitude personnelle de l'enseignant à l'égard de la technologie.                                                                                                              |
| <b>INVENTION</b>     | Apparition de nouvelles méthodes d'enseignement favorisant l'acquisition d'un nouvel ensemble de compétences.                                                                                                                                               |

**Source:** Raby (2004, p.31). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication en classe*. <https://theses.hal.science/edutice-00000750>

De ce tableau, il se dégage que le modèle de Haymore Sandholtz et al. (1997) est plus général et ne s'appuie pas sur la méthode active. Pour Raby (2004), ce modèle met en évidence le mouvement vers un contexte d'apprentissage constructiviste. Les pratiques pédagogiques sont centrées sur l'élève et constituent les niveaux supérieurs du processus d'intégration des TIC. Et Haymore Sandholtz et al. (1997) repris par Raby (2004, p.31) de préciser que « la technologie atteint sa pleine efficacité lorsqu'elle va de pair avec des méthodes constructivistes axées sur la résolution de problèmes, la conceptualisation et la pensée critique, plutôt que sur la simple acquisition de connaissances factuelles. » Raby (2004) estime donc que c'est à ce moment que se situe le principal défi de l'intégration pédagogique des TIC. Il semble que plusieurs enseignants intègrent régulièrement les TIC à leur enseignement, mais continuent de le faire dans un cadre pédagogique plus magistral, ce qui ne permettrait pas d'accéder au plein potentiel des TIC (Raby, 2004).

Le modèle de Morais (2001) définit quatre étapes préalables à l'intégration pédagogique des TIC, et constitue ainsi, pour Raby (2004), un complément aux modèles de Moersch (1995) et Haymore Sandholtz et al. (1997). Ce modèle comprend deux phases à l'intégration pédagogique des TIC, constitué respectivement de deux et trois étapes. La première phase, intitulée l'initiation, est subdivisée en deux étapes à savoir la pertinence et la peur. En effet, dans un processus d'intégration des TIC, le praticien de l'éducation observe d'abord une période pendant laquelle il se demande si les TIC peuvent améliorer ses pratiques pédagogiques. Dès qu'il est convaincu de l'influence positive que les TIC peuvent avoir sur ses pratiques pédagogiques, il fait face pour Morais (2001) cité par Raby (2004, p.32) « à des sentiments d'anxiété, de peur, d'incertitude et d'insécurité liés au changement. »

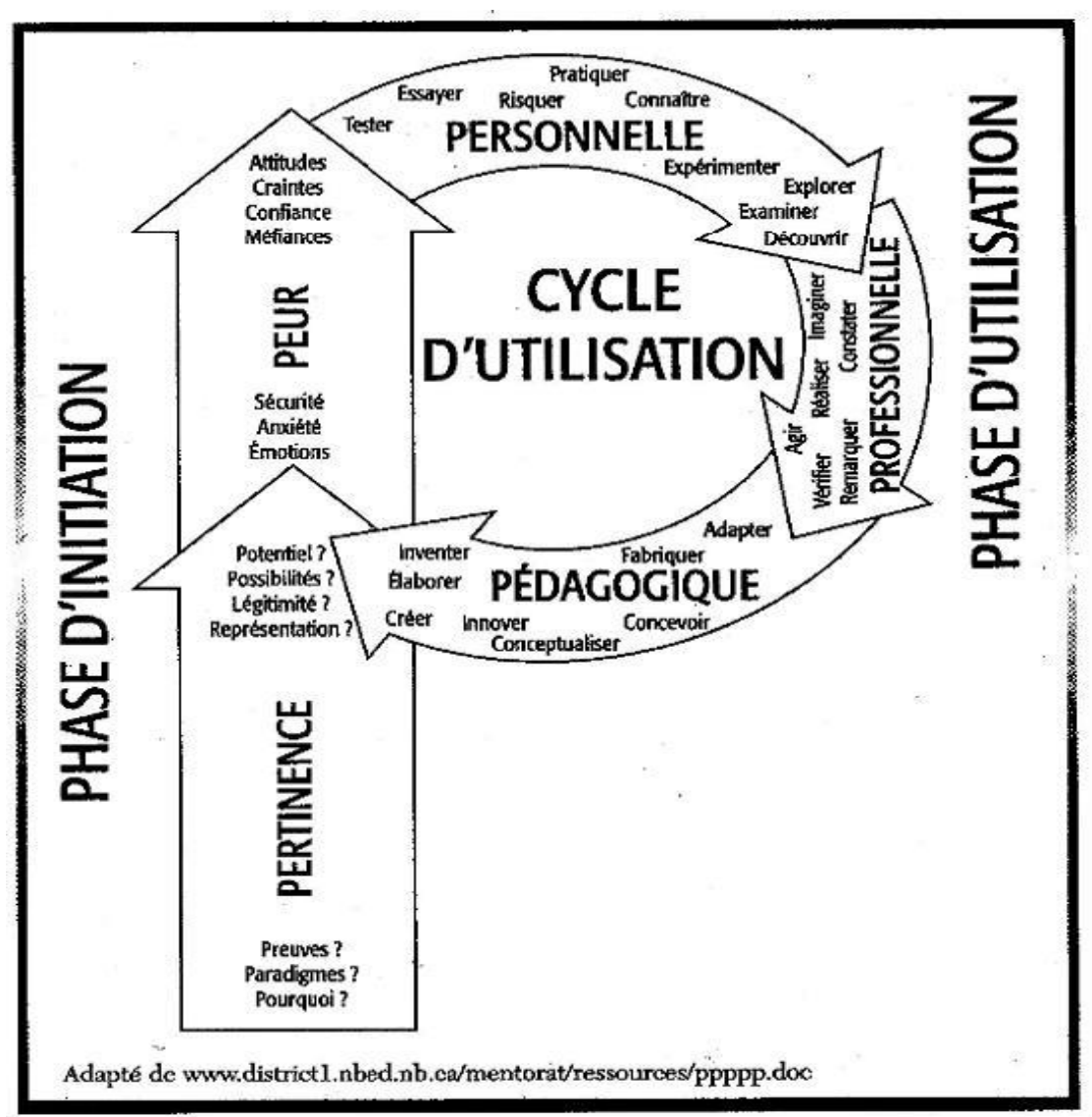
La deuxième phase du modèle de Morais (2001) concerne l'utilisation des TIC. Cette seconde phase est subdivisée en trois étapes à savoir : l'utilisation personnelle, l'utilisation professionnelle et l'utilisation pédagogique. L'utilisation personnelle est l'étape pendant laquelle le praticien de l'éducation utilise les TIC pour ses besoins personnels, excluant ses élèves. L'utilisation professionnelle, quant à elle, renvoie à la période pendant laquelle il a recours aux TIC pour remplir ses fonctions de nature administrative. L'utilisation pédagogique est l'étape au cours de laquelle les praticiens de l'éducation font intervenir les TIC dans sa pratique pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage de ses élèves qui se retrouvent de ce fait impliquées. De ce fait, à ce stade, le praticien de l'éducation possède selon Morais (2001) cité par Raby (2004, p.32), « les connaissances et les compétences nécessaires afin de pouvoir innover des stratégies d'intégration pédagogique des TIC ». Pour ces auteurs, la mise en pratique de ces cinq étapes est obligatoire pour que le praticien de l'éducation progresse systématiquement vers l'accès à la dernière étape de l'utilisation pédagogique des TIC.

Appliqué en orientation-conseil, il s'agira à travers les TIC de permettre aux élèves d'être des entrepreneurs de leurs vies et des gagnants dans une voie librement choisie. Autrement dit avec Antoine Léon (1955) cité par Bomda (2008) 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 de manière plus réfléchi, plus motivée » (p.43). Ces étapes sont schématisées dans la figure ci-après :

**Figure 2**

*Modèle d'intégration des TIC de Morais (2001)*



**Source:** Raby (2004, p.32). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication en classe.* <https://theses.hal.science/edutice-00000750>

La lecture du schéma synthétique présenté ci-dessus permet de constater avec Raby (2004) que le modèle de Morais (2001) ne définit pas clairement les étapes que traverse un professionnel de l'éducation lorsqu'il progresse vers une utilisation pédagogique

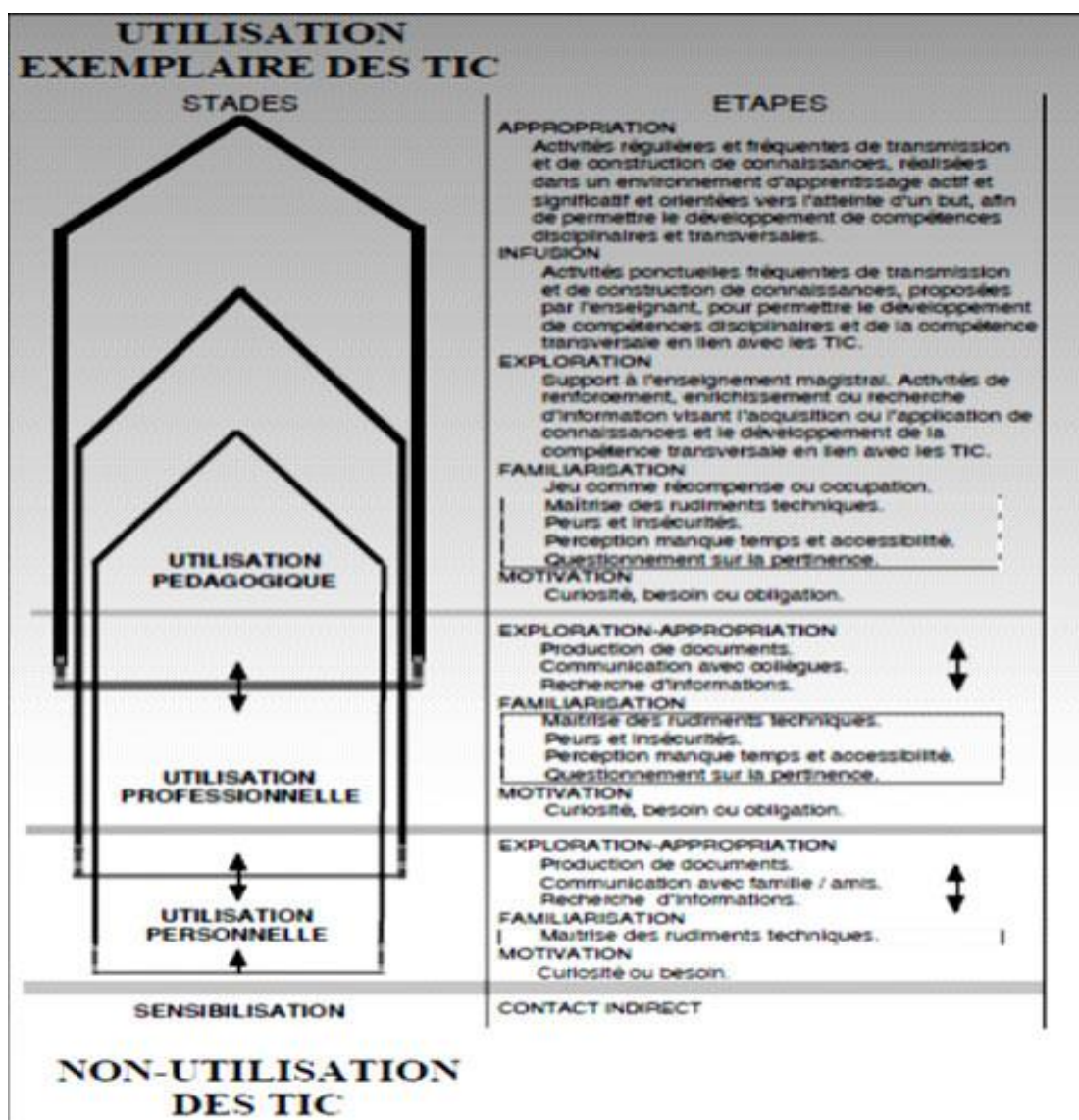
exemplaire des TIC. De même, tout comme les deux précédents modèles, ce modèle demeure, malgré son aspect plus dynamique, assez linéaire puisqu'il présuppose qu'un professionnel de l'éducation doit systématiquement passer de l'utilisation personnelle à l'utilisation professionnelle, avant d'entreprendre l'utilisation pédagogique des TIC, ce qui semble, encore une fois, d'après Raby (2004) problématique.

Dans son étude, Raby (2004) a fait une synthèse des trois modèles sus présentés. Son modèle se fonde sur les trois précédents et met en exergue un processus allant de la non-utilisation des TIC à une utilisation exemplaire, en quatre stades à savoir la sensibilisation, l'utilisation personnelle, l'utilisation professionnelle et l'utilisation pédagogique. Les trois derniers stades se déclinant, quant à eux, en plusieurs étapes.

Au cours du stade de la sensibilisation, le professionnel de l'éducation est en contact indirect avec les TIC qui sont présentes dans son environnement personnel et/ou professionnel. En effet, il est entouré des personnes qui s'en servent et les apprécient. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle elle précise que ce stade sera suivi soit par l'utilisation personnelle, soit par l'utilisation professionnelle, ou encore par l'utilisation pédagogique en fonction des motivations qui poussent l'enseignant à suivre son processus d'intégration des TIC. Ce qui signifie que ces stades ne se déroulent pas de façon linéaire et peuvent se chevaucher et même se dérouler simultanément rendant ainsi possibles la permutableté et le chevauchement des trois stades de son modèle (Raby, 2004) tel que le montre la figure ci-après :

### **Figure 3**

*Modèle-synthèse du processus d'intégration des TIC de Raby (2004)*



**Source:** Raby (2004, p.36). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication en classe.* <https://theses.hal.science/edutice-00000750>

Nous apprenons en observant cette figure que pendant le stade de l'utilisation personnelle, le professionnel de l'éducation passe par trois étapes que sont la motivation, la familiarisation et l'exploration-appropriation. L'étape de la motivation est initiée par la curiosité ou le besoin qui pousse l'enseignant à vouloir utiliser les TIC. L'étape de la familiarisation permet au professionnel de l'éducation d'apprendre à maîtriser les rudiments techniques c'est-à-dire d'avoir une connaissance de base de certains logiciels. Raby (2004) note néanmoins que si le professionnel de l'éducation est d'abord passé par une autre étape, notamment celle de l'utilisation professionnelle, il traversera plus rapidement cette phase de familiarisation ou même l'évitera. L'étape de l'exploration-appropriation, quant à elle, permet non seulement au personnel de l'éducation, à travers les TIC, de faire des recherches informationnelles sur des sujets d'intérêt personnel, mais aussi de communiquer, dans le but de produire des documents en lien avec ses besoins personnels.

Lors du stade de l'utilisation professionnelle, le professionnel de l'éducation traverse l'étape de motivation, puis celle de familiarisation plus ou moins longue et intense selon sa motivation et son expérience antérieure avec les TIC. Il est à relever qu'une motivation personnelle (curiosité ou besoin) permet plus facilement de traverser la familiarisation qu'un sentiment de contrainte. Par exemple, si le chef d'établissement lui impose de se servir d'un outil numérique pour une présentation, il sera confronté à une anxiété, une peur, une insécurité face à ce nouveau défi. Après cette étape, il passe directement à l'étape suivante, celle de l'exploration-appropriation où il utilise les outils technologiques pour rechercher des informations d'ordre professionnel, à l'aide d'Internet, communiquer et échanger des ressources pédagogiques avec ses collègues, communiquer avec des parents via l'e-mail, produire des documents ayant trait à sa profession.

Pendant le dernier stade à savoir le stade de l'utilisation pédagogique, l'enseignant utilise les TIC à des fins éducatives, notamment lors d'activités incluant les élèves à l'enseignement-apprentissage ; amenant ainsi ses élèves à les utiliser en classe. Ce stade regroupe cinq étapes qui ne sont ni mutuellement exclusives ni obligatoires selon Raby (2004). Ces étapes se résument donc à l'analyse de la figure ci-dessous en la motivation, la familiarisation, l'infusion, l'exploration et l'appropriation. Ainsi, un professionnel de

l'éducation qui se retrouve à la quatrième étape du stade d'utilisation pédagogique à savoir l'appropriation peut avoir recours à des activités des étapes inférieures. Il n'est donc pas obligé de traverser toutes ces étapes. Ce stade commence par la curiosité c'est-à-dire le besoin pédagogique ressenti par le professionnel de l'éducation. Ici aussi, il passera très vite l'étape de familiarisation, selon sa source de motivation et son expérience. Toutefois, un enseignant qui éprouve le besoin d'utiliser les TIC pour ses enseignements, sans au préalable passer par l'utilisation personnelle ou professionnelle, traverse une familiarisation longue et pénible (Raby, 2004) ; étant donné qu'il apprend lentement à maîtriser les rudiments techniques, ajouté à cela ses peurs, ses interrogations sur la pertinence des TIC, renforcée par le manque de temps et les difficultés d'accessibilité.

À l'exploration, l'enseignant utilise les TIC pour enrichir son enseignement et donc il les utilise pour renforcer un concept enseigné en classe. Par exemple, lors d'un exercice sur une notion de grammaire, un visionnement d'un document multimédia ou alors l'écoute d'un livre informatisé. À l'étape de l'infusion, l'enseignant implique ses élèves dans une utilisation ponctuelle et isolée des TIC pour développer des compétences disciplinaires et de poursuivre le développement des compétences transversales liées aux TIC. À la dernière étape, l'appropriation, l'enseignant et ses élèves utilisent fréquemment les TIC dans un cadre d'apprentissage actif et significatif par exemple : approche en modérant les communications par courrier électronique des élèves pour en tirer un élément d'information nécessaire à la réalisation d'un projet ou alors en produisant un journal informatisé pour un concours en se servant d'un logiciel de traitement de texte, de dessin.

Le modèle Concerns-Based Adoption Model en abrégé CBAM, pour sa part, met en évidence certains stades par lesquels passent les professeurs lorsqu'ils adoptent de nouvelles pratiques. Ce modèle indique un certain nombre de questionnements dont les réponses vont susciter progressivement l'engagement personnel du professionnel de l'éducation à travers les différents stades du processus d'adoption des TIC par ce dernier. Au stade initial « awareness », celui-ci ne se sent pas du tout concerné par la technologie. Au stade 2, « informational » le professeur est interpellé par l'existence de la technologie et cherche à en savoir plus. C'est à partir des stades 3 et 4 qu'il commence réellement à s'intéresser à la technologie en s'interrogeant sur l'utilité et les possibilités offertes par la

technologie pour ses activités professionnelles telles que les activités pédagogiques et de recherche. À ce moment commence chez ce professeur le processus du changement dont le stade 4 « conséquence » va susciter chez lui, la recherche des moyens nécessaires à mettre en œuvre pour tirer le mieux profit de cette technologie. À ce niveau, le professeur aurait une certaine expérience avec la technologie et commence à comparer ses expériences positives avec la technologie avec ce qu'il faisait antérieurement et ce que font les autres avec ou sans la technologie au stade 5 « collaboration ». Le stade « refocusing » va conforter ses initiatives d'adoption et le professeur cherche à tirer de nouvelles leçons de son expérience avec la technologie pour mieux faire son travail.

Coen et Schumacher (2006) cité par Ouédraogo (2011) vont également élaboré un modèle d'intégration des TIC par les enseignants à travers l'utilisation du Visi-TIC. Leur modèle présente trois niveaux d'intégration d'une innovation dont :

- l'adoption, qui est défini par ces auteurs comme la décision de changer quelque chose dans sa pratique par conviction personnelle ou sous une pression externe qui peut s'exercer au départ du microsystème ;
- l'implantation, quant à elle, correspond à la concrétisation sur le terrain de la volonté affirmée, lors de la phase d'adoption, de s'engager dans un processus conduisant à une modification des pratiques éducatives. Cette phase se traduit naturellement par des modifications perceptibles au niveau des pratiques éducatives, mais aussi de l'environnement dans lequel ces pratiques prennent place
- la routinisation, qui se caractérise par le fait que le recours aux nouvelles pratiques s'opère sur une base régulière et intégrée aux activités scolaires habituelles sans exiger pour cela un support externe de la part d'une équipe de recherche ou d'animation pédagogique.

Ces trois niveaux d'intégration sont distingués et mis en évidence à travers quatre types de caractéristiques qui sont : les caractéristiques pédagogiques qui détermine la manière dont les activités d'apprentissage sont conduites et organisées ; les caractéristiques technologiques qui recouvrent les aspects liés aux aptitudes techniques de l'enseignant quant à la mise en route et au fonctionnement des appareils c'est-à-dire l'utilisation des

TIC ; les caractéristiques psychologiques qui rendent compte des attitudes en lien avec les usages des technologies ou, plus généralement, en lien avec la gestion de l'innovation et les caractéristiques sociales permettent de considérer le degré de dépendance et de soutien dont l'enseignant bénéficie. Ce modèle permet d'avoir une compréhension précise des motivations des acteurs de l'éducation (Conseillers d'orientation, enseignants, etc..) dans leur démarche d'intégration des TIC dans leurs pratiques pédagogiques.

Enfin, certains auteurs (Davis et al., 1989 ; Venkatesh et al., 2000) ont élaboré le modèle d'acceptation technologique en abrégé MAT pour d'une part, identifier les déterminants jouant un rôle dans l'acceptation de l'ordinateur de façon générale, ensuite, examiner une variété de comportements d'utilisation de technologies informatiques et, enfin, pour fournir un modèle explicatif théorique parcimonieux.

Les différentes versions de ce modèle (Davis et al., 1989 ; Venkatesh et al., 2000) montrent que l'utilité perçue et la facilité d'utilisation perçue servent de base à l'acceptation de l'usage de l'ordinateur par les individus. En effet, l'utilité perçue représente jusqu'à quel point un individu croit que l'utilisation d'un outil technologique peut augmenter sa performance dans la tâche qu'il compte effectuer tandis que la facilité d'utilisation perçue traduit le degré auquel un utilisateur éventuel s'attend à ce que l'utilisation d'un outil technologique lui demande un minimum d'effort. Plusieurs études (Davis et al., 1989 ; Nzenti, 2019 ; Venkatesh et al., 2000) sur le MAT supportent l'utilisation du Modèle d'Acceptation Technologique comme modèle prédictif ou explicatif de l'utilisation de différentes technologies de l'information. Les résultats de ces recherches confirment que le modèle s'avère un modèle prédictif valide, robuste et fiable pouvant être utilisé dans une grande variété de contextes et dont l'impact de la facilité d'utilisation sur l'intention d'utilisation se fait principalement par l'utilité perçue.

Venkatesh et al. (2000) avance que pour expliquer l'acceptation et l'utilisation il faut comprendre les éléments influençant la facilité d'utilisation perçue et l'utilité perçue. Pour ce faire, il propose un modèle théorique des déterminants de la perception de la facilité d'utilisation afin de bonifier le MAT. La bonification du MAT par ce dernier comprend quatre facteurs personnels d'ancrage et deux facteurs d'ajustement avec l'expérience. Les ancrages représentent des croyances générales sur les ordinateurs et leur utilisation. Ils

joueraient un rôle critique dans la fondation de la facilité d'utilisation perçue face à un nouveau système et seraient indépendants de ce dernier. Ces ancrages sont donc : l'efficacité personnelle face à l'ordinateur, la perception de contrôle externe, l'anxiété face à l'ordinateur et la motivation intrinsèque. Les facteurs d'ajustement sont des croyances qui se fondent à partir de l'expérience directe que l'individu a avec le système. Venkatesh et al. (2000) parle ici de la perception de plaisir et de l'utilité objective.

En résumé, les modèles d'intégration des TIC sues présentés permettent de comprendre comment un praticien de l'éducation peut intégrer les outils numériques dans sa pratique afin de l'améliorer. En plus de ces modèles, il existe également des niveaux d'intégration.

#### **2.2.5.1.3. Les niveaux d'intégration des TIC dans un système éducatif**

Lauzon et al. (1991) cités par Douanla Dountio (2009) expliquent qu'il existe deux niveaux d'intégration de l'ordinateur à la pédagogie que sont l'intégration physique et l'intégration pédagogique. Parlant de l'intégration physique, ils affirment qu'elle « (...) consiste à placer les équipements technologiques à la disposition des enseignants et des élèves et à amener ces deux groupes à s'en servir occasionnellement en vue de répondre aux demandes pédagogiques ponctuelles du milieu » (parag. 16).

Toutefois, Bray (1999) cité par Douanla Dountio (2009) pense que simplement placer les technologies dans la classe ou dans le laboratoire d'informatique ne signifie pas que les enseignants sauront comment les utiliser ou que le curriculum sera amélioré par leur présence. Dans cette dynamique, de nombreux auteurs (Depover & Strebelle, 1996 ; Dias, 1999) tout en estimant que l'intégration physique est incontournable puisqu'elle est un préalable, pense que l'intégration pédagogique devrait être visée par l'implantation des TIC. IsaBelle et al. (2002) cités par Douanla Dountio (2009) vont dans le même sens lorsqu'ils soutiennent qu'en milieu scolaire, l'aspect pédagogique des TIC constitue la pierre angulaire de la réussite ou de l'échec de leur intégration. En d'autres termes, l'intégration est le fait d'utiliser les TIC dans le processus d'enseignement-apprentissage. En orientation-conseil, l'intégration sera le fait d'utiliser les TIC dans la relation acteurs de l'éducation (élèves, parents, enseignants) et conseiller d'orientation notamment dans la

préparation des sessions de formation, l'information sur les filières et débouchés (Ekechukwu et al., 2016).

L'intégration des TIC dans un système éducatif peut demeurer au niveau physique ou évoluer vers le niveau pédagogique, tout dépend de l'appropriation ou non de ces TIC par les praticiens de l'éducation. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle, le gouvernement camerounais a mis sur pied des stratégies d'intégration des TIC dans son système éducatif. Lesdites stratégies ont été étudiées par Tchameni Ngamo (2007).

En effet, dans le cadre d'une vaste étude internationale sur l'intégration des TIC dans cinq pays de l'Afrique de l'Ouest et du Centre (Bénin, Cameroun, Ghana, Mali et Sénégal), Tchameni Ngamo (2007) s'est proposé de mieux comprendre, dans le contexte du Cameroun, les stratégies organisationnelles qui sont de nature à favoriser l'intégration pédagogique des TIC à l'école. Il a ainsi tenté de tracer un portrait des différents usages des TIC à l'école et d'identifier les facteurs importants qui contribuent à la durabilité de l'intégration pédagogique des TIC dans le contexte spécifique des écoles secondaires, du point de vue des enseignants et des directeurs d'école. Les résultats obtenus lui ont permis d'élaborer une typologie de l'utilisation des TIC en deux catégories principales à savoir les usages éducatifs ou pédagogiques des TIC et les autres usages des TIC. Par ailleurs, ses résultats ont révélé deux principales catégories d'obstacles à l'intégration pédagogique des TIC que sont les obstacles liés aux facteurs externes et les obstacles liés aux facteurs internes.

Tchameni Ngamo (2007) a conclu que les stratégies mises en place pour amener les TIC dans l'école sont de divers ordres et peuvent varier d'une école à l'autre. Ces stratégies ne valent que dans leur environnement c'est-à-dire qu'elles obéissent à un contexte précis et à une histoire propre aux écoles. Les facteurs importants qui contribuent à la durabilité de l'intégration des TIC à l'école sont liés aux initiatives d'ordre administratif et d'ordre pédagogique. Pour assurer le succès de l'intégration des TIC dans l'école, il ne s'agit pas tant de chercher à ce que les technologies jouent un rôle plus prépondérant dans l'institution scolaire, mais de voir à ce que les personnes qui les utilisent modifient leur perception des TIC et leur propre rôle dans l'école. Cette question a été l'objet de l'étude de Boukary Ouédraogo (2011).

L'objectif général de la recherche d'Ouédraogo (2011) a été l'étude des déterminants de l'intégration pédagogiques des technologies de l'information et de la communication par les professeurs à l'Université de Ouagadougou. Il a donc respectivement étudié les compétences technologiques des professeurs, les facteurs de résistance contraignant l'intégration pédagogique des TIC par ces professeurs, l'acceptation et les usages spécifiques TIC de ces professeurs. Il a ainsi déterminé que les usages les plus répandus des TIC dans cette université sont les logiciels de bureautique, les logiciels de messagerie électronique et de navigation dans Internet.

Le portrait des compétences technologiques des professeurs de Ouagadougou qu'il a dressé montre que ceux-ci utilisent à la fois plusieurs logiciels et reconnaissent l'importance des TIC pour leurs tâches pédagogiques et de recherche malgré que leur degré de maîtrise perçue sur certaines des applications télématiques soit encore à un niveau très bas. Concernant certaines compétences comme celles destinées à exploiter les TIC dans des situations de communication et de collaboration et celles destinées à rechercher et à traiter des informations à l'aide des TIC, les niveaux de maîtrise par les professeurs de ces compétences sont très élevés. Les professeurs de l'université de Ouagadougou ont des niveaux de maîtrise très faibles sur les compétences destinées à créer des situations d'apprentissage à l'aide des TIC et sur celles destinées à développer et à diffuser des ressources d'apprentissage à l'aide des TIC malgré la grande importance que ceux-ci ont accordée à ces compétences avancées essentielles pour une intégration efficace et efficiente des TIC dans leurs pratiques pédagogiques.

Quant aux facteurs de résistance, elles vont des contraintes matérielles et infrastructurelles à celles liées aux compétences informatiques et à des contraintes liées à la motivation et à l'engagement personnel des professeurs, facteurs pouvant susciter des comportements de refus de la technologie. Ces facteurs sont entre autres, la compatibilité des TIC d'avec les tâches pédagogiques et de recherche des professeurs, l'utilité perçue des TIC pour les activités pédagogiques et de recherche, les facilités d'utilisation des TIC et la motivation ou l'engagement personnel des professeurs aux usages des TIC. Il y a aussi les coûts engendrés par l'accès aux TIC et le manque de soutien et d'assistance technique au plan

institutionnel qui se sont révélés enfreindre le développement de ces usages parmi les professeurs.

À l'issue de son étude, il est parvenu à la conclusion selon laquelle les déterminants tels que l'intention comportementale d'aller aux TIC des professeurs, leur expérience d'Internet et la facilité d'utilisation des TIC affectent négativement ou positivement l'intégration pédagogique des TIC par les professeurs de l'Université de Ouagadougou.

Une étude similaire a été faite par Nzenti (2019) concernant les praticiens de l'orientation scolaire. Dans son étude, Nzenti (2019) teste l'acceptabilité d'un logiciel d'aide à l'orientation nommé SIKOLO. Instrument de travail pour les conseillers d'orientation et expérimenté par Bomda et Abega, SIKOLO était nouveau dans le sillage de travail des Conseillers d'orientation camerounais. Son étude avait deux objectifs à atteindre à savoir :

- documenter empiriquement les facteurs pouvant avoir un impact sur l'intention d'utilisation de SIKOLO en particulier et des Logiciels d'aide à l'orientation en général dans la pratique de l'orientation-conseil au Cameroun ;
- fournir des résultats qui expliquent les raisons potentielles du degré d'acceptation et d'utilisation (ou non) de SIKOLO.

Afin de répondre à ces objectifs de recherche, il a opté pour une méthodologie exploratoire avec un devis quantitatif de collecte de données à l'aide d'une enquête par questionnaire électronique auto administré auprès de cinquante-six (56) spécialistes en orientation-conseil au Cameroun. Les principaux résultats de sa recherche ont concordé avec la littérature existante. Dans le contexte d'une innovation technologique comme SIKOLO, l'utilité perçue, la facilité d'utilisation, l'impact sur la performance espérée, tout comme les déterminants sociodémographiques des CO, demeurent des facteurs importants pour l'acceptation et l'utilisation de ces nouvelles TI.

De cette étude, nous pouvons retenir qu'une meilleure compréhension des facteurs d'acceptation peut aider les concepteurs de l'application SIKOLO et les décideurs des politiques éducatives à mettre en place des mesures qui favorisent le succès de l'introduction de cette technologie dans la pratique de l'orientation-conseil.

Ngono (2012) quant à elle a donné la parole aux praticiens de l'éducation au niveau scolaire. Son étude, fondée sur une double approche constructiviste et systémique, s'interroge sur les raisons de l'inertie de l'intégration pédagogique des TIC par les enseignants au Cameroun et donne la parole à ces acteurs pour qu'ils présentent les raisons de cette inertie dans l'enseignement secondaire camerounais.

À travers la méthodologie des systèmes souples, les résultats de l'investigation Marie Ngono (2012), ont montré que, « le projet d'intégration » des TIC est, non seulement obstrué par l'insuffisance des dispositifs mis en place, mais aussi qu'effectivement, la complexité des interactions entre les structures et les processus a une influence certaine. Les enseignants interrogés soulignent une présence effective des technologies dans certains établissements scolaires du milieu étudié. Seulement, leur utilisation comme des outils d'enseignement reste encore limitée à cause de nombreuses difficultés spécifiques. Dans l'étude, la primauté a été accordée respectivement aux difficultés d'ordre cognitif, suivies des difficultés d'ordre contextuel et enfin des difficultés d'ordre affectif. Autrement dit, les compétences nécessaires pour l'utilisation de ces technologies en classe ne sont pas actualisées. Les programmes de formation et d'enseignement sur lesquels devraient s'appuyer les enseignants pour utiliser les TIC en classe comme des outils d'enseignement n'ont pas été révisés. Les infrastructures et les équipements nécessaires sont insuffisants, inadaptés, obsolètes et manquent d'entretien.

Mbwassak (2015) pour sa part, a constaté que les jeunes pour la plupart ont une méconnaissance des réalités du monde de l'emploi, manquent des projets professionnels réalistes, choisissent en grand nombre des filières de formation qui ont peu de débouchés professionnels, ont une méconnaissance de leurs aptitudes personnelles et de ce qui les intéresse. De plus leur insertion professionnelle après l'obtention des diplômes n'est plus évidente. Pour lui, cette situation jette un discrédit sur les activités d'orientation-conseil dont l'une des missions principales assignées est de préparer les jeunes à l'insertion professionnelle et à la vie active. Or,

« 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. Pour y parvenir, il fallait recourir aux aides et aux entretiens assistés par ordinateur » (Matchinda & Nguepkaptchagang, 2008, p. 192).

La question suivante l'a guidé tout au long de son travail : quel rôle l'instrumentation de la démarche du CO peut avoir pour atteindre cet objectif ? l'objectif dans cette étude consiste à étudier le rôle du recours aux logiciels GPO2 Collège par les conseillers d'orientation pour améliorer significativement l'élaboration du projet professionnel de l'élève. Pour atteindre cet objectif, une méthode exploratoire et un devis quantitatif lui a permis d'élaborer un questionnaire administré à 380 élèves de troisième de six établissements de notre échantillon et d'un guide d'entretien passé à six Conseillers d'Orientation des mêmes établissements. À l'issue de la collecte des données et de leur analyse grâce aux méthodes statistiques de l'écart absolu de comparaison et de l'analyse des contenus, il a tiré la conclusion selon laquelle, il y a une différence significative entre les groupes dont les CO utilisent le logiciel GPO2 pour l'amélioration des compétences d'élaboration des projets professionnels chez les élèves et ceux qui ne le font pas. Il a conclu qu'au regard de ce qui précède, il y a donc lieu d'envisager une utilisation efficace et rationnelle des logiciels d'aide à l'orientation tels que le logiciel GPO2 Collège confortant ainsi la position de certains auteurs (Bomda, 2008a ; Ekechukwu et al., 2016 ; Matchinda & Nguepkaptchagang, 2008 ; B. W. Nzenti & Nzenti, 2021) pour qui les outils numériques sont d'un apport indéniable pour l'orientation. Après avoir présenté tous les types, les modèles d'intégration, cette partie pourra nous montrer que les outils numériques sont intégrés dans notre système éducatif.

#### **2.2.5.2. Les outils numériques en appui à l'orientation-conseil**

Dans les années 2000, lors de l'élaboration de Document Stratégique du Secteur de l'éducation au Cameroun, le Ministre de l'Éducation Nationale demande pour la première fois que les experts en charge du secteur informatique prennent en compte le phénomène de globalisation dans leurs projets. En d'autres termes elles doivent mettre sur pieds une stratégie explicite d'intégration des TIC dans les écoles. Dans le même ordre d'idées, le Président de la République dans son discours du 10 février 2001 à la jeunesse promettait

l'introduction et la généralisation de l'apprentissage de l'informatique dans les écoles et l'octroi d'au moins une salle informatique avec accès au réseau à internet à chaque école. En 2002 le processus d'intégration des TIC dans les établissements secondaires et les ENIEG fut accéléré. C'est dans cette logique que la même année le Président de la République inaugura deux centres multimédias connectés à internet dans la ville de Yaoundé. L'année suivante cinq autres écoles bénéficièrent du même don du Président de la République. C'est alors que les programmes officiels d'informatique furent mis à la disposition des établissements scolaires en application de l'arrêté n° 65C/88/MINEDUC/CAB du 18 février 2001 portant introduction de l'informatique dans les programmes des ENIEG.

Ces caractéristiques varient selon les types de technologies qui supportent la formation. On regroupe généralement en dispositifs pédagogiques pour les formations en présentiels et les dispositifs pour les formations à distances ou les formations hybrides. La formation à distance utilise les environnements technopédagogiques, environnements d'apprentissages ou plates-formes tels que WEBCT, Déclic, Moodle, Claroline... Ce sont des environnements ouverts de formation. Mballa Nanga (2016) affirme que le développement d'une technologie support à un apprentissage à distance doit être conçu en fonction de deux grands critères : le critère de sociabilité et le critère d'utilisabilité. Le critère de sociabilité comprend trois composantes nécessaires à la sociabilité des acteurs utilisant le dispositif à savoir : l'intérêt pour les acteurs à utiliser le dispositif, un but ou l'objectif à atteindre et les directives ou des consignes qui boostent les interactions sociales ou pédagogiques ; alors que le critère d'utilisabilité des logiciels en tant que médium des interactions, fait appel à quatre composantes principales : la simplicité et la rapidité d'exécution du logiciel, la compréhension et facilité par la présentation claire, la facilité et la rapidité des supports de dialogue, et la rapidité pour trouver la bonne information (Mballa Nanga, 2016).

Pour prendre en compte ces critères, le déploiement des dispositifs technos pédagogiques à distance comporte alors des outils suivants : les outils de gestion des informations, les outils d'aide à la formalisation, les outils pour supporter les interactions, les outils de stockage des informations, les outils de recherche des informations, les outils d'aide à

l'évolution du dispositif. Mais pour cela il faut également prendre en compte selon Mballa Nanga (2016) le critère de cohérence. Ce critère de cohérence permet à chaque utilisateur de reconnaître qu'un environnement est technologiquement cohérent (sur le plan informatique, électronique et de communication) avec sa culture, ses pratiques, ses modes d'enseignement/apprentissage. L'ordinateur y occupant certes une place importante, mais aussi les relations humaines. La formation présentielle quant à elle s'appuie essentiellement sur les dispositifs technopédagogiques ou environnement technologique situé localement et s'organisent en un ensemble de moyens constitués de matériel d'apprentissage numérique, ressources numériques d'apprentissages, logiciels et équipements informatiques, électronique et de communication consultable en présentielle dans des lieux dédiés ou non. Dans les établissements scolaires et les institutions de formation, on retrouve ces dispositifs localisés dans les CRM ou Centres de Ressources multimédias, « les computers labs » ou Laboratoires Informatiques ou Centres de Calcul, Centre d'Accès à l'Information ou encore les Campus numériques et Salle multimédias. Lorsque les environnements d'apprentissage sont basés sur la classe exclusivement, l'on parle aussi de modèle présentiel. Quand les deux modèles de formation à distance et en présentiel sont combinés, on parle de modèle hybride, ou bimodal. Les déploiements de ces dispositifs présentiels sont conditionnés par les problèmes de connectivité, de connexion électrique et Internet ; de disponibilité (durée dans le temps et l'espace) et d'accessibilité qu'il s'agisse des « hardwares » ou des « softwares ».

L'outil numérique a une fonction plurielle. Il permet d'individualiser le travail, d'avancer à son propre rythme, d'obtenir une réaction immédiate en fonction de ses réponses, de solliciter de façon permanente l'attention et constitue un interlocuteur impartial, patient et objectif. Au service de l'orientation, il participe de l'archivage, du traitement de nombreuses données (documentaires), de la passation automatisée de diverses épreuves psychométriques, de la délivrance d'informations scolaires et/ou professionnelles. Il peut également contribuer à l'apprentissage de méthodes simples de prise de décision.

S'agissant des informations scolaires et/ou professionnelles, Wolton (2000, 2022) distingue quatre types d'informations disponibles sur Internet : les informations-news, les informations-services, les informations-loisir et l'information-connaissance. L'aspect le

plus important en matière d'orientation-conseil repose sur l'information-connaissance et celle-ci passe par les banques de données, plus ou moins professionnelles, techniques ou universitaires. Ainsi que le soulignent Poellhuber et Boulanger (2001), l'avènement d'Internet a donné un souffle nouveau au mouvement d'utilisation des applications pédagogiques de l'ordinateur. Nous pouvons citer par exemple le CD-ROM de RUFINO qui est une collection de 22 CD-ROM destinés à apporter aux jeunes, les connaissances essentielles sur plus de 400 métiers classés par secteur d'activités. Pour chaque métier, l'on traite de la nature des activités, des conditions de travail, des qualités requises, des études, de l'accès à l'emploi et des possibilités de carrière. Cet outil est utilisé en passation individuelle ou collective au cours des séances d'éducation à l'orientation. En plus de cet outil d'information permettant au CO de réaliser de manière efficace sa tâche, il existe d'autres logiciels d'information à savoir les systèmes analogiques, les aides à la décision et les systèmes d'apprentissage.

Les systèmes analogiques visent à appairer un profil décrivant un individu et un profil décrivant un métier. Nous pouvons citer le système canadien *Computerised Heuristic Occupational Information* (CHOISES). Seulement, le jeune aura besoin de l'aide d'un expert (le CO) car il n'est pas toujours possible de faire correspondre les profils individuels à des métiers précis. Dans ce cas, l'expert pourra proposer à un même individu des métiers apparentés. Les systèmes d'aide à la décision, quant à eux, visent la connaissance de soi et la connaissance du monde professionnel. Ils fournissent indirectement des aides pour la décision. Celle-ci étant le processus dans lequel le sujet réussit à une option parmi plusieurs. Comme système d'aide à la décision, nous pouvons citer *CHOIX*, *Bilan expert*, *Discover*, *ACCOR*. Les systèmes d'apprentissage, quant à eux, sont des logiciels intégrant toutes les fonctions abordées précédemment et visant à assister le sujet dans toutes les étapes de l'élaboration de ses projets. Quatre objectifs d'apprentissage y sont poursuivis à savoir l'autodiagnostic, la prise de conscience ou de connaissance des possibilités offertes, l'acquisition des compétences à la prise de décision, l'acquisition des compétences pour transiter du monde scolaire au monde de travail, d'un emploi à un autre. Comme logiciel de système d'apprentissage, nous avons le *System Interactive Guidance and Information* (SIGI PLUS) créé aux États-Unis et le *PROSPECT* créé en 1990 en Grande-Bretagne.

Les TIC sont la fondation de l'informatique, de l'audiovisuel et des télécommunications. Elles introduisent des modifications notables dans les pratiques d'informations. Outre le renouvellement des techniques d'évaluation psychologique des personnes, elles ont changé les modalités de distribution de l'information sur les études et leurs débouchés professionnels. Avec les TIC, l'accent est mis sur l'auto-information, c'est-à-dire sur tout ce qui concerne le processus de communication entre un apprenant et une base documentaire (Rufino, 1995). L'informatisation ou la numérisation des informations sur les études, les formations professionnelles, les métiers, les professions et les carrières permettent de créer des banques de données ou une mise en ensemble des publications ; de faciliter le système auto documentaire, c'est-à-dire accéder plus rapidement à l'information avec le risque que cette information soit traitée superficiellement ; d'accéder directement à des informations précises et d'exploiter systématiquement un domaine ; de gérer la banque des données par une mise à jour des quatre clés d'entrée à savoir : clé métier, clé intérêt, clé étude et clé diplôme ; et de contribuer à l'interactivité entre l'individu et le dispositif informatif ainsi qu'à la possibilité des cheminements individualisés dans la recherche d'information. L'interactivité donne l'occasion au sujet d'évaluer à tout moment ses besoins en information, de connaître la liste des documents déjà consultés, de détecter et de corriger les erreurs, de faire le bilan de ses acquisitions. Par ailleurs, le numérique change également les pratiques professionnelles.

#### **2.2.5.2.1. Les outils numériques : agent de changement des pratiques professionnelles en orientation**

On peut distinguer quatre phases dans l'évolution des applications des TIC en matière d'information et d'orientation. La première était celle de l'informatique centralisée, depuis le milieu des années 60 jusqu'à la fin des années 70. Un certain nombre de systèmes d'orientation assistés par ordinateur ont été élaborés et ont montré le potentiel de ces technologies. Mais les coûts d'une interaction directe avec l'ordinateur impliquaient que les seuls systèmes susceptibles d'une large utilisation du point de vue du coût étaient fondés sur un traitement séquentiel. Le caractère statique de ce processus et les délais nécessaires au retour de l'information limitaient le recours à ces systèmes. La seconde phase a été celle du micro-ordinateur, depuis le début des années 80 jusqu'au milieu des

années 90. L'avènement du micro-ordinateur a rendu l'utilisation interactive beaucoup plus économique et a facilité la création et la diffusion de programmes simplifiés ; son attrait s'est accru avec l'arrivée de micro-ordinateurs plus puissants. Il en est résulté une croissance substantielle du nombre de systèmes d'orientation assistés par ordinateur et de leur utilisation. Avec les années 90, il devenait difficile de trouver dans un pays développé quelconque un service d'orientation qui n'avait pas recours à ces systèmes. La troisième phase a été celle de l'utilisation d'Internet à la fin des années 90. L'arrivée d'Internet signifiait qu'au lieu de systèmes de libre accès, situés dans des centres d'orientation, on pouvait créer des sites Internet accessibles instantanément par les individus à partir d'une grande diversité de lieux, y compris leur domicile. La facilité de développement de ces sites a entraîné une croissance massive de leur nombre. La facilité d'interconnexions entre eux impliquait qu'il n'était plus nécessaire de les considérer comme des entités distinctes. Plutôt que de voir les TIC comme un service provenant de fournisseurs extérieurs, les services d'orientation ont commencé à créer leurs sites propres sur la Toile.

La quatrième étape est celle du numérique dans laquelle nous entrons actuellement. Les technologies distinctes, jusqu'ici à caractère analogique, que constituaient l'ordinateur, la télévision et le téléphone sont en train de fusionner dans un ensemble numérique intégré (Cunningham et Fröschl, 1999). Chaque individu peut maintenant accéder à Internet, non seulement à partir de son ordinateur personnel, mais aussi par la télévision et le téléphone mobile. L'élargissement considérable de la largeur de bande permettra bientôt d'accélérer la vitesse et d'accroître la capacité de transmission vidéo et audio, aussi bien que celle des textes. L'examen de ces quatre phases permet de discerner trois grandes tendances. La première est l'accessibilité accrue. Alors qu'au départ les services d'orientation et d'information fondés sur les TIC n'étaient accessibles que dans un petit nombre de centres équipés, ils sont maintenant disponibles, non seulement dans la plupart des services d'orientation, mais aussi dans un large éventail d'autres lieux : à domicile, sur les lieux de travail, ou dans des locaux collectifs. La seconde tendance concerne une interactivité accrue. Au cours des premières phases, des systèmes distincts étaient mis en place, n'offrant qu'une interactivité limitée avec les utilisateurs. Aujourd'hui, les systèmes sont très interactifs, non seulement avec les utilisateurs, mais aussi les uns avec les autres et entre différents médias. La troisième tendance résulte de l'origine diversifiée des

dispositifs d'information. Alors que les premiers systèmes d'orientation assistés par ordinateur étaient créés par de grands organismes disposant d'importantes ressources, n'importe qui peut aujourd'hui créer son propre site Internet, son logiciel ou son application. Parlant de ces derniers les moyens d'information et d'orientation recourant aux TIC en Europe ont été classés par Offer (1997) en relation avec le modèle DOTS élaboré par Law et Watts (1977) : conscience de soi, connaissance des différentes possibilités, aide à la décision et à la mise en pratique de ces décisions. Les moyens concernant la conscience de soi visent à aider les utilisateurs à procéder à leur auto-évaluation et à définir leur profil d'une manière qui puisse être reliée à leurs possibilités de formation et d'emploi. Ces moyens vont de simples questionnaires d'auto-évaluation à des tests psychométriques. Ils comportent également des approches plus ouvertes de brassage d'idées. Les moyens concernant la connaissance des différentes possibilités comportent des banques de données sur les formations et/ou les emplois accessibles avec un menu fondé sur les critères de recherche, qui permet à l'utilisateur de trouver les données correspondant à ses besoins. Les banques de données peuvent porter sur les institutions ou les programmes de formation ; les métiers et emplois, les employeurs ou les offres d'emploi ; les possibilités de travail bénévole ; et les informations sur la création d'un emploi indépendant. Certaines banques comportent des données concernant l'offre et la demande sur le marché du travail. Il existe aussi quelques exemples de simulation d'une activité professionnelle qui permet aux utilisateurs d'explorer certains domaines professionnels de manière pratique. Les moyens concernant l'aide à la décision comportent des systèmes qui permettent de confronter le profil personnel des utilisateurs aux offres d'emploi ou aux possibilités de formation. Le résultat est une liste des possibilités qui correspondent plus précisément au profil. Il s'agit aussi de systèmes d'aide à la décision indépendants du contenu, destinés à aider les utilisateurs à explorer les options possibles d'une manière systématique, en tenant compte à la fois des avantages d'une option et de la probabilité de la voir se réaliser. Enfin, d'autres moyens sont destinés à aider les utilisateurs à la mise en pratique de leurs décisions. Ils peuvent comporter une aide à l'élaboration de plans d'action, la préparation de curriculum vitae, la rédaction de formulaires de candidature et la préparation d'entretiens d'embauche. Il peut également s'agir d'aider à trouver des financements pour une formation, ou pour la création d'un emploi indépendant. Du point de vue des politiques publiques, il est

important de tenir compte de l'éventail de ces applications. Les mesures prises (voir ci-dessous) sont souvent limitées à un choix restreint, par exemple de banques de données. De nombreux progiciels et sites Internet ne traitent que d'un ou deux éléments, d'autres d'un plus grand nombre. À l'époque des systèmes d'orientation assistés par ordinateur sur des unités centrales ou sur des micro-ordinateurs, il a été débattu des avantages relatifs des mini systèmes, chacun traitant d'une fonction particulière de l'orientation et des maxis système qui cherchent à remplir le plus grand nombre possible de fonctions et à apporter de nouvelles possibilités (DISCOVER et SIGI aux États-Unis, CHOICES au Canada et PROSPECT [HE] au Royaume-Uni sont des exemples marquants de maxi systèmes). Certains soutiennent qu'une pluralité de mini systèmes encourage la diversité et le choix, ce qui permet aux utilisateurs de faire le choix d'un mélange de systèmes qui répond à leurs besoins. D'autres pensent que les maxis système permettent aux utilisateurs de se déplacer sans discontinuité entre différentes fonctions, ce qui évite les contradictions sémantiques et les ruptures conceptuelles. Ils systématisent le processus de décision d'orientation dans toute son ampleur et sa complexité (Jackson, 1993 ; Watts, 1993). L'arrivée d'Internet a permis de construire des quasi-maxis système sur Internet, avec ce qu'Offer a appelé un modèle de « Lego » - pièce par pièce, quelquefois grâce à des liens avec d'autres sites. La possibilité de développer des systèmes fondés sur les TIC qui portent sur l'ensemble du processus d'orientation pose la question de savoir comment ces moyens sont liés au rôle du conseiller.

Traditionnellement, la plupart des services d'orientation ont été conçus sur la base d'entretiens individuels. Les modèles utilisés pour ces entretiens sont variables : il peut s'agir de diagnostics suivant lesquels le conseiller analyse les caractéristiques de la personne et fait des recommandations appropriées ; ou d'approches centrées sur cette personne, par lesquelles le conseiller l'aide à s'analyser, ainsi qu'à étudier les possibilités qui s'offrent à elle, pour qu'elle prenne elle-même une décision. Au cours des dernières années cependant, beaucoup de pays se sont orientés vers un modèle professionnel plus ouvert, suivant lequel le conseiller travaillant avec un usager individuel, dans un vide psychologique, est remplacé ou complété par une approche plus large, utilisant un éventail plus diversifié d'interventions (exemple programme d'enseignement, groupes de travail et recours à des moyens informatisés). L'accent est mis davantage sur l'individu comme

agent actif, plutôt qu'élément passif du processus d'orientation (Watts et al, 1993). Dans cette perspective, certains services d'orientation se sont éloignés du modèle de l'entretien prolongé pour aller vers des dispositifs d'accès ouvert : des salles d'information contenant des équipements informatiques et d'autres moyens, avec la possibilité d'entretiens brefs et informels, les entretiens prolongés restant possibles comme un moyen complémentaire pour ceux qui en ont besoin (exemple Watts 1997).

La plupart des systèmes d'orientation assistés par ordinateur ont été conçus pour pouvoir être utilisés de manière autonome, sans soutien du conseiller. En général cependant, la plupart des commentaires sur l'utilisation de ces systèmes recommandent de les intégrer dans des services d'orientation plus larges. Il existe trois modèles de ce type d'intégration. Le premier est le modèle comportant un soutien, suivant lequel l'utilisateur est rencontré, généralement pour un court moment, avant et/ou après avoir utilisé le système. Le second est un modèle intégré, suivant lequel le système est utilisé dans le cadre d'une autre intervention d'orientation – durant un cours par exemple ou au cours d'un entretien de conseil, qui permet à l'utilisateur et au conseiller de se servir ensemble du système. Si cette technique peut être très fructueuse, elle signifie également que, loin de réduire le temps que le conseiller consacre à chaque usager, le système peut au contraire l'accroître. Le troisième modèle est progressif. Dans ce cas, l'utilisation du système est précédée et/ou suivie d'autres interventions d'orientation – entretiens, travail en groupe, méthodes fondées sur la pratique telles qu'une initiation pratique au travail et l'observation en poste de travail – dans une séquence progressive. (Watts, 2000).

D'après l'étude d'Evangelista (2003), le net a fait disparaître une des contraintes du conseil de carrière à savoir le manque d'information. En effet, grâce à de nombreux sites, les professionnels sont capables de trouver l'information plus simplement et plus rapidement, ce qui, de ce fait, améliore le service aux clients. Un grand nombre de personnes peuvent maintenant avoir accès de chez eux à des conseils de carrières au travers du Web, des sites spécialisés, des adresses électroniques, des chats, et autres forums... Les aspects positifs sont à améliorer en développant les sites spécialisés où l'information sera vérifiée et actualisée quotidiennement. Dorénavant, Evangelista explique que beaucoup de gens peuvent prendre des décisions par rapport à leur carrière

sans contacter ou rencontrer un conseiller d'orientation. Ceux qui le désirent peuvent toujours demander un entretien avec un conseiller et ensuite effectuer un suivi à distance par courriel. Offer et al. (2001), quant à lui, s'est interrogé sur l'impact de la technologie de l'information et des communications sur la prestation des services d'orientation professionnelle. Avant, nous arrivions parfaitement à fonctionner sans ordinateur, mais maintenant, la demande d'orientation professionnelle par ordinateur ne cesse de croître et représente un changement évident (Offer et al., 2001 ; Offer & Sampson, 1999).

En 1998, aux États-Unis, un sondage de Behrens et Altman a démontré que la demande pour des services de technologie de l'information et de Communication existe. Les clients ont répondu favorablement à ce genre de service et les professionnels avouaient utiliser le net dans quasiment toutes leurs activités. La très grande majorité des personnes interrogées était d'avis que tous les centres de carrières des établissements doivent essayer de suivre le progrès. De plus, le sondage montre que 80 % des étudiants se renseignent par ordinateur. En revanche, lorsque leur recherche n'aboutit pas, ils disent préférer rencontrer un conseiller en face à face plutôt que par une connexion vidéo. Offer et Sampson (1999) insistent sur le fait que la demande augmente et que les attentes forceront tous les pays à accélérer le changement dans cette direction. Il est vrai que ce type de demande se retrouve surtout dans les pays industrialisés à cause de l'insistance des médias qui incitent à un accès accru à Internet. Effectivement, comme les auteurs sus indiqués le précisent si vous n'êtes pas en ligne, vous manquez l'important.

Par ailleurs, en 1999, Tait cité par Offer et Sampson (1999) soutient que nous devrions réexaminer l'assertion selon laquelle les gens ne peuvent obtenir une aide adéquate sur des aspects profondément personnels du choix de carrière que par le seul procédé de l'orientation face à face. En d'autres termes, l'idée que l'entretien en face à face puisse être l'unique technique pour le conseiller en orientation est révolue. D'après Tait, dans la pratique traditionnelle de l'orientation professionnelle, cette affirmation est vulnérable aux notions de valeur chez le client en entretien face à face. Tait distingue deux catégories de TIC à savoir celle qui fait intervenir une interaction entre des personnes et des groupes à distance et celle qui procure des sources d'information et d'expérience virtuelle. Il discute aussi les termes « à distance » en soulignant que cette discussion était déjà d'actualité lors

du début de l'orientation par téléphone, du soutien aux apprenants par la radio, la télévision ou le courrier électronique. En ce qui concerne la deuxième catégorie, elle soulève le plus d'inquiétude vis-à-vis des professionnels de l'orientation. Peut-on laisser au client le soin de comprendre et de contrôler toutes les ressources ou certains clients ont-ils besoin de l'intervention directe d'un conseiller d'orientation ? L'orientation assistée par ordinateur semble être la plus efficace dans un cadre de soutien intégré à d'autres activités et structures d'orientation.

En revanche, l'auteur précise qu'on ne peut avoir d'objection face à la plupart des sources d'information. Le réel risque provient du domaine de l'auto-évaluation (évaluation par le sujet lui-même de tel ou tel aspect de ses intérêts, de sa personnalité, de ses attitudes, etc.). Le danger serait une mauvaise interprétation des résultats souvent peu fiables. Il est vrai qu'il est impossible de contrôler ce qui est présenté sur le net, la manière dont cela est utilisé et dans quelles situations.

Offer et Sampson (1999) nous livrent plusieurs réactions à l'utilisation des TIC en orientation professionnelle. Tout d'abord, l'activité du conseiller peut prendre la forme de soutien à l'orientation et au choix des carrières par cette technologie. Ensuite, les prestations de services d'orientation professionnelle doivent pouvoir être vérifiées et être régies par des normes de qualité. Comme c'est le cas au Royaume-Uni à travers le National Advisory Council for Careers Éducation and Guidance pour qui, les TIC nécessitent les mêmes normes de qualité que l'orientation en général. Ainsi, les fournisseurs de services d'orientation ainsi que les clients doivent pouvoir juger de la qualité des prestations. Une autre réaction et pas la moindre sont celles de certains conseillers qui considèrent que l'utilisation autonome de l'orientation par ordinateur est une menace. Néanmoins, on constate que, d'après certains conseillers, la technologie absorberait 50 % des activités actuelles, mais on considère aussi que la charge de travail des conseillers augmenterait s'ils souhaitent être à jour face aux derniers progrès en informatique. Offer & Sampson (1999) précisent tout de même que tant que les programmes d'ordinateur se limitent à la gestion et à la récupération d'information, ils ne représentent pas une menace. Ils ne constituent aucunement une solution de rechange à l'expertise d'un conseiller d'orientation.

L'arrivée d'Internet donne la possibilité aux conseillers d'orientation de mieux communiquer en utilisant la visioconférence, le courrier électronique, les forums et les moyens de communication semblable. Comme l'a démontré Evangelista, la valeur ajoutée d'Internet dans l'orientation est la disponibilité de nombreuses ressources d'informations. De même que le conseiller d'orientation scolaire a une valeur ajoutée essentielle qui est celle de la médiation, de l'accompagnement, du guide, de l'expertise, de la maîtrise de l'information sur l'information. Effectivement, la masse d'informations contenue par Internet nécessite que le novice soit guidé par un professionnel de l'orientation, ce dernier a une véritable place à prendre. On peut donc facilement imaginer qu'un conseiller d'orientation dans son bureau dans un établissement scolaire, une université, une entreprise ou via son ordinateur guide l'internaute dans ses choix et ses ressources. L'émergence des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) nécessite donc de répondre à une double exigence qui est à intégrer à l'accueil : l'utilisation et la maîtrise des sites pertinents et fiables ; la préservation des pratiques qualitatives de relations usagers/conseiller d'orientation en organisant le réseau d'aide et d'échange interstructure pour de meilleures réponses possibles. Les TIC nécessitent des compétences et habilités avérées. Un accent doit être mis sur l'alphabétisation numérique. En effet, l'alphabétisation numérique permettra aux CO de construire les usages TIC nécessaires à la mise en œuvre de leur projet éducatif. C'est la raison pour laquelle ils doivent développer des compétences technologiques, pédagogiques, médiatiques, réflexives et sociales leur permettant de construire et de réguler de tels usages.

Plusieurs travaux (Bomda, 2014 ; Ekechukwu et al., 2016 ; Kalouri et al., 2009 ; Matchinda & Nguelpkaptchagang, 2008 ; Mezo'o, 2019) soulignent l'importance des TIC dans l'orientation scolaire et professionnelle. 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). Trois dimensions principales ont été identifiées : 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.

En résumé, il appert avec évidence que le numérique, peu présent en orientation-conseil dans le contexte camerounais, peut aider les CO à améliorer leur pratique en particulier et en général de permettre à l'orientation d'atteindre ses missions. Plus encore, un outil numérique d'aide à l'orientation pourra également permettre de démocratiser l'orientation afin que tous les élèves bénéficient de leur droit à l'orientation et à l'information scolaires comme prescrit par les différents textes juridiques internationaux et nationaux. Pour ce faire, nous pensons qu'il serait judicieux que ce soit les CO eux-mêmes qui conçoivent cet outil avec notre accompagnement ; ce qui justifie le choix de la théorie de l'activité ou de l'action pour sous-tendre notre recherche. Mais avant d'aborder la théorie de l'activité, il est judicieux de dire un mot sur l'intégration du numérique dans le système éducatif camerounais.

#### **2.2.5.2.2. Le numérique : une solution à de nombreux problèmes en orientation-conseil**

Le numérique ou les Technologies de l'information et de la communication contribuent à résoudre certaines situations en orientation-conseil (Bomda, 2008a ; Sovet et al., 2013). En effet, comme nous l'avons déjà indiqué, l'article 28 de la convention internationale des Nations Unies relative aux droits des enfants précise que « les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation ». L'alinéa (d) de cet article ajoute qu'« ils rendent ouvertes et accessibles à tout enfant l'information et l'orientation scolaires et professionnelles ». Pour atteindre cet objectif, les TIC ou le numérique en particulier sont d'un apport indéniable dans le respect de ce droit. En effet, comme mentionné supra par certains auteurs (Offer et al., 2001; Sampson, 2006), les TIC permettent de rendre ouvertes et accessibles à tout enfant l'information et l'orientation scolaires et professionnelles à travers des sites spécialisés et des logiciels d'aide à l'orientation et d'information.

L'évolution d'internet semble donner la possibilité de contacter n'importe quel conseiller d'orientation par le biais des vidéoconférences. Les Conseillers d'orientation peuvent, à travers les TIC, toucher des personnes qui auraient évité de se diriger vers des centres d'orientation ou qui ne peuvent pas se diriger vers des services d'orientation faute de conseillers d'orientation. À ce sujet, les propos d'Offer et Sampson (1999) sont fort

intéressants. Ils soulignent que le contact par courriel ou par vidéoconférence peut constituer une étape préliminaire à un contact face à face. Au lieu de diminuer la valeur de l'orientation, il rend celle-ci plus souple et mieux adaptée aux besoins individuels.

Les TIC permettent donc non seulement de démocratiser l'information et l'orientation en permettant d'avoir des informations actualisées et à tout moment et de prendre des décisions pertinentes, mais aussi il permet à l'État de respecter le droit à l'orientation et l'information des élèves. Les TIC sont aussi une solution à la pénurie de Conseillers d'orientation dans les établissements scolaires. Ainsi, l'isolement géographique et l'absence de moyens de transport sont effacés (Ekechukwu et al., 2016 ; Ghamrawi et al., 2016). Avec les TIC, les élèves peuvent sur toute l'étendue du Territoire bénéficier de l'orientation-conseil à travers une véritable politique d'intégration des TIC en orientation-conseil. Le praticien de l'information et de l'orientation scolaire doit recourir à internet pour plusieurs raisons. En effet, informer en ligne, permet de mettre à la disposition du public des ressources accessibles à tout moment, quel que soit le lieu sous réserve d'avoir accès à l'internet. Ces informations peuvent être d'accès libre ou payant après l'obtention d'un code d'accès (Offer et al., 2001; Offer & Sampson, 1999). Ainsi, les TIC à travers internet pourraient permettre de résoudre le problème d'absence de service d'orientation dans certains établissements et par ricochet de conseiller d'orientation permettant de ce fait une meilleure visibilité et lisibilité des CO et de l'orientation-conseil.

D'après les auteurs (Djeumeni Tchamabé, 2011 ; Fouda Ndjodo, 2003 ; Mbock, 2008 ; W. Nzenti, 2019 ; Offer et al., 2001; Offer & Sampson, 1999), internet permet d'atteindre un public plus large, y compris les personnes éloignées, occupées ou dans l'incapacité de se déplacer ; de travailler en réseau plus facilement et plus souvent avec d'autres collègues pour échanger ; accéder aux meilleures ressources mondiales à tout moment et en tout lieu sans plus être confiné aux seules ressources locales ; améliorer l'efficacité du personnel par une autoformation à travers les sites web, par courrier électronique ; recevoir en consultation les individus ayant consulté le site web du service et posant des questions plus précises et plus détaillées ; avoir accès aux mises à jour opérées régulièrement par les fournisseurs eux-mêmes. L'information sur internet pouvant être accessible selon trois modalités à savoir l'auto-information sans aide, l'aide ponctuelle par un non spécialiste ou

par un groupe et les sites personnalisés pour entretien par un spécialiste (Offer & Sampson, 1999). Toutefois, cet usage des TIC requiert aussi bien des compétences tant technologiques et pédagogiques, que d'importants investissements pour pourvoir à l'intégration et à l'accès à ces TIC. Quelles sont de ce fait, les politiques pour développer les compétences technologiques des CO ?

### **2.2.5.3. Les compétences à développer pour l'utilisation des TIC**

#### **2.2.5.3.1. La nécessité de développer les compétences technologiques des CO au Cameroun**

Dans leur ouvrage, Offer et al. (2001) se sont posés la question suivante : est-ce que le personnel des services d'orientation connaît les nouveaux systèmes et est-il apte à répondre par le biais de ceux-ci ? Pour répondre à cette préoccupation, ils ont établi une liste d'exigences que les conseillers futurs et actuels devraient savoir faire avec un ordinateur, notamment préparer leurs propres pages Web, évaluer les sites Web, utiliser des programmes d'orientation assistée par ordinateur, etc. Aussi, ils se sont interrogés sur le fait que le conseiller d'orientation psychologue sache mener un entretien d'orientation par vidéoconférence par exemple en se demandant s'ils peuvent mener une orientation à distance. Les utilisateurs doivent donc être formés à utiliser ce genre de prestations et être capables de reconnaître la validité et la fiabilité des informations. Il est donc opportun de s'interroger sur la façon dont les services et les professionnels de l'orientation doivent évoluer afin de répondre à la demande omniprésente des usagers. Quelle stratégie l'État du Cameroun a-t-il mise sur pied pour permettre aux conseillers d'orientation d'acquérir les compétences requises et nécessaires ?

Pour répondre à cette question, il faut noter que depuis 2001, l'informatique a été insérée dans les curricula de formation dans les écoles normales supérieures. Mais cette insertion s'est limitée à l'alphabétisation numérique si l'on se réfère aux référentiels TIC des enseignants. Dans les écoles normales, un département d'informatique a été créé et les élèves conseillers d'orientation apprennent à utiliser l'ordinateur. De même, le curriculum de formation ainsi que le cahier des charges des conseillers d'orientation au Cameroun ont été modifiés au fil des années malgré le fait que les conseillers d'orientation durant leur

formation dans les différentes écoles normales n'apprennent pas à aider les élèves avec les TIC par le biais des logiciels d'aide à l'orientation. Nous pouvons donc affirmer sans nous tromper qu'étant en formation, les experts de l'orientation au Cameroun n'acquièrent pas de compétences dans la passation électronique des tests psychométriques par exemple.

De plus, sur le terrain, il est difficile de trouver un ordinateur dans un service d'orientation scolaire. Il n'y a pas une véritable politique d'intégration des TIC dans la pratique professionnelle de l'orientation-conseil permettant aux CO de s'adapter et de s'arrimer aux nouveaux besoins afin d'améliorer la qualité de l'orientation-conseil au Cameroun. Les conseillers d'orientation intéressés par les TIC se forment comme ils peuvent et régulièrement à leurs frais. Pourtant à la faveur de l'orientation-conseil, un organisme a été mis sur pied par le gouvernement camerounais nommé le centre d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle en abrégé COSUP qui, entre autres, est chargé de l'e-orientation c'est-à-dire de l'orientation à distance. Malheureusement, cette mission a du mal à être mise en place.

Il est donc à noter que les experts de l'éducation en général et ceux de l'orientation en particulier doivent acquérir des compétences afin de répondre à la volonté de digitalisation des offres d'éducation du MINESEC.

#### **2.2.5.3.2. Les compétences à développer pour faire usage des TIC**

La notion de compétence est développée dans de nombreuses études et par rapport à des domaines divers, notamment les entreprises, l'éducation et les TIC (Baudry de Vaux et al., 2001 ; Bessiere & Guir, 1995 ; Katz, 2009 ; Le Boterf, 1995, 1997, 2000 ; Poellhuber, 1999, 2006 ; Poellhuber & Boulanger, 2001b ; Samurcay & Pastre, 1995).

Dans le Traité des sciences et des techniques de la Formation, coordonné par Carre et Caspar (1999) cité par Ouédraogo (2011), la compétence s'entend comme « la faculté qui permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée » (p.38). Pour Katz (2009) cité par Ouédraogo (2011), il existe trois types de compétences : les compétences conceptuelles (analyser, comprendre, agir de manière systémique) ; les compétences techniques (méthodes, processus, procédures, techniques d'une spécialité) et

les compétences humaines (dans les relations intra et interpersonnelles). Cette définition s'avère pratique, car elle recoupe un découpage plus classique, qui décompose les compétences en savoirs, savoir-faire et savoir-être.

D'après Bessiere et Guir (1995), le formateur développe sept "nouvelles" compétences qui sont : les compétences d'organisation et d'administration ; les compétences en méthodes (ingénierie de formation) ; les compétences technologiques ; les compétences de communication et d'animation ; les compétences stratégiques ; les compétences conceptuelles/théoriques et les compétences psychopédagogiques.

Ces compétences interviennent aux différentes phases du cycle de vie d'un système d'apprentissage, cycle désigné sous le terme « design pédagogique » par Basque (2005). Ce cycle de vie comprend classiquement cinq phases, soit l'analyse, le design, le développement, l'implantation et l'évaluation, désignés par l'acronyme ADDIE (en anglais : Analysis-Design-Development-Implementation-Evaluation) ».

Basque (2017) précise comme suit le contenu des cinq différentes phases du « design pédagogique » :

- 1- La phase d'Analyse consiste à analyser les besoins de formation, les caractéristiques de la clientèle ciblée, le contexte dans lequel s'insérera la formation, les ressources existantes pouvant être utilisées ou adaptées pour le système d'apprentissage. Elle vise à orienter le projet de développement du système d'apprentissage.
- 2- La phase de Conception ou Design vise à spécifier les objectifs d'apprentissage, à développer la stratégie pédagogique et à sélectionner les médias d'apprentissage, et, le cas échéant, à élaborer des devis médiatiques des différents éléments composant le matériel pédagogique inclus dans le système d'apprentissage.
- 3- La phase de Développement (ou Production ou Réalisation) consiste à mettre en forme le système d'apprentissage, à l'aide de divers outils (papier, crayon, appareil photographique, caméscope, caméra télé, traitement de texte, éditeur graphique, logiciel de programmation, etc.).

- 4- La phase d'Implantation (ou Diffusion) consiste à rendre le système d'apprentissage disponible aux étudiants, ce qui nécessite la mise en place d'une infrastructure organisationnelle et technologique.
- 5- La phase d'Évaluation consiste à évaluer le système d'apprentissage afin de porter un jugement sur sa qualité et son efficacité et, dans le cas d'une évaluation sommative, sur le maintien ou non de la diffusion du système d'apprentissage. Des évaluations formatives des différentes composantes du système d'apprentissage peuvent également être faites à différentes phases du processus de design pédagogique, et non uniquement à la fin du processus.

Ces différentes phases du cycle de vie d'un système d'apprentissage englobent l'ensemble des compétences requises pour une intégration réussie des TIC en éducation. Les compétences technologiques et pédagogiques sont transversales et interviennent à travers tout le processus du cycle de vie du système.

Poellhuber (2006) pour sa part, regroupe toutes les compétences en contexte intégrant les TIC dans quatre types de compétences bien différenciées. De ces compétences, nous mettrons l'accent sur celles destinées à rechercher et à traiter l'information.

#### **2.2.5.3.2.1. Les compétences destinées à exploiter les TIC dans des situations de communication et de collaboration**

Ces compétences consistent à exploiter efficacement les fonctions attribuées aux TIC à des fins éducatives, tant ces TIC favorisent le développement d'habiletés et d'aptitudes chez les apprenants. Pour Poellhuber (2006) l'utilisation du courriel est maintenant largement répandue en enseignement supérieur, chez les étudiants comme chez les enseignants, et plusieurs enseignants l'utilisent pour élargir leur disponibilité et favoriser l'encadrement des élèves. De même, sur le plan pédagogique, l'utilisation des forums de discussion permet une réflexion structurée sur les messages à envoyer qui favorisent le développement de l'expression écrite. Dans l'enseignement secondaire, cette utilisation est moins répandue.

La vision socioconstructiviste de l'apprentissage a donné lieu au développement d'une pratique d'utilisation des outils de communication électroniques dans des activités d'apprentissage collaboratif. Cependant, ces utilisations font appel à des habiletés ou des compétences particulières, dans le domaine de l'animation notamment, que le professionnel de l'éducation doit apprendre à maîtriser dans des situations de collaboration virtuelles, car la seule constitution de groupes ne suffit pas à faire en sorte que les étudiants y participent activement. Les utilisations pédagogiques des outils de communication font éclater le cadre spatio-temporel habituel des formations en classe, en prolongeant les discussions amorcées en classe, en étendant les plages d'encadrement et en offrant des temps de construction collective des connaissances en dehors de la classe. Il affirme d'ailleurs que

« le développement des TIC a donné naissance à de nouveaux outils et à de nouvelles pratiques de communication. Ces outils peuvent être utilisés à des fins d'encadrement, mais aussi à des fins d'apprentissage, en facilitant diverses formes de collaboration entre les étudiants allant de l'entraide au travail d'équipe ou à l'apprentissage collaboratif. En accentuant les communications enseignants-étudiants et entre étudiantes ou étudiants, il est possible de favoriser la réussite et la motivation. » (p.9)

#### **2.2.5.3.2.2. Les compétences destinées à créer des situations d'apprentissage à l'aide des TIC**

Tel que Poellhuber (2006) le présente, la création des situations d'apprentissage à l'aide des TIC nécessite l'application d'une démarche structurée de design pédagogique chez les formateurs dont la pratique peut être qualifiée de technopédagogique. Il, à cet effet, souligne que comme pour toute activité d'enseignement et d'apprentissage, une utilisation réussie des TIC passe par un processus de design pédagogique qui comporte les phases de planification, de réalisation et d'évaluation. Par ailleurs, pour exploiter adéquatement le potentiel didactique des TIC, il faut le connaître. Ce potentiel peut varier considérablement selon les technologies précises utilisées. Cette connaissance des potentialités pédagogiques des TIC guidera en partie le processus de design, qui n'est plus

abordé de manière linéaire comme la dérivation d'objectifs tirés d'un corpus fixe préétabli de connaissances et de compétences.

De même, l'utilisation efficace des TIC dans les activités d'apprentissage passe par un processus structuré de design pédagogique, qui alimente une réflexion nouvelle sur les modèles appropriés.

#### **2.2.5.3.2.3. Les compétences destinées à développer et à diffuser des ressources d'apprentissage à l'aide des TIC en tenant compte du design pédagogique**

Poellhuber (2006) présentant ces compétences identifient des habiletés précises que doit maîtriser un praticien de l'éducation. La production du matériel didactique multimédia qui est diffusé sur un réseau local, un intranet ou Internet, compétence s'interprétant à différents niveaux de complexité, pouvant aller de la simple utilisation d'un logiciel de traitement pour produire et distribuer un matériel pédagogique jusqu'à la conception ou le développement de ressources d'apprentissage multimédia. Ce qui fit apparaître des rôles et des compétences spécialisés notamment dans la conception et la production du matériel multimédia exploitant l'interactivité et le potentiel des nouveaux médias.

Des organismes dotés de ressources appropriées se spécialisent dans la production de ce type de matériel, pourvoyant des plates-formes, qui offrent aux praticiens de l'éducation des moyens faciles de regrouper et de diffuser les ressources d'apprentissage, en plus d'intégrer différentes fonctions de communication et d'évaluation. Le mot d'ordre actuel est l'interopérabilité, ce qui signifie que les ressources d'apprentissage produites par les uns pourront éventuellement être intégrées dans n'importe quelle plate-forme de formation.

Un grand nombre de développeurs produisent actuellement des ressources d'apprentissage électronique et plusieurs initiatives visent à identifier et organiser ces ressources de manière à en faciliter la réutilisation. Ce dispositif peut être réduit à sa plus simple expression, mais en lien avec le processus de design pédagogique, le dispositif idéal aura recours à des stratégies qui organisent l'environnement et les ressources de manière optimale pour l'apprentissage.

Globalement, cette recension de la littérature révèle la complexité du concept de compétence au regard de la grande diversité des types de compétences qu'elle requiert, notamment dans un environnement d'intégration pédagogique des TIC. Appliqué à l'orientation scolaire, nous mettrons un accent particulier sur la compétence informationnelle.

#### **2.2.5.3.2.4. Les compétences destinées à rechercher et à traiter des informations à l'aide des TIC**

Le problème de la nécessité de traiter de l'information se pose avec acuité. En effet, le développement de solides compétences informationnelles (« information literacy ») est devenu incontournable dans notre société, et spécialement dans l'enseignement supérieur. Si dans le passé, l'intérêt s'est d'abord porté sur la composante « recherche d'information », le problème devient de plus en plus un problème de surcharge d'informations. Les compétences informationnelles englobent tout le processus de recherche et de traitement de l'information. C'est le processus de traitement de l'information qui permet de transformer l'information en connaissance. Ce processus est intentionnel et ne se limite pas à la recherche d'information, qui est souvent le premier aspect auquel on pense. Le traitement de l'information doit être actif et permettre aux nouvelles informations de se greffer à la structure des connaissances, aboutissant idéalement à une production qui exprime formellement cette représentation. C'est pour cette raison que Poellhuber (2006, p.13) affirme que « Le développement des compétences informationnelles chez les enseignants est essentiel pour qu'ils puissent jouer leur rôle de guide dans ce domaine pour les étudiants ».

#### **2.2.5.4. Nouvel écosystème informationnel : nouveau rôle pour le praticien de l'orientation scolaire**

La venue du Web participatif et interactif, communément appelé Web 2.0, permet à tous de produire et de déposer textes, images ou vidéos sur Internet à une vitesse phénoménale. C'est par exemple que chaque minute, 100 heures de vidéos sont ajoutées sur YouTube (2013) cité par Karsenti et al. (2014) ou qu'un grand événement, soit synonyme de plus de 200 000 messages sur Twitter (Ashtari, 2013 cité par Karsenti et al., 2014) Certains

contenu, est produit seul ou en collaboration (p. ex. : Wikipédia), et ce, souvent de manière continue, ce qui signifie que l'information disponible est en constante mouvance. Elle peut être copiée ou modifiée puis déposée ailleurs sur le Web. C'est la raison pour laquelle Chaudiron et Madjid (2010) cité par (Karsenti et al., 2014, pp. 20-21) affirment que :

« Nous assistons à l'émergence d'un nouvel écosystème informationnel actuel qui décroïssonne et modifie les pratiques informationnelles en banalisant l'accès aux dispositifs de médiation, en réduisant la distance entre expert et/ou professionnel et novice et/ou amateur, et en déplaçant les frontières professionnelles traditionnelles ».

C'est dans ce nouvel écosystème dynamique qu'évoluent tous les membres de la communauté éducative, notamment les élèves, les conseillers d'orientation ainsi que les enseignants.

Prensky (2001) pense que la nouvelle génération d'élèves est plus habile à trouver l'information que l'ancienne génération, vu leur plus grande aisance à manipuler les nouvelles technologies. Or, cette affirmation est, selon nous, à nuancer très fortement, comme en témoignent au contraire les lacunes, identifiées de façon empirique, auprès de milliers d'apprenants au niveau de leurs compétences informationnelles<sup>10</sup> (Collin & Karsenti, 2012; Poellhuber et al., 2012), notamment pour chercher de l'information sur le Web (Nicholas et al., 2011), pour l'évaluer (Walraven et al., 2009) ou encore afin de comprendre ou d'éviter le plagiat numérique (Ma Hongyan et al., 2008).

De plus, l'utilisation même de ces technologies par les élèves interpelle les conseillers d'orientation camerounais<sup>11</sup>. En effet, ces derniers doivent aider les élèves à une utilisation efficiente et efficace des TIC par les élèves pour de meilleurs apprentissages et de meilleurs rendements. En paraphrasant Karsenti et Dumouchel (2010), le CO doit

---

<sup>10</sup> Par compétences informationnelles, nous entendons « l'ensemble des aptitudes permettant aux individus de déterminer les moments où ils ont un besoin d'information et, de trouver, d'évaluer et d'utiliser cette information » (CREPUQ, 2005, p. 4).

<sup>11</sup> Journée nationale de l'orientation scolaire du 13 octobre 2015.

désormais s'attarder davantage à outiller et guider les élèves afin qu'ils développent des compétences informationnelles adéquates, c'est-à-dire qu'ils sont en mesure de chercher, d'évaluer et d'utiliser efficacement l'information qui se trouve sur le Web. Même si certains membres de la communauté éducative (apprenants, conseillers d'orientation) se considèrent habiles pour trouver et évaluer l'information sur le Web (Smith et al., 2009), la nécessité de les former correctement aux compétences informationnelles demeure.

### **2.3. La théorie de l'apprentissage expansif**

La théorie de l'apprentissage expansif se concentre sur les processus d'apprentissage, au moment où les transformations passent de l'individuel au collectif (Engeström & Sannino, 2010) cité par Viau-Guay & Hamel, 2017). Inspirée des travaux de Vygotski (1978), puis développés par Engeström depuis 1987, l'« activity theory » ou la théorie de l'action ou encore la théorie de l'activité, analyse la dynamique de l'activité humaine et met l'accent sur la médiation par les outils au sens le plus large. Elle y intègre le sujet, les objets, la communauté et la structure sociale. Ainsi, si le questionnement sur la contradiction part habituellement d'individus, il importe qu'il devienne collectif et collaboratif afin que les efforts collectifs permettent d'établir un nouveau modèle de l'activité qui rejoint l'ensemble des membres du système. En effet, dans notre étude, nous allons mobiliser les connaissances des CO pour déterminer les caractéristiques de l'outil.

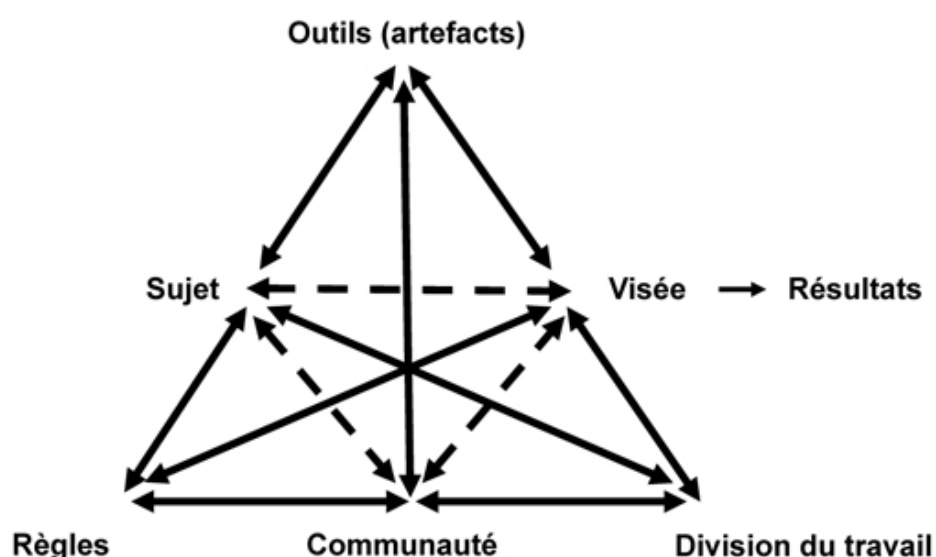
L'apprentissage expansif est un processus par lequel les apprenants procèdent à des analyses et à des expérimentations pour transformer l'objet de leur activité (Engeström, 2015 cité par Kamga Kouamkam, 2019). Cette théorie repose sur deux principes épistémologiques à savoir la double stimulation et le mouvement de l'ascension de l'abstrait vers le concret. Avant de présenter ces deux principes, nous expliciterons d'abord les concepts d'activité, d'action et d'opération tels que documentés dans la littérature en lien avec l'apprentissage expansif.

#### **2.3.1. Le concept d'activité**

Robert (1992) définit l'activité comme un ensemble de phénomènes psychiques et physiologiques correspondant aux actes de l'être vivant, relevant de sa volonté, des tendances, de l'habitude, de l'instinct. Selon Leont'ev (1984) une activité est « un

processus impulsé et orienté par un motif par ce en quoi tel ou tel besoin se trouve objectivé ». Pour lui, l'activité est associée à un motif, conscient ou non. Par exemple, le motif pour lequel les CO veulent participer à notre recherche peut être la recherche de solutions concrètes afin d'être plus efficace auprès des élèves. Un autre motif peut être la résolution de leur carence en outil de travail. L'activité menée par les participants est certes orientée par un motif, mais présente aussi une structure propre. C'est la raison pour laquelle Leont'ev (1984) souligne qu'une activité est un système qui a une structure, ses passages et ses transformations internes ainsi que son développement. Le système permet donc de comprendre et de caractériser une activité. Dans la troisième génération de la théorie de l'activité, sept éléments, interconnectés caractérisent une activité (Engeström, 1987). La Figure 1, ci-dessous, présente ces éléments.

**Figure 4** *Les éléments du système d'activité*



**Source:** Engeström (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf>

De cette figure, il découle que les sept éléments du système d'activité sont :

1. le sujet qui est l'individu ou le groupe d'individus qui participent à l'activité ;

2. les outils qui représentent l'ensemble de technologies tangibles et intangibles mobilisées par le sujet pour atteindre les objectifs fixés, ou élément matériel ou mental qui médiatise la relation sujet-objet ;
3. l'objet étant le but poursuivi par le sujet ou le motif qui le pousse à réaliser l'activité ;
4. la communauté entendue comme l'ensemble de personnes clés dans le système social qui partagent les mêmes objectifs que le sujet ;
5. la Division du travail perçue comme la manière dont les tâches, le pouvoir et le statut sont divisés au sein de la communauté ;
6. les règles étant l'ensemble des éléments qui régulent les interactions et les actions dans l'activité ;
7. les résultats représentant l'idée ou la réponse émotionnelle positive ou négative.

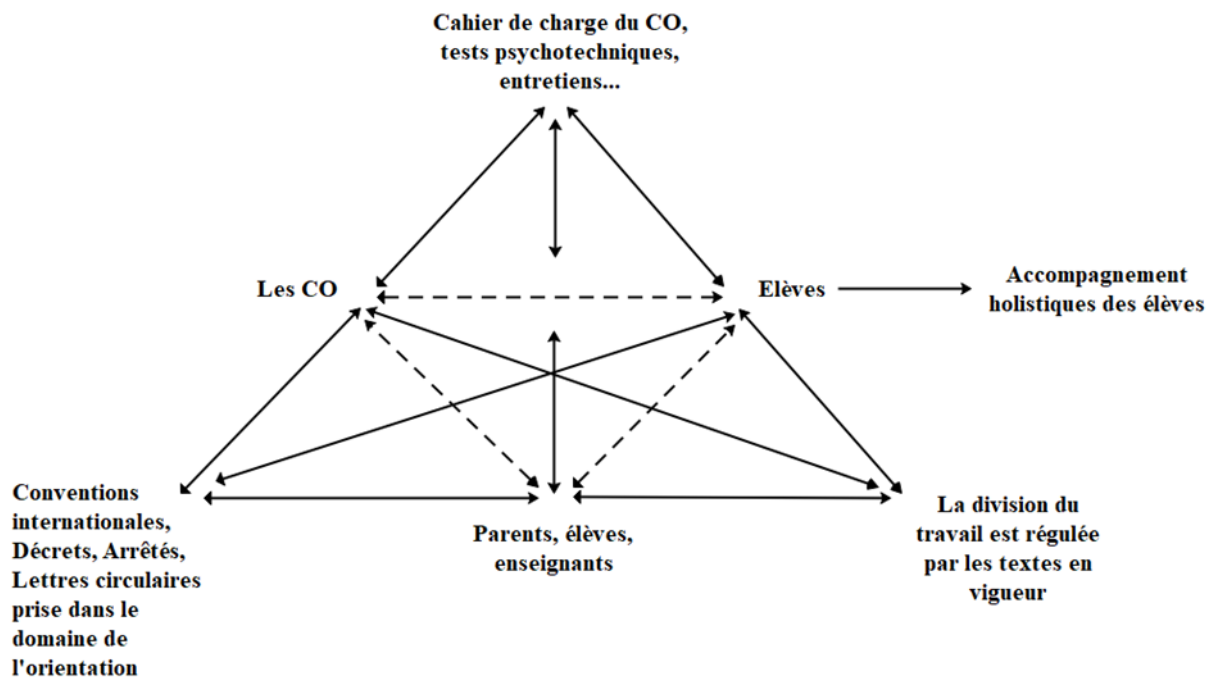
Dans le cadre de la présente étude, l'activité est la pratique de l'orientation scolaire et les sept éléments de ce système de pratique de l'orientation-conseil renvoient à :

1. le sujet est l'ensemble des experts de l'orientation ;
2. les outils représentent l'ensemble des outils de travail utilisés pour mener leurs tâches notamment les tests psychotechniques ;
3. l'objet étant les élèves ou le client ;
4. la communauté entendue comme la communauté éducative c'est-à-dire les parents et les enseignants ;
5. la Division du travail perçue comme le rôle que chaque membre de la communauté éducative doit jouer pour un accompagnement efficace et efficient des élèves ;
6. les règles étant l'ensemble des textes juridiques pris pour encadrer les missions de chaque membre de la communauté éducative y compris celles des experts de l'orientation ;
7. les résultats représentent l'accompagnement harmonieux, efficace et efficient des élèves.

La figure ci-dessous représente le système de la pratique de l'orientation scolaire au Cameroun, l'orientation scolaire étant l'activité selon Engeström (1987).

**Figure 5**

*Système de la pratique de l'orientation au Cameroun*



**Note.** Créé par l'auteur.

### 2.3.2. Le concept d'actions

Le concept d'action est le deuxième des trois niveaux d'une activité (Leont'ev, 1978 cité par Kamga, 2019). Robert (1992) définit l'action comme ce que fait quelqu'un et par quoi il réalise une intention ou une impulsion. Pour Leont'ev (1984), une action est un processus soumis à la représentation du résultat qui doit être atteint, c'est-à-dire un processus soumis à un but conscient. Il découle de cette définition que l'action dépend du but que le sujet voudrait atteindre. Et ce but est conscient. Ainsi, parler d'action revient implicitement à parler de but : pas d'action sans but. Une activité est donc constituée d'un ensemble de buts concrets à réaliser pouvant être interreliés selon une certaine chaîne (Leont'ev, 1984). Pour ce dernier, une action est constituée des aspects intentionnels (le but) et opérationnels (le procédé ou la manière par lesquels le sujet atteint le but). Par exemple, dans le cadre de notre recherche, l'action sera la définition d'un produit avec la participation active des futurs utilisateurs à travers les différentes manières par lesquelles

les sujets atteindront leur but. En plus de l'aspect intentionnel de l'action présenté précédemment, il nous faut analyser le volet opérationnel.

### **2.3.3. Le concept d'opérations**

Pour cette notion, Leont'ev (1984) souligne qu'une action est constituée de plusieurs opérations, qui sont les moyens par lesquels l'action s'accomplit. Le Robert (1992) la définit comme un acte ou une série d'actes (matériels ou intellectuels) supposant réflexion et combinaison de moyens en vue d'obtenir un résultat déterminé. Selon Kamga (2019), les opérations sont la mécanique de la poursuite des objectifs. Elles décrivent ce qui doit être fait et sont utilisées pour réaliser des actions. Elles sont influencées par les conditions, l'environnement, les expériences du sujet et les outils, et sont essentiellement individuelles.

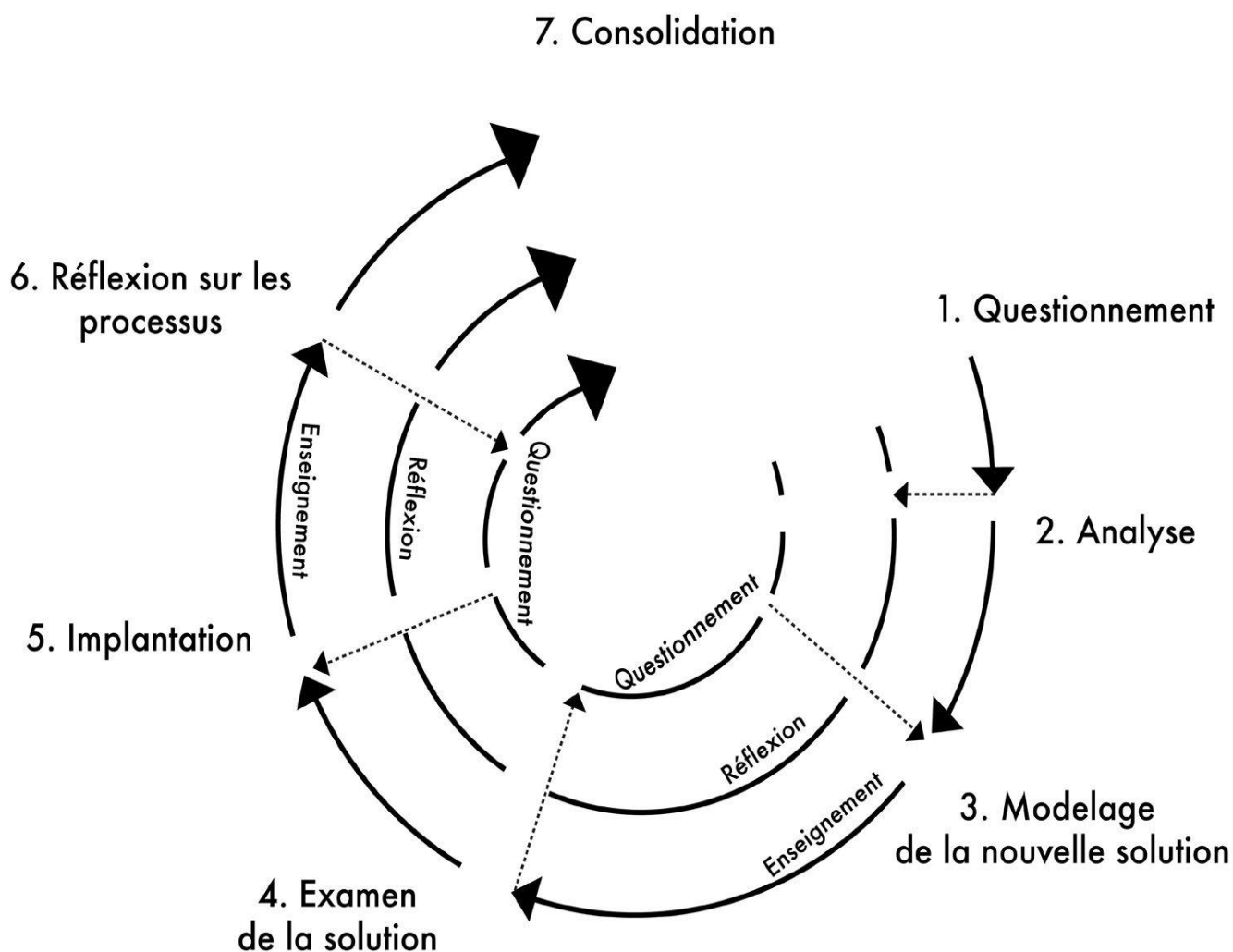
Pour Kamga (2019), bien qu'une activité soit constituée de plusieurs actions, et une action, de plusieurs opérations, il existe une relation dynamique entre ces trois niveaux. Cette dynamique relie la transformation d'un niveau à un autre. En effet, une activité peut se transformer en action, et vice versa. De la même manière, une action peut se fractionner en plusieurs opérations, et une opération, en raison de ses conditions de réalisation, peut devenir une action. Ainsi, il conclut avec Leont'ev (1984) qu'analyser une activité ne revient pas à analyser seulement les différentes unités qui la constituent, mais aussi leurs relations ainsi que les actions qui la constituent. Ces actions peuvent être mobilisées à l'intérieur d'un cycle de l'apprentissage expansif ci-dessous présenté.

### **2.3.4. Le cycle des actions de l'apprentissage expansif**

Pour Viau-Guay & Hamel (2017), dans le modèle théorique d'Engeström & Sannino (2010), une séquence d'apprentissage dans un cycle d'apprentissage expansif comporte sept catégories d'action (expansive learning actions), qui sont illustrées par la figure ci-dessous.

#### **Figure 6**

*Les cycles du processus d'apprentissage expansif*



**Source :** Viau-Guay & Hamel (2017, p. 132). *L'expérimentation de nouveaux modèles d'action pédagogique au sein d'une communauté professionnelle d'apprentissage en formation professionnelle*. [www.cje-rce.ca](http://www.cje-rce.ca)

De manière spécifique, les actions de l'apprentissage expansif sont les suivantes :

**1. Questionnement :** la première action consiste à interroger, critiquer ou rejeter certains aspects acceptés de la pratique professionnelle pour en arriver à mieux identifier la situation problématique. Sans un tel état de besoin, l'apprentissage ne peut avoir lieu. Appliqué à notre recherche, il sera question d'amorcer une réflexion sur l'incapacité de l'orientation en général et des CO en particulier à atteindre leurs missions pour arriver à mieux identifier la cause ou les causes principales.

**2. Analyse** : la deuxième action permet d'analyser la situation, notamment en se concentrant sur des explications en lien à la question, mais aussi des mécanismes d'exploration. Cette analyse vise à retracer l'origine et l'évolution du problème que l'étape du questionnement a mis en évidence. L'action d'analyse amène généralement l'identification d'une contradiction (double bind) qu'il faut résoudre pour avancer. Les CO auront la responsabilité de développer de manière collaborative une stratégie qui permettra d'atteindre les problèmes relevés à la phase précédente. De là, on identifiera les objectifs qui à leur tour seront subdivisés en sous-éléments et finalement en contenu. De plus, cette phase a pour objet de développer la stratégie pédagogique et a sélectionné les différents éléments composant le matériel pédagogique à développer pour résoudre le problème.

**3. Modelage d'une nouvelle solution** : cette action considère la construction d'un modelage explicite et simplifié de la solution qui explique et offre des alternatives à la situation problématique. Il sera question de recueillir les données sur l'outil en s'appuyant sur les deux étapes précédentes. Principalement, l'objectif est de définir les caractéristiques de l'outil numérique d'aide à l'orientation, en formulant les spécifications de l'outil et en définissant les fonctions de l'outil. En définitive, il s'agira de concevoir l'outil numérique d'aide à l'orientation.

**4. Examiner et mettre à l'épreuve le nouveau modèle** : cette action consiste à mettre à l'épreuve, par son opération et son expérimentation, le nouveau modèle de manière à en comprendre sa dynamique, son potentiel et ses limites, pour éventuellement l'enrichir et l'adapter. Il s'agira d'effectuer l'évaluation de l'outil afin d'en valider sa qualité et son efficacité. L'évaluation couvre le processus dans son entièreté c'est-à-dire pendant les phases, entre les phases et à la fin du processus de conception.

**5. Implantation du modèle** : cette action concerne la mise en œuvre pratique, enrichie du nouveau modèle.

**6. Réflexion sur le processus** : cette action consiste à réfléchir et à évaluer le processus.

7. Lorsque le cycle d'apprentissage est complété, **le modèle est consolidé** dans une forme relativement stabilisée de pratique, il est diffusé et fait l'objet d'une appropriation généralisée (Viau-Guay & Hamel, 2017, pp. 132-133).

Ce modèle permet donc de décrire comment les membres d'une communauté professionnelle d'apprentissage expérimentent collectivement de nouveaux modèles d'action pédagogique. Dans notre étude, nous n'utiliserons que les trois premiers cycles de la théorie de l'activité, car notre but est de concevoir un outil numérique d'aide à l'orientation. Par le biais du laboratoire de changement, les CO de manière participative et collaborative, feront l'état de leur incapacité à atteindre leurs missions, développeront une stratégie qui permettra de remédier à la situation, nous mettrons en forme un outil de travail. Autrement dit, le contenu et la forme de cet outil seront définis par les CO eux-mêmes. La théorie de l'apprentissage expansif repose sur deux principes développés ci-dessous.

### **2.3.5. Les principes de la théorie de l'apprentissage expansif**

Le principe de la double stimulation et le principe de l'abstrait vers le concret sont les deux principes épistémologiques de la théorie de l'apprentissage expansif. Le principe de la double stimulation souligne la manière avec laquelle un individu, dans une situation problématique, mobilise les éléments de son environnement pour s'en affranchir (Sannino, 2012 cité par Kamga, 2019). Ce principe permet ainsi de comprendre comment l'individu interagit avec son environnement pour résoudre des situations de problèmes auxquels il fait face et qu'il ne peut résoudre par ses facultés ou ses ressources internes. Par exemple, dans le cadre de la conception de l'outil numérique, les CO peuvent éprouver des difficultés pour définir les caractéristiques de l'outil. Pour s'affranchir de cette situation, ils peuvent faire une recherche sur internet pour avoir une idée des éléments qui caractérisent un outil numérique d'aide à l'orientation. Ce n'est donc qu'après avoir identifié (questionnement et analyse de la situation) leur problème que les CO peuvent trouver la manière de s'affranchir.

Le principe de l'abstrait vers le concret quant à lui, part d'un fait qu'une nouvelle idée ou un nouveau concept théorique est initialement produit sous la forme d'une relation explicative, abstraite et simple et est progressivement enrichi et transformé en un système concret de manifestations multiples et en constante évolution (Engeström & Sannino, 2010 cités par Kamga, 2019). L'ascension de l'abstrait vers le concret permet de transformer une situation problématique vers la découverte et la modélisation d'une

abstraction initiale de la cellule germinale, qui est ensuite appliquée et implémentée pour que soit construit un nouveau concret complexe (Engeström, 2015 cité par Kamga, 2019).

Dans le cadre de notre travail, avec le principe de la double stimulation, les CO vont pouvoir mobiliser les ressources internes et externes pour résoudre les différentes situations problèmes et définir les caractéristiques et le contenu de l'outil numérique d'aide à l'orientation. De même, le principe de l'ascension de l'abstrait vers le concret va permettre de définir les spécifications de l'outil. En effet, n'ayant aucune idée de la nature ni de la spécification de l'outil, ce principe va permettre de quitter de l'abstrait vers le concret. Les cycles de l'apprentissage expansif nous permettent d'avoir la procédure de conception de l'outil numérique, mais il nous manque un modèle pour définir ses caractéristiques. À cet effet, nous allons faire ressortir le lien entre les phases du processus de conception définies par Humbert (2010) et les cycles de l'apprentissage expansif. Ce lien constituera notre modèle théorique ou cadre d'investigation.

### **2.3.6. Le modèle de la recherche**

L'outil étant conçu dans le but d'améliorer la pratique professionnelle des experts en orientation afin de les rendre plus efficaces, nous allons dans cette partie, mettre en relation les trois angles du processus de conceptions défini par Humbert (2010) avec les cycles de l'apprentissage expansif. Ce travail nous permettra de nous assurer que les angles du processus de conception sont pris en compte dans les cycles du processus d'apprentissage expansif afin de respecter la démarche de l'ingénierie de formation.

À titre de rappel, Humbert (2010) a précisé que le processus de conception doit être abordé sous trois angles liés les uns aux autres. En effet, pour lui, concevoir un outil est un processus collectif, décisionnel et informationnel. L'aspect collectif implique un réseau d'acteurs. Dans le cas d'espèce, le réseau d'acteurs est constitué des futurs utilisateurs-concepteurs qui sont les CO et le chercheur initiateur du projet de conception. L'aspect décisionnel implique que la solution imaginée est examinée au regard de son adéquation avec la demande (besoin, attente, contrainte) et l'angle informationnel permet d'acquérir les connaissances sur le produit. Cet angle permet donc de faire une production documentaire, notamment la spécification technique du besoin et le dossier de définition

du produit. La prise en compte de ce triptyque permettra donc de déterminer la nature de l'outil et son objet. Effectivement, nous pourrons ainsi déterminer si l'outil numérique sera un système analogique, un outil d'aide à la décision ou un système d'apprentissage qui sera centré, soit sur un apport de connaissances extérieures, soit sur l'évaluation de la personne et de l'image de soi, soit un outil composite juxtaposant les modules d'informations sur les connaissances des études et des métiers et des modules de connaissances de soi et des intérêts.

À travers les trois premiers cycles de l'apprentissage expansif, une communauté de professionnel de l'orientation, c'est-à-dire un collectif, va questionner leur pratique et les problèmes auxquels ils font face puis analyser les causes desdits problèmes afin de modéliser une solution. Il apparaît clairement que la conception de l'outil par le biais des cycles de l'apprentissage expansif prend bien en compte les trois angles définis par Humbert (2010). En effet, dans le premier cycle, le questionnement va permettre non seulement d'impliquer un réseau d'acteurs, mais aussi d'exprimer les besoins, les attentes et les contraintes. Le second et le troisième cycle de l'apprentissage expansif permettront effectivement d'examiner la solution au regard de son adéquation avec la demande et d'acquérir les informations sur le futur produit qui permettra d'élaborer le dossier de définition du produit. Par ailleurs, les principes de la théorie de l'apprentissage expansif seront également appliqués.

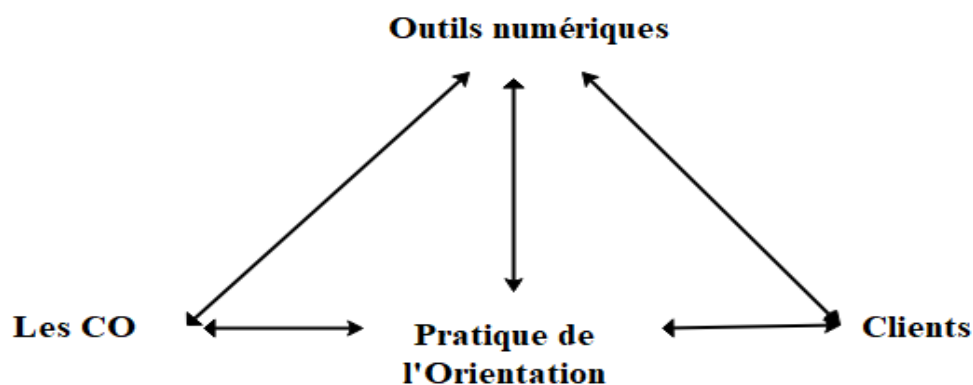
Dans le processus de conception, nous allons effectivement noter comment les CO mobiliseront les éléments qui constituent leur environnement pour modéliser une nouvelle façon de travailler en caractérisant l'outil numérique. De même, le principe de la double stimulation de l'abstrait vers le concret sera fortement appliqué. En effet, nous n'avons aucune connaissance des caractéristiques de l'outil ni de son objet. Tout ce que nous voulons c'est d'améliorer la pratique de l'orientation scolaire et ce faisant de rendre plus efficaces les experts de l'orientation. Les experts de l'orientation détermineront la nature de cet outil s'il prend la forme d'un système analogique ou d'un outil d'aide à la décision ou alors un système d'apprentissage ou si une nouvelle catégorie d'outil numérique d'aide à l'orientation naît.

### 2.3.7. État de la question

Les études menées relativement aux TIC de manière générale et au numérique de manière particulière en orientation se subdivisent en trois grands groupes. En effet, certains s'intéressent (Ekechukwu et al., 2016 ; Evangelista, 2003) aux TIC comme agent de transformation des pratiques de l'orientation ; d'autres par contre (Sampson, 2006; Watts, 2001) mènent des réflexions sur l'importance et les défis des TIC en orientation. Enfin, pour d'autres (Bomda et Abega, 2015), l'appui du numérique en orientation en aidant le CO à résoudre ses problèmes est au centre de leurs réflexions. En effet, ces études mettent en exergue l'apport indéniable du numérique et de l'informatique en orientation-conseil. Elles montrent comment ces outils modernisent l'orientation-conseil et permettent aux CO de renforcer leurs performances et d'améliorer leur efficacité. De même, elles mettent également en exergue la contribution des technologies dans la résolution de certains problèmes de la pratique professionnelle de l'orientation. Notre travail de recherche s'inscrit dans le troisième groupe des études menées sur l'orientation et le numérique. En effet, nous voulons contribuer à l'amélioration de la pratique professionnelle de l'orientation en dotant les experts de l'orientation d'un outil de travail. Nous espérons que cet outil conçu entièrement par eux, conformément à la théorie de l'activité, leur permettra d'améliorer leurs performances et de résoudre leurs problèmes de carence en outil de travail.

#### **Figure 7**

*Réseau des concepts*



**Note.** Créé par l'auteur.

**Tableau 4** *Tableau synoptique*

| Thème                                                                                                      | Questions de recherche                                                                 | Objectifs de recherche                                                                                                                                     | Catégories d'analyse                                                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>MODÉLISATION<br/>D'UNE<br/>PRATIQUE<br/>NUMÉRIQUE DE<br/>L'ORIENTATION<br/>SCOLAIRE AU<br/>CAMEROUN</b> | <b>Question principale</b>                                                             | <b>Objectif général</b>                                                                                                                                    |                                                                                                  |
|                                                                                                            | Quelles sont les caractéristiques de l'outil numérique d'aide à l'orientation ?        | Proposer aux conseillers d'orientation en particulier et à la communauté éducative en général une pratique numérique de l'orientation scolaire au Cameroun | Analyse de la pratique d'orientation-conseil dans les établissements d'enseignement secondaire ; |
|                                                                                                            | <b>Questions spécifiques</b>                                                           | <b>Objectifs spécifiques</b>                                                                                                                               |                                                                                                  |
|                                                                                                            | Quelles sont les tâches d'orientation qui seront contenues dans l'outil ?              | Identifier les tâches qui seront proposées                                                                                                                 | Modélisation d'une solution à l'aide d'un outil numérique                                        |
|                                                                                                            | Quelles seront les outils et ressources adaptés à chaque tâche d'orientation retenue ? | Déterminer les outils et ressources adaptés à chaque tâche d'orientation retenue                                                                           |                                                                                                  |
|                                                                                                            | Quelles seront les modalités d'encadrement ou d'accompagnement ?                       | Identifier les modalités d'accompagnement des clients                                                                                                      |                                                                                                  |
|                                                                                                            | Comment les groupes de clients seront organisés et quelle sera la gestion du temps ?   | Déterminer l'organisation des groupes et la gestion du temps                                                                                               |                                                                                                  |

## **PARTIE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE L'ETUDE**

Le cadre méthodologique renvoie à la démarche méthodologique nécessaire et utilisée pour favoriser une bonne compréhension et une explication des faits à étudier. De ce fait, le cadre méthodologique est un ensemble de méthodes et de techniques rigoureusement choisies et qui oriente l'élaboration d'une recherche. Aussi, le cadre méthodologique est utilisé pour évaluer la qualité de la recherche. Par conséquent, cela nécessite une description claire et précise de la manière dont l'enquête a été menée et de la justification du choix des procédures. Dans le cadre méthodologique, les étapes à suivre pour répondre à la question de recherche doivent être décrites. Cela devrait inclure la description de la façon dont cela a été fait et l'explication de la façon dont les résultats ont été analysés.

Le cadre opératoire, quant à lui, constitue l'étape intermédiaire et essentielle entre l'hypothèse et le travail empirique d'analyse. Il spécifie ce que l'on va analyser précisément pour vérifier l'hypothèse ou atteindre les objectifs de recherche. Il assure la logique et la précision de la démonstration en fournissant les référents empiriques les plus concrets et les plus fidèles possibles, au moyen de la construction des variables ou la formulation d'objectifs de recherche.

Cette partie aborde donc les aspects liés à la méthode, aux techniques utilisées et l'analyse des données collectées.

## **CHAPITRE III : MÉTHODE DE LA RECHERCHE**

Notre objectif étant de proposer aux conseillers d'orientation une nouvelle façon de travailler à l'aide d'un outil numérique d'aide à l'orientation, nous mobilisons, dans la posture d'ingénieur, un paradigme de recherche qualitative qui permet d'étudier les phénomènes dans leur milieu naturel et de les interpréter en se fondant sur les significations que les participants leur attribuent (Anadón & Savoie-zajc, 2009).

Dans ce chapitre, il est question pour nous de présenter la démarche que nous avons empruntée pour la quête des informations qui nous ont aidés à concevoir l'outil numérique. Il s'agit en fait de l'approche méthodologique exploitée dans cette étude, la méthodologie de collecte de données et celle d'analyse de données. L'approche méthodologique (la définition du type de recherche) fournit des informations sur une forme particulière de la recherche qualitative à savoir l'importance des faits observés et leurs conditions de réalisation (Anadón & Savoie-zajc, 2009).

Dans la méthodologie de collecte de données, nous procédons à la description des participants (la population de l'étude, la technique d'échantillonnage et l'échantillon de l'étude) et de l'instrument de collecte des données tandis que dans la méthodologie d'analyse de données, nous expliquons la démarche exploitée pour analyser les données de cette étude.

### **3.1. L'approche méthodologique**

De manière générale, il existe deux types d'approches méthodologiques à savoir l'approche quantitative et l'approche qualitative. Pour la présente recherche, nous avons opté pour l'approche qualitative qui, selon Corbière et Larivière (2020), permet au chercheur de comprendre le sens que les acteurs accordent aux choses du quotidien et aux différentes situations dans lesquelles ils se retrouvent. Aussi, au regard de nos objectifs de recherche sus présentés, nous pensons que cette approche nous permettra de les atteindre. Dans cette partie, nous présenterons l'approche méthodologique qualitative de laquelle ressortiront les méthodes retenues dans le cadre de cette recherche.

### **3.1.1. La présentation de l'approche méthodologique qualitative**

L'approche méthodologique de cette recherche est qualitative, et, selon Anadón & Savoie-zajc (2009), elle vise à comprendre la signification des descriptions que les personnes font de leur expérience. De même, pour Merriam et Tisdell (2016) cités par Kamga (2019), la recherche qualitative s'intéresse à l'interprétation et au sens que les participants donnent à leurs expériences, et à la manière dont ils construisent leur monde. Pour les auteurs suscités, ce type de recherche est interprétative, situationnelle, personnaliste et basée sur l'expérience. Elle permet au chercheur d'avoir une compréhension développée du milieu et des phénomènes, puis d'en faire l'analyse, la description et l'interprétation (Anadón & Savoie-zajc, 2009). Ces trois processus interreliés permettent donc au chercheur de s'inscrire dans une dynamique de clarification de sens, soutenue en cela par les participants à la recherche. Pour Merriam et Tisdell (2016) cités par Kamga (2019), la recherche qualitative a quatre caractéristiques. En effet, pour ces auteurs, la recherche qualitative est une recherche dont le chercheur est le premier instrument pour la collecte et l'analyse des données, centrée sur le sens et la compréhension, ayant un processus inductif et qui produit une description riche de l'élément étudié. Cependant, pour obtenir une riche description de l'élément étudié, il faut, entre autres, que les données collectées le permettent.

Bien que la recherche qualitative présente plusieurs avantages, elle n'est pas dénuée d'inconvénients. En effet, selon Fortin et Gagnon (2016) cités par Kamga (2019), la recherche qualitative a un caractère subjectif, est constituée d'un échantillon de petite taille et présente l'utilité relative des conclusions. En somme, l'analyse qualitative des données se propose de saisir le sens d'un matériel riche et complexe ancré dans la dialectique des représentations, des actions et des interprétations des acteurs.

### **3.1.2. Les méthodes de l'approche méthodologique qualitative**

La recherche qualitative comprend plusieurs méthodes à savoir la phénoménologie, l'ethnographie, la théorisation ancrée, l'étude de cas, la recherche descriptive qualitative et l'ethnométhodologie (Anadón & Savoie-zajc, 2009 ; Corbière & Larivière, 2020 ; Coulon, 2014, 2019). Chacune de ces méthodes qualitatives propose leurs propres règles

et leurs propres procédures analytiques offrant ainsi des modalités particulières pour effectuer l'analyse des données, leur description ainsi que l'interprétation de ces données. Ainsi, chacune de ces méthodes prévoit des étapes, des moments à respecter et élabore certaines formes d'opérationnalisation que le chercheur doit suivre.

En effet, l'étude phénoménologique convient lorsqu'il s'agit de décrire l'expérience subjective d'un individu tandis que l'étude ethnographique est appropriée lorsque l'on veut déterminer à quelles règles ou normes culturelles des pratiques ou des coutumes particulières sont soumises. La théorisation ancrée quant à elle est utilisée lorsqu'il s'agit d'expliquer les origines, un processus, l'évolution ou les conséquences d'un phénomène. L'étude de cas est usitée par les chercheurs qui disposent de peu de données sur un phénomène. La recherche descriptive qualitative est appropriée pour décrire un phénomène peu connu et l'ethnométhodologie lorsque l'on veut étudier des « façons de faire » (Coulon, 2019, p. 5) que les individus mobilisent afin de réaliser leurs actions.

Au regard de notre objectif de recherche et de la place primordiale qu'occupent les participants dans une recherche qualitative, nous avons opté comme méthode qualitative, pour l'ethnométhodologie. Parlant de cette méthode, Coulon (2019, p. 5) affirme que :

« le projet scientifique de l'ethnométhodologie est d'analyser les méthodes, ou, si l'on veut, les procédures, que les individus utilisent pour mener à bien les différentes opérations qu'ils accomplissent dans leur vie quotidienne. C'est l'analyse des « façons de faire » ordinaires que les acteurs sociaux ordinaires mobilisent afin de réaliser leurs actions ordinaires. Cette méthodologie profane, constituée par l'ensemble de ce qu'on va appeler des ethnométhodes, que les membres d'une société ou d'un groupe social utilisent de façon banale, mais ingénieuse pour vivre ensemble, constitue le corpus de la recherche ethnométhodologique. »

L'ethnométhodologie est donc l'étude des actions pratiques répondant à un certain nombre de consignes et renvoyant aux questions, aux phénomènes, aux résultats et aux méthodes liés à leur déploiement (Garfinkel, 2009 cité par Kamga, 2019, p. 57). Selon Garfinkel (2009) cité par Kamga (2019), dans l'ethnométhodologie, la possibilité est offerte d'identifier un domaine illimité de situations pertinentes si, selon l'examen de chaque occasion, plusieurs possibilités s'offrent aux membres dans leurs actions. Pour Coulon (2019, p. 6), l'intérêt majeur des idées de Garfinkel (2009) réside dans l'étude des activités pratiques, en particulier du raisonnement pratique, qu'il soit professionnel ou profane. De même, le but de l'ethnométhodologie est la recherche empirique des méthodes que les individus utilisent pour donner sens et en même temps accomplir leurs actions de tous les jours : communiquer, prendre des décisions, raisonner (Coulon, 2019, p. 6). Un autre aspect de l'ethnométhodologie concerne le caractère rationnel des actions posées par les participants pendant leurs enquêtes. Ce caractère est régulièrement à clarifier, à prouver et à reconnaître, ou est jugé par les participants (Garfinkel, 2009 cité par Kamga, 2019, p. 58).

Dans l'ethnométhodologie, le projet prédominant vise la description, l'évaluation, la clarification ou la classification des propriétés rationnelles des activités pratiques. Il ne doit pas s'appuyer sur une règle établie à l'extérieur de situations réelles où ces dernières sont produites (*communality*). Aussi, l'ethnométhodologie est liée aux caractéristiques des situations sociales. En effet, toute situation sociale doit être considérée comme s'auto-organisant et susceptible de rendre descriptibles et observables ses propriétés (*accountable*). L'ethnométhodologie doit aussi s'appuyer, indépendamment de l'enquête, sur des pratiques qui révèlent les propriétés rationnelles des expressions et des actions indexicales. Enfin, l'ethnométhodologie privilégie l'observation de ce qui se fait et des conditions de réalisation, peu importe les difficultés rencontrées (Garfinkel, 2009 cité par Kamga, 2019, p.58). Ainsi donc, pour Garfinkel (2009), les jugements et les actions des acteurs ne sauraient être traités comme insignifiants, ou comme des épiphénomènes, dans l'analyse de l'action sociale et cette critique va constituer le point nodal de la conception garfinkélienne de l'ordre social et de la théorie de l'action (Coulon, 2019, p. 11).

En définitive, l'ethnométhodologie renvoie à l'analyse des activités pratiques des membres, dans leurs activités concrètes qui révèlent les règles et les procédures qu'ils suivent. Autrement dit, l'observation attentive et l'analyse des processus mises en œuvre dans les actions permettent de mettre au jour les procédures par lesquelles les acteurs interprètent constamment la réalité sociale. Il sera donc capital d'observer comment les acteurs de sens commun produisent et traitent l'information dans les échanges et comment ils utilisent le langage comme une ressource ; en bref, comment fabriquent-ils un monde « raisonnable » afin de pouvoir y vivre (Coulon, 2019, p. 11) ?

L'ensemble de ces éléments correspond à ceux du laboratoire du changement, qui repose sur la théorie de l'apprentissage expansif, élément de notre cadre théorique. Dans le laboratoire du changement, les membres travaillent avec les chercheurs pour, entre autres, remettre en question et analyser leurs pratiques, puis modéliser de nouvelles pratiques. Dans cette recherche, nous exploitons quatre sessions de laboratoire du changement pour donner aux participants l'occasion de donner un sens à leur activité et de proposer de nouvelles façons de faire en concevant un outil numérique d'aide à l'orientation. L'approche méthodologique étant présentée, il est question maintenant de s'appesantir sur la méthodologie de collecte des données.

## **3.2. La méthodologie de collecte des données**

Dans cette partie, il est question d'aborder la population de l'étude, les techniques d'échantillonnage et le laboratoire de changement comme dispositif de collecte des données.

### **3.2.1. La population de l'étude**

Toute recherche nécessite une population d'étude bien précise. Pour Grawitz (1993) cité par Mbwassak (2015), la population de l'étude est un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils possèdent une même propriété et qu'ils sont de même nature. Elle est donc constituée des individus ayant les mêmes caractéristiques. C'est aussi la totalité du groupe à partir duquel peuvent être triés les sujets d'une expérimentation. On distingue deux types de populations à savoir la population cible et la population accessible.

### **3.2.1.1. La population cible**

La population cible est l'ensemble des membres du groupe spécifique dans lequel la recherche est faite. C'est aussi et surtout l'ensemble des individus auquel le chercheur veut appliquer les résultats de sa recherche. Dans le cadre de notre étude, notre population cible est constituée de l'ensemble des conseillers d'orientation des lycées et collèges d'enseignement secondaire du Cameroun. Ne pouvant atteindre cette population compte tenu des critères d'ordre logistique (Miles & Huberman, 1994 cités par Savoie-zajc, 2007), nous ferons recours à la population accessible.

### **3.2.1.2. La population accessible**

Notre population accessible est la partie de la population cible qui est disponible au chercheur. Elle est constituée ici des conseillers d'orientation de la 52<sup>e</sup> promotion de l'école normale supérieure de Yaoundé ainsi que leurs collègues des services d'orientation scolaire de leurs lieux d'exercices respectifs. La liste a été obtenue grâce au répertoire d'adresses que nous avons créé lorsque nous étions à l'École Normale Supérieure de Yaoundé et du Forum WhatsApp de ladite promotion.

## **3.2.2. La technique d'échantillonnage et l'échantillon de l'étude**

Nous parlerons de la technique d'échantillonnage utilisée dans la présente recherche et de l'échantillon de notre étude.

### **3.2.2.1. La technique d'échantillonnage**

Pour Nkoum (2005) cité par Biloa (2021, p. 161), la technique d'échantillonnage est « une approche caractérisée par un ensemble des opérations suivant à sélectionner un échantillon à partir d'une population donnée sur lequel s'appuieront les tests empiriques ». Pour Bacher cité par Biloa (2021, p. 161), elle « a pour objet le choix dans une population définie que l'on veut décrire un certain nombre d'éléments qui devra représenter les mêmes caractéristiques que la population ». L'échantillonnage permet donc d'estimer les caractéristiques d'une population en observant directement une partie de la population. Les chercheurs ne s'intéressent pas à l'échantillon lui-même, mais à ce qu'il leur permet d'apprendre sur l'ensemble de la population. Au plan de l'ethnométhodologie,

l'échantillonnage va, selon Creswell (1998) cité par Savoie-zajc (2007), chercher à observer des comportements, des actions, des interactions qui sont « dans le code », c'est-à-dire conformes aux attentes implicites de l'autre, compétentes dans cette culture, ou « en rupture » avec les attentes habituelles.

De manière générale, il existe deux types de technique d'échantillonnage à savoir l'échantillonnage probabiliste et l'échantillonnage non probabiliste (Savoie-Zajc, 2007 ; Statistique Canada, s. d.). L'échantillonnage probabiliste fait référence à la sélection d'un échantillon d'une population lorsque cette sélection repose sur le principe de la randomisation, c'est-à-dire la sélection au hasard ou aléatoire tandis que l'échantillonnage non probabiliste est une méthode qui consiste à sélectionner des unités dans une population en utilisant une méthode subjective c'est-à-dire non aléatoire. Ce type d'échantillonnage est donc une branche de la sélection d'échantillons qui utilise des moyens non aléatoires pour sélectionner un groupe de personnes qui participeront à une recherche. Contrairement à l'échantillonnage probabiliste et à ses méthodes, l'échantillonnage non probabiliste ne se concentre pas sur la représentation exacte de tous les membres d'une grande population au sein d'un groupe échantillon plus restreint de participants. Par conséquent, tous les membres de la population n'ont pas les mêmes chances de participer à l'étude.

L'échantillonnage non probabiliste est souvent utilisé lorsque l'accès à une population complète est limité ou non nécessaire en choisissant des éléments ou des individus pour l'échantillon en fonction de leurs objectifs, de leurs connaissances ou de leur expérience. Ainsi, cela élimine la possibilité que les utilisateurs soient choisis au hasard, mais n'offre pas les mêmes avantages d'élimination des biais que l'échantillonnage probabiliste. De même, l'échantillonnage non probabiliste fournit des descriptions détaillées de l'échantillon en question, ce qui signifie que si votre recherche s'intéresse à des résultats qualitatifs, l'échantillonnage non probabiliste peut vous fournir davantage d'informations. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons opté pour ce type d'échantillonnage dans la présente recherche.

Il existe quatre types de techniques d'échantillonnage non probabiliste, notamment la convenance, le quota, la boule de neige et l'échantillonnage raisonné (Statistique Canada,

s. d.). Chacune de ces méthodes d'échantillonnage a ensuite ses propres sous-types qui fournissent différentes méthodes d'analyse.

#### **3.2.2.1.1. L'échantillonnage de convenance**

L'échantillonnage de convenance, également appelé échantillonnage de commodité, par hasard, par opportunité ou accidentel, est un type courant d'échantillonnage non probabiliste dans lequel les participants sont choisis pour un échantillon en fonction de leur convenance et de leur disponibilité. On peut considérer que ce type est utilisé dans les lieux publics, tels que les centres commerciaux ou les campus scolaires, où il est facile de rencontrer et de sélectionner les personnes qui « passent » en fonction de caractéristiques et de critères jugés importants. C'est un moyen bon marché et rapide de rassembler des personnes dans un échantillon et de mener une enquête pour collecter des données. En tant que tel, il est souvent utilisé pour des enquêtes d'opinion rapides auprès des utilisateurs ou des tests pilotes. Les échantillons de convenance comprennent deux sous-types à savoir : l'échantillonnage consécutif et l'autosélection (Statistique Canada, s. d.).

S'agissant de l'échantillonnage consécutif ou échantillonnage énumératif total, il consiste à mener une recherche auprès des membres de l'échantillon qui répondent aux critères d'inclusion et qui sont commodément disponibles (Statistique Canada, s. d.). Une enquête après l'autre est menée jusqu'à ce qu'un résultat concluant soit atteint. Les échantillons sont choisis en fonction de leur disponibilité et chaque résultat est analysé avant de passer à l'échantillon ou au sujet suivant. Concernant l'autosélection ou échantillonnage volontaire, il fait appel à des volontaires pour compléter la taille de l'échantillon à un nombre donné. Ainsi, les volontaires s'inscrivent et choisissent de faire partie de la recherche s'ils répondent aux critères souhaités (Statistique Canada, s. d.). Les informations obtenues sont susceptibles d'être basées sur les opinions que ces volontaires veulent partager. Un exemple est celui des candidats à la recherche médicale qui choisissent de participer à des études médicales parce qu'ils répondent aux critères de l'étude de recherche et souhaitent y participer pour des raisons de santé (Statistique Canada, s. d.).

### **3.2.2.1.2. L'échantillonnage par quotas**

L'échantillonnage par quotas, aussi connu sous le nom d'échantillonnage dimensionnel, est une technique d'échantillonnage non probabiliste similaire à l'échantillonnage stratifié. Dans cette méthode, la population est divisée en segments (strates) et un quota doit être rempli en fonction des personnes correspondant aux caractéristiques de chaque strate (Statistique Canada, s. d.). Il existe deux types d'échantillonnage par quotas : l'échantillonnage par quotas proportionnels et l'échantillonnage par quotas non proportionnels (Statistique Canada, s. d.). L'échantillonnage par quotas proportionnels donne des nombres proportionnels représentant des segments de la population plus large. Pour cela, il faut connaître le cadre de la population tandis que l'échantillonnage par quotas non proportionnels utilise des strates pour diviser une population entière, bien que seule la taille minimale de l'échantillon par strate soit décidée.

Cependant, les techniques d'échantillonnage par quotas diffèrent de l'échantillonnage probabiliste en ce sens que vous ne vous engagez pas à donner une chance égale aux participants que vous sélectionnez pour l'échantillon. Au lieu de cela, vous continuez à chercher jusqu'à ce que le nombre de la strate soit atteint. En général, l'échantillonnage par quotas est conscient des divisions d'une population, mais donne néanmoins une vue approfondie de chaque strate.

### **3.2.2.1.3. L'échantillonnage en boule de neige**

L'échantillonnage en boule de neige est un type d'échantillonnage non probabiliste qui imite un système pyramidal dans son schéma de sélection (Statistique Canada, s. d.). Les premiers participants à l'échantillon sont choisis, puis d'autres participants sont recrutés jusqu'à ce que la taille de l'échantillon soit atteinte. Ce schéma continu peut être décrit comme une boule de neige qui descend une pente : sa taille augmente au fur et à mesure qu'elle ramasse de la neige (dans ce cas, les participants). Ce type d'échantillonnage est utile pour atteindre des communautés de personnes difficiles à atteindre, comme les travailleurs du sexe, les sans-abris ou les adolescents. Un exemple d'échantillonnage en boule de neige consiste à recruter des membres de l'échantillon par le biais des médias sociaux, qui font ensuite la promotion de votre travail auprès des membres de leur réseau

(Statistique Canada, s. d.). Avec ce modèle, vous comptez sur les membres de votre échantillon initial pour atteindre la taille idéale de votre échantillon. Cela peut être rapide lorsque la chaîne de membres se développe au-delà des premiers niveaux. Cependant, cela dépend des premiers membres qui transmettent le travail de recherche à d'autres.

#### **3.2.2.1.4. L'échantillonnage intentionnel ou échantillonnage discrétionnaire, sélectif ou subjectif**

L'échantillonnage intentionnel est un type d'échantillonnage non probabiliste dans lequel vous prenez une décision consciente sur ce que l'échantillon doit inclure et choisissez les participants en conséquence (Statistique Canada, s. d.). De cette façon, vous utilisez votre compréhension de l'objectif de la recherche et votre connaissance de la population pour juger ce que l'échantillon devrait inclure pour atteindre les objectifs de la recherche. Il existe quelques sous-types notamment : l'échantillonnage de l'hétérogénéité, l'échantillonnage homogène, l'échantillonnage déviant et l'échantillonnage expert (Statistique Canada, s. d.).

L'échantillonnage de l'hétérogénéité, également appelé échantillonnage de la variation maximale ou échantillonnage de la diversité, tente de représenter la plus grande variété de points de vue et d'opinions sur le sujet de recherche cible, indépendamment de la représentation proportionnelle de la population. Les principaux objectifs de ce type de technique sont de rendre les résultats de la recherche aussi riches que possible et d'examiner une question sous tous les angles. Il est donc essentiel de disposer d'un large éventail d'idées de la part des participants de l'échantillon. L'échantillonnage homogène, également connu sous le nom d'échantillonnage d'instance modale quant à lui, vise à obtenir un échantillon de personnes qui présentent des caractéristiques similaires ou identiques. Par exemple, ils peuvent partager les mêmes opinions, croyances, âges, lieux ou emplois. Les traits sélectionnés sont ceux qui vous sont utiles dans votre recherche. Ainsi, au lieu d'essayer d'examiner une question sous tous les angles, vous concentrez votre problème de recherche sur un groupe de personnes qui le voient de la même manière, puis vous entrez dans les détails.

L'échantillonnage déviant, également connu sous le nom d'échantillonnage extrême, permet de choisir l'échantillon en fonction des cas ou des caractéristiques des participants qui sont inhabituels ou spéciaux d'une certaine manière, tel que des réussites exceptionnelles ou des échecs notables. En permettant à un groupe de membres non traditionnels de l'échantillon d'explorer un sujet, les idées seront uniques et imprévisibles, ce qui signifie que cela pourrait être utile pour « sortir des sentiers battus ». Bien sûr, des efforts supplémentaires doivent être faits pour trouver, connecter et gérer les relations avec ces membres de l'échantillon ; tandis que l'échantillonnage expert qui s'avère utile lorsque les objectifs de la recherche nécessitent un panel de spécialistes pour aider à comprendre, discuter et faire des déductions utiles. Avec l'échantillonnage expert, l'échantillon est choisi sur la base des connaissances des membres potentiels de l'échantillon dans un domaine donné. Elle est surtout utilisée dans les projets de recherche complexes ou très techniques et lorsque les informations sont incertaines ou inconnues, bien qu'elle puisse être utilisée pour valider les résultats d'autres recherches en faisant examiner les résultats par un « expert ».

Dans le cadre de notre recherche, nous avons opté pour l'échantillonnage intentionnel, notamment l'échantillonnage homogène, car au regard de nos objectifs de recherche, nous voulons obtenir un échantillon de personnes qui présentent des caractéristiques similaires ou identiques c'est-à-dire qui partage les mêmes opinions, croyances, âge, lieu ou emploi en l'occurrence des conseillers d'orientation. De même, dans la posture de l'ethnométhodologie, il sera question d'observer les comportements, les actions et les interactions qui vont permettre de déterminer les caractéristiques de l'outil numérique d'aide à l'orientation.

### **3.2.2.2. L'échantillon de l'étude**

L'échantillon est, selon Biloa (2021, p. 162), « une partie d'une population constituée d'un ou de plusieurs individus provenant de ladite population destinée à fournir des informations pouvant être généralisées à la population d'origine ». Autrement dit, c'est une portion ou un sous-groupe représentatif de la population accessible que le chercheur obtient à partir d'un certain nombre de techniques approprié. Pour Grawitz (1996) cité par

Bilola (2021, p. 162), « l'échantillon est un ensemble fini d'éléments considérés comme l'extrait d'une population d'étude selon une loi de probabilité déterminée. »

Dans la posture d'ethnométhodologue, l'échantillon de l'étude est l'ensemble « des acteurs sociaux compétents », pour reprendre l'expression consacrée des théoriciens de l'ethnométhodologie (Savoie-zajc, 2007, p. 103), que le chercheur a abordés. Autrement dit, c'est un sous-ensemble de la population accessible effectivement approchée par le chercheur. Dans le cadre de notre recherche, nous avons réellement touché dix (10) CO, dont cinq (5) au Lycée Bilingue de Nkolndongo et cinq (5) au Lycée Bilingue de Nkolmesseng.

### **3.2.3. Choix des méthodes et des instruments de collecte des données**

Les méthodes de collecte de données sont des outils qui permettent de recueillir les informations et de produire une image presque complète du phénomène étudié. Il varie selon les types d'étude. En effet, dans le cadre d'une recherche qualitative, il existe plusieurs méthodes de collectes de données qui peuvent être mobilisées à savoir les entrevues, les observations, les groupes de discussion focalisés, etcétera. Lors de la collecte de données par entrevue, il y a un contact direct entre les participants et le chercheur (Fortin & Gagnon, 2016 cités par Kamga, 2019, p. 56). Les entrevues qui sont utilisées pour la collecte des informations favorisant la compréhension des événements vécus par les participants, permettent aussi l'exploration de la perception des participants, la compréhension des situations et la construction des réalités et peuvent être dirigées, semi-dirigées ou non dirigées (Punch, 2014 cité par Kamga, 2019, p. 56).

C'est aussi le cas pour la méthode de collecte de données par observation. Ainsi, les observations non dirigées sont souvent utilisées par le chercheur pour décrire les expériences. Selon Fortin et Gagnon (2016) cité par Kamga (2019, p. 57), dépendamment des objectifs visés par le chercheur, celles-ci sont soit non participantes (le chercheur ne participe pas aux activités du groupe observé) soit participantes (le chercheur participe à ces activités). Une autre méthode de collecte de données qui permet un contact entre le chercheur et les participants est les groupes de discussion focalisée. Cette forme d'entrevue réunit le chercheur et un ensemble de participants pour établir ce que pensent

ces derniers sur un sujet donné et ils ont l'avantage de fournir « une richesse narrative » due aux interactions entre les participants.

Lorsque l'objectif du chercheur est de collecter « des informations sur le comportement humain dans une situation précise » il peut utiliser l'incident critique comme méthode de collecte de données (Fortin & Gagnon, 2016 cités par Kamga, 2019, p. 57). Cette méthode de collecte de données « consiste à demander aux participants de se remémorer les incidents particuliers ou des événements clés qu'ils ont vécus » (Fortin & Gagnon, 2016 cités par Kamga, 2019, p. 57). Nous distinguons aussi les notes de terrain et le journal de bord comme méthode de collectes de données. Les notes de terrain et le journal de bord fournissent aux chercheurs un compte rendu des événements observés au fil du temps (Fortin & Gagnon, 2016 cités par Kamga, 2019, p. 57).

Certaines méthodes de collecte de données ne mettent pas en contact le chercheur et les participants. C'est le cas du recueil de texte. Cette méthode de collecte de données peut être utilisée de plusieurs façons, entre autres comme source additionnelle de données (Punch, 2014 cité par Kamga, 2019, p. 57) ou comme source principale de données, par exemple dans certaines études relevant du domaine des politiques (Fortin & Gagnon, 2016 ; Punch, 2014 cité par Kamga, 2019, p. 57). Toutes les méthodes de collecte de données que nous venons de décrire permettent de recueillir les informations verbales. Cependant, il existe des informations qui ne peuvent pas être exprimées verbalement (Punch, 2014 cité par Kamga, 2019, p. 57). Ces informations peuvent être des images. Dans ce cas, le chercheur utilise les recherches visuelles pour collecter les données.

L'utilisation de ces méthodes de collecte dépend encore de l'approche méthodologique qualitative adoptée. Ainsi, pour réaliser la collecte de données, les ethnométhodologues mobilisent les méthodes relevant de la recherche ethnographique, dont « les entretiens, l'observation directe dans les classes, l'observation participante [...] les enregistrements vidéo, les projections des enregistrements aux acteurs eux-mêmes, les enregistrements des commentaires faits au cours de ces projections » (Coulon, 2014 cité par Kamga, 2019, p. 58).

Dans le cadre de notre recherche, nous avons utilisé les entretiens, notamment les groupes de discussion focalisés comme méthode de collecte de données. Cette méthode a permis au chercheur de mieux se familiariser non seulement avec la thématique de sa recherche, mais aussi avec le terrain de recherche. En effet, elle a permis de nous réunir avec notre échantillon et d'avoir « une richesse narrative » (Kamga, 2019, p. 58) de discussion due aux interactions entre les participants pour la conception de notre outil numérique au travers d'un guide d'entretien semi-dirigé, instrument de collecte élaboré à cet effet.

### **3.2.4. Le dispositif de collecte de données : le Laboratoire du Changement**

Selon Virkkunem et Newnham (2013) cités par Kamga (2019, p. 66), le laboratoire du changement est une méthode de recherche interventionniste qui se fonde sur l'interaction et la collaboration entre les praticiens et les chercheurs pour concevoir et expérimenter de nouvelles formes d'activités dans un milieu. Dans la même veine, ils arguent que l'intervention du laboratoire du changement peut être considérée comme un dialogue, un processus de coproduction et même de co-construction entre les praticiens et les chercheurs. Cette méthode repose sur la théorie de l'apprentissage expansif et est généralement appliquée dans un système d'activité nécessitant un changement majeur (Engeström, 1987 ; Kamga, 2019 ; Pouyaud & Guichard, 2009). Pendant un laboratoire du changement, une nouvelle compréhension est produite sur la nature et l'origine des problèmes vécus pendant l'activité ainsi que sur une voie à suivre pour que les participants puissent reconfigurer et reconceptualiser leur activité (Virkkunem & Newnham, 2013 cités par Kamga, 2019, p. 68).

Le laboratoire du changement comporte plusieurs phases et pour la présente étude, leur déploiement a permis aux participants de concevoir un outil numérique d'aide à l'orientation en identifiant les différentes caractéristiques de cet outil.

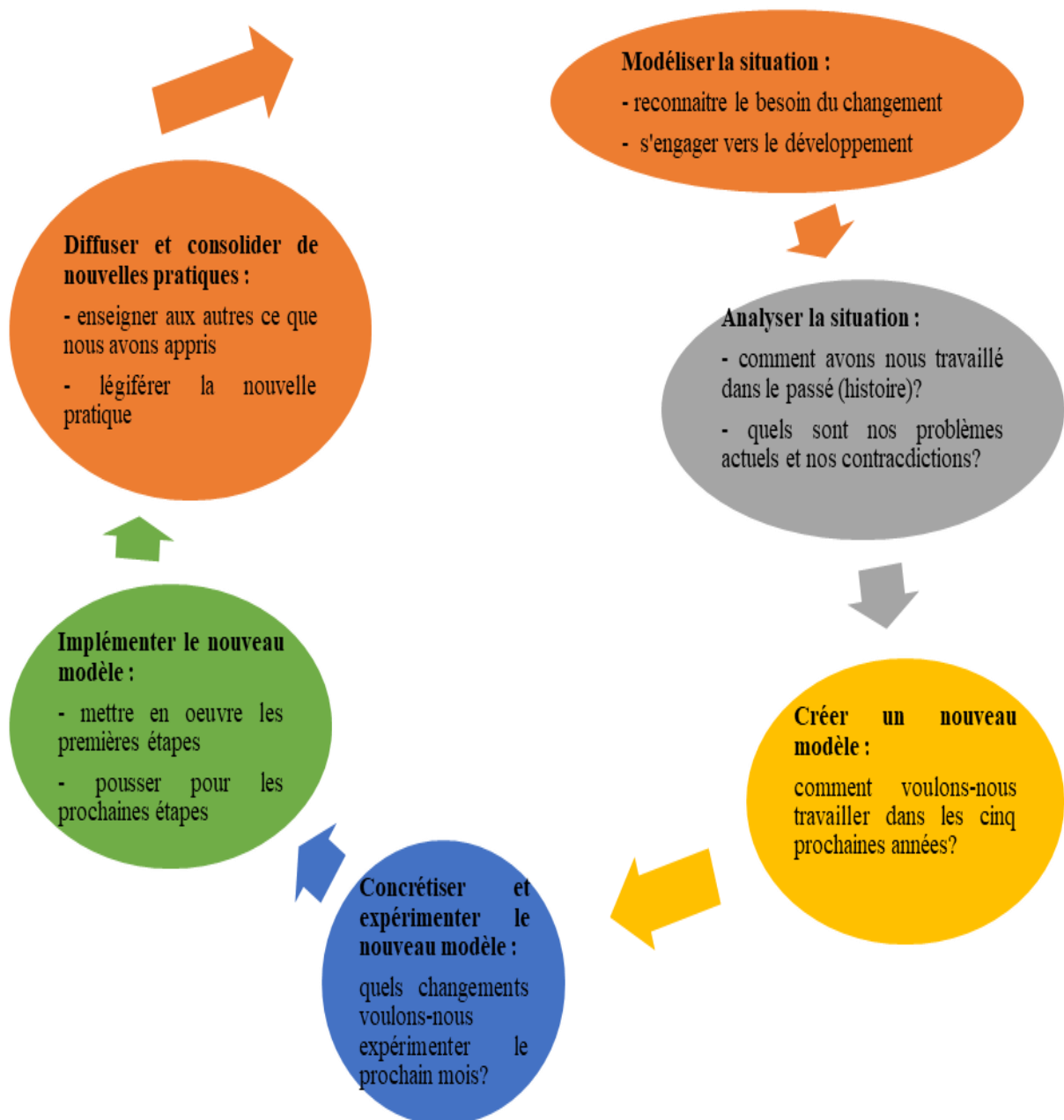
#### **3.2.4.1. Les phases du processus du changement**

Le laboratoire du changement est une méthode d'intervention de six phases principales, qui suivent celles d'un cycle d'expansion (voir figure 4) et vont de la modélisation de la situation (première phase) à la diffusion et à la consolidation de nouvelles pratiques (sixième phase) (Engeström, 1987). La première et la deuxième phase consistent en

l'analyse de la situation par les praticiens pour qu'ils comprennent leurs façons de travailler ainsi que leurs problèmes et leurs contradictions actuels, tandis que la troisième phase vise la modélisation d'un nouveau modèle de pratiques. Quant à la quatrième phase, elle repose sur la concrétisation et l'expérimentation du nouveau modèle. Les cinquième et sixième phases résident respectivement en l'implémentation du nouveau modèle et à la diffusion et la consolidation de la ou des nouvelle(s) pratique(s) en enseignant aux autres ce que nous avons appris et en légiférant la ou les nouvelle(s) pratique(s).

**Figure 8**

*Phases du Laboratoire du changement*



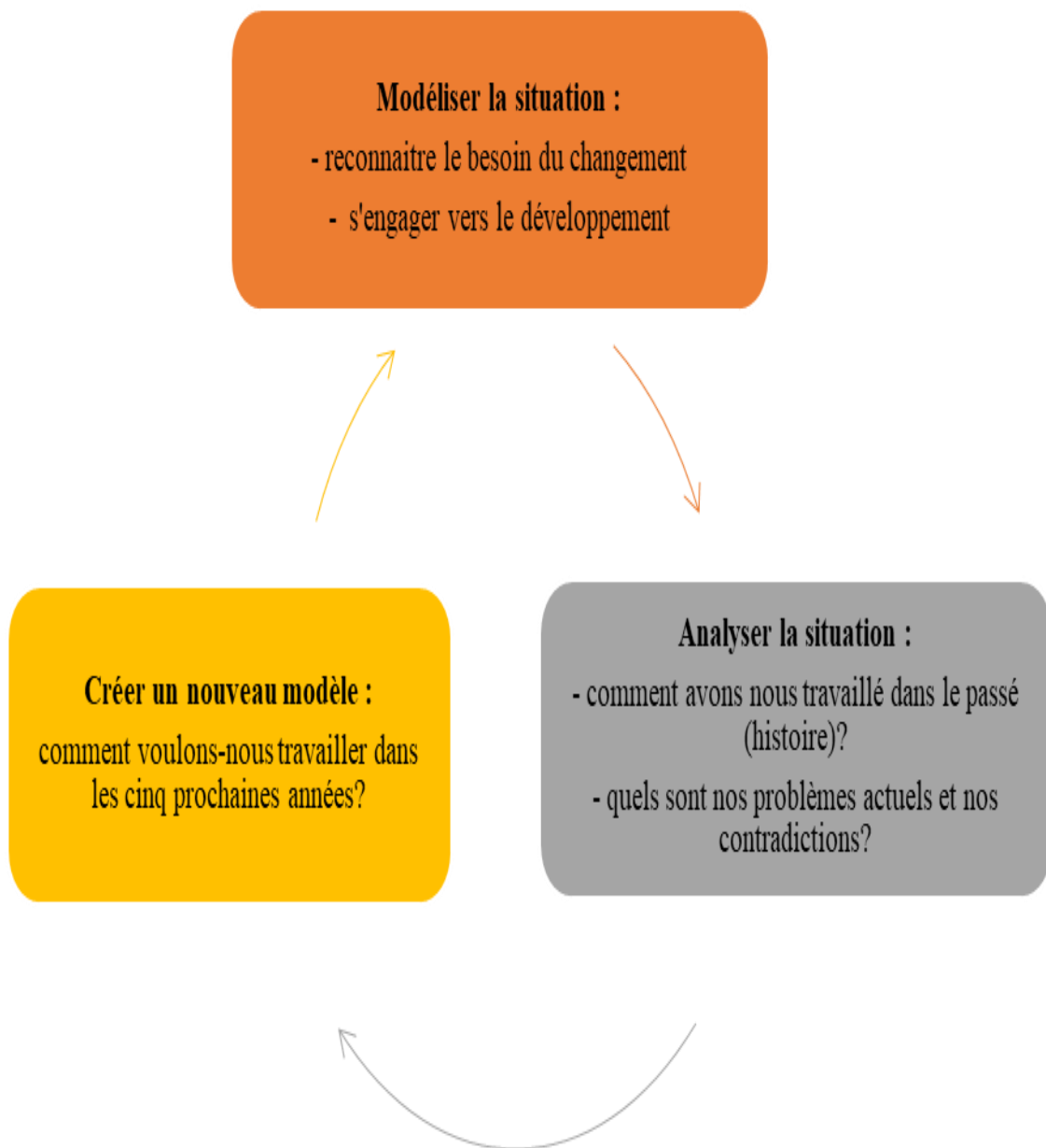
**Source :** Kamga (2019, p. 68). *Analyse de la compétence de résolution collaborative de problèmes des futur (e)s enseignant (e)s de l'enseignement primaire*. [Thèse de Doctorat]. Université de Laval.

Dans la présente étude, nous avons adapté à notre contexte les trois premières phases du laboratoire du changement tel que le montre la figure 5 ci-dessous. En effet, ces trois phases permettent d'atteindre l'objectif visé à savoir essayer de concevoir un outil numérique d'aide à l'orientation. Ainsi, nous avons accompagné les CO dans la

conception de cet outil. Il est important de noter que la collaboration entre les chercheurs et les praticiens commence avant la première session, à travers des discussions et des entretiens (Virkkunen & Newnham, 2013 cités par Kamga, 2019, p. 68). Nous avons commencé cette étape lors du recrutement des participants pour savoir s'ils ressentaient le besoin de changer quelque chose dans leur pratique professionnelle en participant à la conception d'un outil numérique d'aide à l'orientation. Cette étape s'est poursuivie par l'analyse des audios enregistrés lors des échanges des deux premières sessions de laboratoire du changement réalisés par les participants.

### **Figure 9**

*Phases du Laboratoire du changement utilisées pour la présente étude*



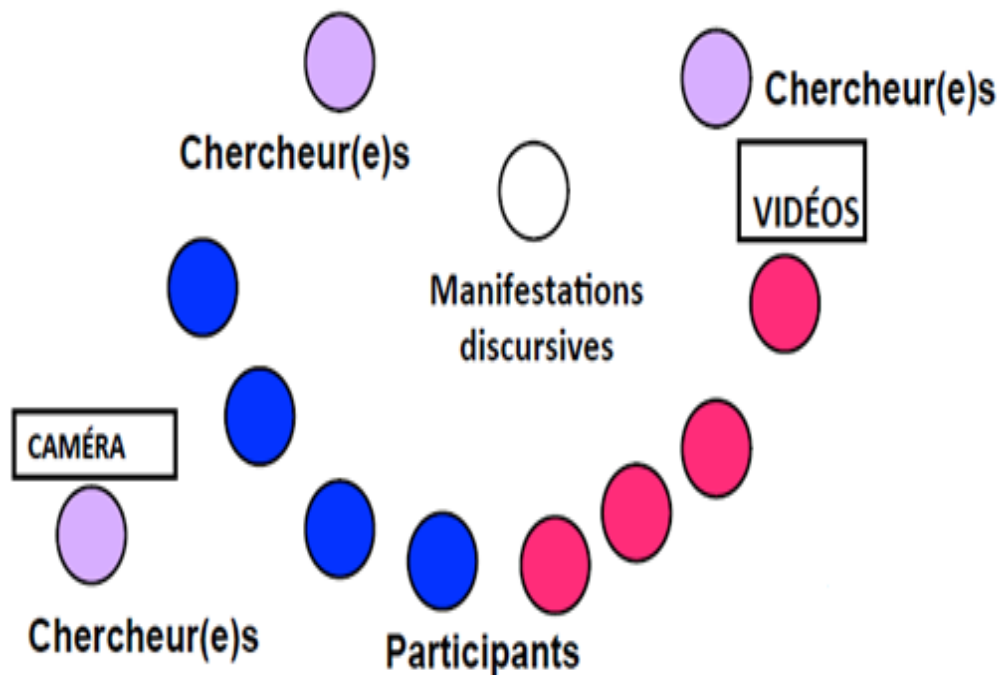
**Note.** Créé par l’auteur

### 3.2.4.2. Disposition spatiale et outils pour le laboratoire du changement

Pour Engeström (1987), le bon déroulement d’un laboratoire du changement nécessite une certaine disposition spatiale et un certain nombre d’outils. En effet, l’espace doit contenir un riche ensemble d’instruments permettant d’analyser les perturbations et de construire de nouveaux modèles pour la pratique du travail comme l’illustre la figure 7 ci-dessous.

**Figure 10**

*Disposition spatiale des participants dans un laboratoire du changement, adaptée d'Engeström*



**Source :** Kamga (2019, p. 68). *Analyse de la compétence de résolution collaborative de problèmes des futur (e)s enseignant (e)s de l'enseignement primaire*. [Thèse de Doctorat]. Université de Laval.

Pendant les séances du laboratoire de changement, le rôle des chercheurs interventionnistes est d'inciter et de soutenir un processus d'apprentissage expansif mené de façon collaborative (Virkkunen & Newnham, 2013 cités par Kamga, 2019, p.68). Pour cela, le chercheur doit établir un questionnaire qui lui permettra de conduire la séance et de mieux cerner l'activité. Ces auteurs ont proposé un certain nombre d'aspects que peut comporter le questionnaire. Parmi ces aspects, nous avons l'origine et l'historicité de la forme actuelle de l'activité. Cet aspect permet au chercheur de comprendre les fondements de l'activité et aussi d'apprendre sur l'évolution historique de l'activité. Un autre aspect pouvant intéresser le chercheur est l'objet de l'activité. En effet, en s'intéressant à l'objet de l'activité, le chercheur peut connaître les différents points de vue des participants, avoir les informations sur le but de l'activité, les changements importants chez les participants et leurs besoins. Dans le but de connaître toutes les personnes

impliquées dans l'activité et le fonctionnement de l'activité, le chercheur peut aussi s'intéresser à la constitution de la communauté, à la division du travail dans l'activité, aux changements importants qui affectent l'activité actuelle ou qui seront implémentés dans un futur proche et aux règles officielles et non officielles qui régulent la collaboration mutuelle des acteurs et leurs interactions avec l'objet de l'activité.

Pour cette recherche, les questions établies étaient reliées d'une part aux missions ou objectifs de l'orientation scolaire et aux problèmes que les CO ont rencontrés ou rencontrent durant l'exercice de leurs tâches ainsi que les causes de ces problèmes et les solutions de résorption, d'autre part, à l'apport du numérique dans la résolution de leurs problèmes par la caractérisation de l'outil numérique d'aide à l'orientation. La disposition spatiale des participants était calquée sur le modèle de disposition spatiale proposée par Engeström et al. (1996) cité par Kamga (2019). Seulement, pour des soucis d'ordre logistique, les différentes sessions n'ont pas pu être filmées. Par conséquent, le chercheur n'a pas pu faire des vignettes vidéo, mais plutôt audio. Ainsi donc, le chercheur, dans la posture d'ingénieur de conception, y a joué le rôle de spécialiste du laboratoire du changement et de spécialiste en orientation-conseil.

### **3.2.4.3. Validation du dispositif de collecte**

Il s'agissait ici de tester notre dispositif de collecte de données pour évaluer sa validité. Le prétest de l'étude, adressé à des sujets ayant les mêmes caractéristiques, s'est déroulé le 29 mars 2022 et le 04 avril 2022 au Lycée Bilingue de Nkolndongo auprès de trois (3) conseillers d'orientation en service dans ledit établissement. Il nous a permis de tester notre guide d'entretien afin de l'améliorer et de nous assurer que les questions cadrent et répondent aux attentes des objectifs de la recherche. Le déroulement de cette phase nous a permis de rendre certaines questions plus compréhensibles. Par ailleurs, il faut préciser que les personnes utilisées pour le prétest ne sont pas les mêmes que celles qui ont participé à la collecte proprement dite.

### **3.2.5. Le déroulement de la collecte des données de la recherche**

La collecte proprement dite des données a porté sur les trois (3) premières phases du laboratoire de changement au regard de l'objectif de la présente étude. En effet, voulant

accompagner les CO à modéliser une nouvelle façon de travailler en essayant de concevoir un outil numérique d'aide à l'orientation scolaire, la collecte s'est déroulée autour de :

- la modélisation de la situation qui a permis aux CO de reconnaître le besoin de changement et de s'engager vers le développement,
- l'analyse de la situation où nous avons retracé leurs modes de travail ainsi que leurs outils de travail nous amenant à faire ressortir leurs problèmes actuels, leurs causes et les solutions de résorption et enfin,
- la création d'un nouveau modèle qui leur a permis de dire comment ils veulent désormais travailler pour les années à venir. C'est au cours de cette dernière phase que l'outil numérique a été caractérisé par notre échantillon.

Le guide d'entretien qui a été élaboré pour la circonstance a pris en compte ces trois phases. En effet, au cours de la première étape qui a regroupé les deux premières phases du laboratoire du changement, il a été question d'analyser la pratique professionnelle de l'orientation-conseil. Les questions posées tournaient autour des objectifs assignés aux conseillers d'orientation et le niveau de mise en œuvre de ces objectifs au regard des maux (déperdition scolaire, perte des valeurs, violence en milieu scolaire...) de plus en plus grandissant dans les établissements scolaires. Cette analyse a également permis de retracer le mode de travail et les outils de travail utilisés. De même, dans cette première étape, nous avons abordé les problèmes auxquels font face les CO dans la pratique quotidienne de leur métier. Aborder ces problèmes nous a permis d'évoquer leurs causes et de faire quelques esquisses de solutions parmi lesquelles le numérique. Enfin, dans la seconde étape, après avoir fait écouter la vignette audio aux participants pour s'assurer de l'exactitude de leur pensée, l'outil numérique a été plus ou moins caractérisé.

### **3.3. La méthodologie d'analyse des données**

Pour qu'une recherche soit crédible, la manière d'analyser les données recueillies doit obéir aux canons scientifiques. Notre étude s'inscrivant dans une démarche qualitative, nous avons opté pour l'analyse des données, l'analyse de contenu de L'Écuyer (1987) cité par Kamga (2019) assisté d'un traitement électronique par le biais du logiciel TROPES.

L'option du traitement électronique des données se justifie par le fait qu'il est rapide, qu'il fournit des possibilités variées de traitement, qu'il effectue facilement les analyses et qu'il permet une meilleure gestion des données. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle De Landsheere (1976) cité par Biloa (2021) affirmait que le traitement des données électronique facilite non seulement le travail et assure une haute précision, mais, il augmente considérablement les possibilités du chercheur.

Selon plusieurs auteurs consultés par Richard (2006), l'analyse de contenu est un ensemble de techniques d'analyse des textes utilisant des procédures systématiques et objectives de description permettant le traitement méthodique du contenu implicite et explicite des textes en vue d'en classer et d'en interpréter, par inférence, les éléments constitutifs. L'analyse de contenu permet donc de découvrir, par une méthode rigoureuse d'analyse des textes, la signification des messages contenus dans le matériel analysé, permettant à l'analyste d'en mieux connaître les caractéristiques et la signification et de mesurer la complexité du phénomène étudié et de dégager une vue d'ensemble de celui-ci. Pour Biloa (2021, p. 178), l'analyse de contenu s'entend comme un ensemble de techniques descriptives, objectives, systématiques et quantitatives servant à l'exploitation de document et destinés non seulement à établir la signification, mais aussi à permettre une compréhension éclairée des documents analysés. Pour Wanlin (2007) cité par Biloa (2021, p.178), l'analyse de contenu est « un ensemble d'instruments méthodologiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration s'appliquant à des discours extrêmement diversifiés et fondés sur la déduction ainsi que d'inférence. »

L'analyse de contenu peut être considérée comme une technique mixte, à la fois quantitative et qualitative. Son matériau est considéré comme qualitatif ; on y retrouve l'entretien, les documents, les lettres et témoignages. Cet outil, à la fois complexe et riche, pouvant être utilisé dans le cadre de la plupart des démarches d'enquête, a deux fonctions indissociables à savoir : une fonction de découverte et une fonction de preuve. L'analyse de contenu est pertinente et se construit donc par rapport à des objectifs et est développée en rapport avec ceux-ci.

De manière générale, l'analyse de contenu est utilisée pour le traitement des données d'un entretien, des questions ouvertes d'un questionnaire, d'un document écrit ou oral, des

données de l'observation globale et narrative. L'analyse de contenu consiste donc à lire un contenu et à lui attribuer du sens. Le travail d'un analyste de contenu se résume à : réaliser un découpage en unités de sens ; procéder à un inventaire ; opérer à une catégorisation ; procéder à une codification avant d'effectuer l'analyse des résultats et leur interprétation. Cette décomposition doit être critique et vise à différencier les idées ; abandonner les éléments non pertinents ; réduire le contenu en fonction des objectifs de l'enquête ; regrouper les mots, phrases et autres éléments de la communication en unités de sens prédéterminées et/ou construites a posteriori ; regrouper les unités de sens en noyaux de sens, transversalement à l'enquête et à l'échantillon ; élaborer des catégories de sens suffisamment significatives.

Les catégories sont construites en amont, en les dégageant de la définition de l'objet et des objectifs de l'étude ou autrement dit, par la démarche conceptuelle ; en amont, également, en les déduisant de l'hypothèse de recherche (on parle alors des attendus que l'expérimentation de l'enquête validera ou non) ; en aval, en les dégageant du recueil des données c'est-à-dire induites par le contenu (on parle alors de l'inattendu). On distingue de manière générale selon Vantomme (2017) trois grandes phases dans le déroulement de l'analyse de contenu : la préanalyse, l'exploitation du matériel et le traitement des données, interprétation et inférence.

### **3.3.1. La préanalyse**

Cette étape vise trois objectifs à savoir : le choix des documents à soumettre à l'analyse ; la formulation des objectifs et éventuellement des hypothèses ainsi que l'élaboration d'indicateurs afin de déterminer la technique à mettre en œuvre et ainsi les unités d'analyse. Ces missions ne sont pas chronologiquement successives, mais se développent mutuellement, elles sont concomitantes. Le choix des documents se fait a priori et une lecture flottante permet de dégager une impression d'ensemble des orientations.

#### **3.3.1.1. Le Choix des documents**

Le matériel qui sert de support à l'analyse de contenu peut avoir trois origines différentes à savoir : le matériel non connu du chercheur, le matériel rassemblé par le chercheur et le matériel créé par le chercheur.

Lorsque le matériel est non connu du chercheur, celui-ci doit s'effectuer en fonction de consignes, plus que d'objectifs. Par contre, lorsqu'il est rassemblé par le chercheur, cela veut dire que les objectifs sont clairs. Pourtant, lorsque le matériel est créé par le chercheur, cela se fait avec l'objectif de récolter un contenu précis. Ainsi, l'élaboration de l'outil de recueil doit prendre en compte l'analyse de contenu. Dans le cadre de cette recherche, le matériel a été créé par le chercheur et l'élaboration du guide d'entretien a pris en compte l'analyse de contenu.

Quelle que soit leur origine, les supports choisis doivent répondre selon Bardin (2013) cité par Richard (2006, p.186) aux quatre règles suivantes : l'exhaustivité ou la non-sélectivité, la représentativité, l'homogénéité et la pertinence. Pour la règle d'exhaustivité ou de non-sélectivité, tous les documents nécessaires doivent être pris en compte tandis que la règle de représentativité induit que les documents sont échantillonnés. En effet, si le nombre de documents est trop élevé, il faut les traiter comme n'importe quelle population de recherche. La règle de l'homogénéité quant à elle implique que les questionnaires ne peuvent être dépouillés et analysés ensemble que s'ils sont identiques dans leur formulation. Les entretiens doivent donc être menés dans les mêmes conditions. Concernant la règle de pertinence, elle commande que les supports choisis doivent être adéquats comme sources d'informations pour répondre aux objectifs poursuivis. Pour la présente recherche, ces quatre règles ont été respectées. En effet, elles ont été prises en compte lors de l'élaboration du guide d'entretien d'un laboratoire de changement.

### **3.3.1.2. La formulation des objectifs et éventuellement des hypothèses**

L'analyse de contenu s'inscrit dans un processus de recherche qui a donc des objectifs précis, voire des hypothèses à vérifier. Le chercheur doit toujours se poser la question : que veux-je démontrer ? Quel est l'intérêt ? Que mettre en évidence dans le texte ? Cette phase permet donc de reprendre chacun des épisodes d'observation et de déterminer le thème qu'il reflète, regrouper les thèmes proches ou semblables et identifier leur substance, ce qu'ils veulent dire. Cette démarche s'applique selon l'existence ou non d'un cadre d'analyse empirique ou théorique préalable.

### 3.3.1.3. Le choix des unités d'analyse

Au cours de cette étape, il est question de choisir les indices contenus dans le corpus en fonction des objectifs ou des hypothèses (si celles-ci sont déterminées) et de les organiser systématiquement sous forme d'indicateurs précis et fiables. Il s'agit, en d'autres termes, d'accomplir avant tout les opérations de découpage du corpus en unités comparables, de catégorisation pour l'analyse. Autrement dit, il s'agit de la « décontextualisation » impliquant que des parties d'entrevues ou des épisodes d'observation soient physiquement détachés de leur tout originel et regroupés par thème.

Encore appelée unité de codage, l'unité d'analyse détermine la façon de coder les catégories d'analyse (Andreani & Conchon, s. d.). Selon ces derniers, il existe trois types d'unité d'analyse ou de codage à savoir : l'unité syntaxique (les phrases elles-mêmes), l'unité sémantique (les idées exprimées) ou l'unité psychologique (leur contexte) (Andreani & Conchon, s. d., p. 6). L'unité syntaxique prend en compte à la fois les phrases et les mots-clés du verbatim. Il consiste à coder entièrement le texte en une suite de phrases comprenant un sujet, un verbe, un complément ou un groupe de mots. Puis le codage repère les mots-clés en recherchant ceux qui sont équivalents ou synonymes, qui ont une signification voisine ou qui appartiennent à la même catégorie de substantifs. Dans ce cas, on parle de référents noyaux (Andreani & Conchon, s. d.). L'unité d'analyse sémantique, quant à elle, s'intéresse uniquement aux passages qui ont une signification importante, ce qu'Andreani et Conchon (s. d., p. 7) appellent les « idées clés ».

L'unité sémantique comprend donc l'idée exprimée par les répondants et en dégage la signification à partir de règles d'opposition et de contraire. Selon cette technique, il n'y a pas besoin d'une mise à plat exhaustive et une prise de notes est suffisante. Les unités de contenu sont les idées clés énoncées par les interviewés. Elles sont repérées dans le texte à partir d'une série de phrases, de morceaux de phrases, de mots, de substantifs, ou de

verbes évoquant une idée (Andreani & Conchon, s.d.). Une autre approche de l'unité sémantique est d'identifier les thèmes clés selon les principes de l'analyse thématique. Cette technique reprend les thèmes du guide d'entretien et fait un compte-rendu des interviews. La démarche d'étude est sommaire et se contente de synthétiser les réponses principales ou les renseignements importants. Les thèmes sont découpés en fonction des préoccupations et des objectifs de l'étude qui sont assimilés aux unités d'analyse (Andreani & Conchon, s.d.). L'unité d'analyse psychologique peut aussi aider à coder le verbatim. En effet, elles servent à coder les sensations, les émotions, les images mentales, les souvenirs profonds, les idées manquantes. Cela est intéressant lorsque les documents photo, audio ou vidéo existent. Cette unité d'analyse sert à comprendre le contexte du message verbal, à l'enrichir et à en préciser le sens (Andreani & Conchon, s.d., p. 7).

Pour la présente recherche, l'unité de codage ou d'analyse ou de découpage est reliée au sens exprimé par une portion de phrase, une phrase entière ou un paragraphe (Bardin, 2013 cité par Kamga, 2019). Le découpage a donc été fait d'un point de vue sémantique. En effet, nous avons opté pour l'unité d'analyse sémantique, notamment son approche thématique. Ainsi, nous avons repris les thèmes du guide d'entretien qui ont été découpés en fonction des préoccupations et des objectifs de l'étude qui ont été assimilés aux unités d'analyse.

### **3.3.2. L'exploitation du matériel**

Phase centrale d'une analyse de contenu, l'exploitation du matériel poursuit le but d'appliquer au corpus de données, des traitements autorisant l'accès à une signification différente répondant à la problématique, mais ne dénaturant pas le contenu initial. Cette deuxième phase consiste surtout à procéder aux opérations de codage, décompte ou

énumération en fonction des consignes préalablement formulées. Elle comporte selon Wanlin (2007, p. 250) deux étapes clés à savoir : l'opération de catégorisation et le codage et/ou comptage des unités.

S'agissant de l'opération de catégorisation, elle consiste en l'élaboration ou en l'application d'une grille de catégories, c'est-à-dire des rubriques rassemblant des éléments ayant des caractères communs sous un titre générique et, la classification des données du corpus dans celles-ci. Il s'agit donc de la classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères définis afin de fournir, par condensation, une représentation simplifiée des données brutes.

Le codage ou comptage des unités quant à lui permet d'appliquer les catégories au corpus et donc où l'on remplit les grilles d'analyse selon, d'une part, l'unité d'enregistrement retenue, c'est-à-dire le « segment déterminé de contenu que le chercheur a décidé de retenir pour le faire entrer dans la grille d'analyse » (Robert & Bouillaguet, 1997 cités par Wanlin, 2007, p. 250), et, d'autre part, l'unité de numération, c'est-à-dire « la manière dont l'analyste va compter lorsqu'il a choisi de recourir à la quantification ; l'unité de numération correspond donc à ce qu'il compte » (Robert & Bouillaguet, 1997 cités par Wanlin, 2007, p. 250).

Le codage explore donc ligne par ligne, étape par étape, les textes d'interview ou d'observations (Berg, 2003 cité par Andreani & Conchon, s. d., p. 4). Il décrit, classe et transforme les données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse. Avant de coder les données qualitatives collectées, une grille d'analyse est construite. Elle est composée de critères et d'indicateurs que l'on appelle les catégories d'analyse. Leurs choix peuvent être établis d'après des informations recueillies ou être déterminés à l'avance en fonction des objectifs d'étude. Dans le premier cas, on parle d'une approche ouverte et inductive de généralisation et d'abstraction des données, dans l'autre

d' une démarche close d' évaluation et de traduction des indicateurs d' étude (Andreani & Conchon, s. d.).

### **3.3.3. Le traitement des données, interprétation et inférence**

Wanlin (2007) indique que lors de cette phase, les données brutes sont traitées de manière à être significatives et valides. Ainsi, des opérations statistiques simples, telles que, par exemple, des pourcentages, ou plus complexes, tels que, par exemple, des analyses factorielles, permettent d'établir des tableaux de résultats, des diagrammes, des figures, des modèles qui condensent et mettent en relief les informations apportées par l'analyse. Ces résultats peuvent être soumis à des épreuves statistiques et des tests de validité pour plus de rigueur. Néanmoins, il est important de noter qu'avec l'analyse de contenu faisant appel à l'interprétation d'un contenu explicite, mais également d'un contenu implicite, les risques de dérapage dû à la subjectivité sont très présents ; raison pour laquelle le traitement des données doit être fait de façon extrêmement rigoureuse et être régulièrement objectivé afin de réduire les biais et d'augmenter la fiabilité et la validité des données (Richard, 2006).

Richard (2006) identifie deux types de biais à surveiller lors du traitement des données à savoir les biais affectifs et les biais idéologiques. Les premiers sont directement liés aux émotions et à la sensibilité du chercheur tandis que les seconds sont en lien avec son idéologie et sa théorie a priori. Pour contrer ces biais, elle préconise au chercheur de s'assurer de l'objectivité de sa compréhension du sens des unités recueillies ainsi que de l'objectivité, de la clarté et de la pertinence des catégories élaborées et des codes retenus. Aussi, nous avons fait appel à deux autres chercheurs pour nous assister dans la collecte, la transcription, le codage et l'analyse des données afin de contrer les biais affectifs et idéologiques.

De manière générale, il existe deux types de traitement des données qualitatives à savoir le traitement sémantique et le traitement statistique. Le traitement sémantique consiste à étudier les idées des participants (analyse empirique), les mots qu'ils utilisent (analyse lexicale) et le sens qu'il leur donne (analyse de l'énonciation) tandis que le traitement

statistique code et traite les données qualitatives à l' aide de logiciels spécifiques (Andreani & Conchon, s. d.).

Dans le cadre de la présente recherche, nous avons opté pour le traitement sémantique assisté d'un traitement statistique. En effet, nos données collectées ont été retranscrites, codées et traitées à l'aide du logiciel Tropes qui est un logiciel d'analyse sémantique de textes ou de fouille de textes créé en 1994 par Pierre Molette et Agnès Landré, sur la base des travaux de Rodolphe Ghiglione. Ce logiciel permet d'analyser toutes sortes de données, notamment les textes, les images, les fichiers audio et/ou vidéo, les sites Web, les microbillets, les discussions de groupe, les réponses d'enquêtes, et bien plus encore. Tropes est à la fois puissant et facile à utiliser, innovant et convivial. Tropes propose plusieurs fonctions et outils d'analyse de textes parmi lesquels nous pouvons citer un éditeur d'ontologies, une classification arborescente de la référence, l'analyse chronologique du récit, le diagnostic du style du texte, la catégorisation des mots-outils, l'extraction terminologique, l'analyse des acteurs et l'aide à la constitution de résumés.

Suite à cela, on avance des interprétations à propos des objectifs prévus ou concernant d'autres découvertes imprévues et on propose des inférences. L'interprétation des résultats consiste à « prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié » (Robert & Bouillaguet, 1997 cités par Wanlin, 2007, p. 251). Cette phase de l'analyse de contenu est certainement la plus intéressante puisqu'elle permet, d'une part, d'évaluer la fécondité du dispositif, et, d'autre part, la valeur des objectifs et/ou des hypothèses.

En analyse de contenu, l'inférence est un type d'interprétation contrôlée lors de laquelle on accomplit « une opération logique par laquelle on tire d'une ou de plusieurs propositions en l'occurrence, les données établies au terme de l'application des grilles d'analyse, une ou des conséquences qui en résultent nécessairement. Il s'agit donc de justifier la validité de ce qu'on avance à propos de l'objet étudié en exposant les raisons de la preuve » (Robert & Bouillaguet, 1997 cités par Wanlin, 2007, p. 251). Pour Bardin (1977) cité par Wanlin (2007, p.251), « les résultats acquis, la confrontation systématique avec le matériel, le type d'inférences obtenues peuvent servir de base à une autre analyse

ordonnée autour de nouvelles dimensions théoriques ou pratiquées grâce à des techniques différentes » (Bardin, 1977 cité par Wanlin, 2007, p. 251).

En définitive, l'analyse de données qualitatives est un processus impliquant un effort d'identification des thèmes, de construction d'objectifs ou d'hypothèses (idées) émergeant des données ainsi que de clarification du lien entre les données, les thèmes et les objectifs ou hypothèses conséquentes (Tesch, 1990 cité par Wanlin, 2007, p. 252). Ce processus comprend donc deux moments distincts, mais complémentaires : l'organisation des données impliquant une « segmentation » et entraînant une « décontextualisation », d'un côté, et leur interprétation, ou encore une catégorisation, menant à une « recontextualisation », de l'autre (Savoie-zajc, 2000 cité par Wanlin, 2007, p. 252). Dans le cadre de la présente recherche, le plan d'analyse ci-dessous détaille comment nous avons procédé pour analyser nos données collectées.

### **3.4. Le plan d'analyse des données collectées**

Un plan d'analyse des données est une feuille de route qui indique la façon dont vous allez organiser et analyser les réponses de votre sondage. Dans le cadre de notre recherche, pour une analyse optimale, les trois premiers cycles de l'apprentissage expansif ont été regroupés en deux catégories d'analyse à savoir : l'analyse de la pratique de l'orientation-conseil dans les établissements d'enseignement secondaire au Cameroun d'une part et la modélisation d'une solution à l'aide de l'outil numérique d'autre part.

Après avoir déterminé nos catégories d'analyse, nous avons choisi la façon de les coder. En effet, des unités d'analyse sémantique (thématique) ont été déterminées par catégories d'analyse. Ainsi, pour la catégorie analyse de la pratique de l'orientation-conseil dans les établissements d'enseignement secondaire au Cameroun, les unités d'analyse suivantes ont été retenues : la connaissance du cadre juridique en matière d'orientation-conseil au Cameroun, la problématique de la pratique de l'orientation-conseil dans les établissements d'enseignement secondaire et l'adaptation aux pratiques nouvelles de l'orientation-conseil au Cameroun.

La connaissance du cadre juridique en matière d'orientation-conseil au Cameroun nous a permis de mesurer le degré de connaissance des CO des textes juridiques dans le domaine

de l'orientation scolaire, notamment la lettre circulaire du Ministre de l'Éducation nationale en date du 22 juillet 2021 qui constatait un délaissement de la part des CO de leur principale mission, celle de l'accompagnement holistique des élèves tout en déplorant que la priorité soit donnée aux enseignements thématiques en classe.

Ensuite, nous avons abordé la problématique de la pratique de l'orientation scolaire dans nos établissements scolaires. Cette unité d'analyse a permis d'aborder les différents problèmes que rencontrent les CO dans l'exercice de leurs tâches ainsi que les outils de travail qu'ils utilisent. De même, nous avons abordé les causes de ces problèmes et les moyens de résorption desdits problèmes. Ainsi nous avons pu faire un arbre des problèmes de l'orientation scolaire.

La troisième unité d'analyse de cette catégorie dont l'analyse s'est également faite sur deux points que sont la place du numérique dans la pratique de l'orientation et l'adaptation de l'orientation face aux situations problèmes, a permis de savoir comment les CO ont travaillé durant la période COVID durant laquelle les établissements scolaires étaient fermés au regard du plan de riposte national à la pandémie et quel rôle a joué le numérique pour la continuité de l'orientation-conseil durant cette période.

Quant à la seconde catégorie d'analyse, les unités d'analyse suivantes ont été retenues : la pertinence du numérique en orientation-conseil, la caractérisation de l'outil numérique et les avantages et les limites de l'outil numérique d'aide à l'orientation.

La pertinence du numérique en orientation-conseil a permis de mesurer le degré de fiabilité de l'apport du numérique en orientation-conseil. Ensuite, nous avons abordé par le biais de la deuxième unité d'analyse, les caractéristiques de l'outil numérique d'aide à l'orientation à savoir les tâches d'orientation qui doivent être prises en compte, les modalités d'accompagnement, etc., et enfin nous avons abordé les avantages et les limites d'un outil numérique d'aide l'orientation scolaire.

Une fois les catégories et les unités d'analyse définies, nous avons fait une analyse comparative des propos collectés dans les deux institutions. Ce plan d'analyse est résumé par la grille d'analyse ci-dessous qui a été construite avant de coder les données qualitatives recueillies. Elle est composée du type de

recherche, de la méthode de collecte, de l' instrument de collecte, du dispositif de collecte, de la méthode d' analyse des données et des catégories d' analyse qui ont été déterminées à l' avance en fonction des objectifs de notre étude dans une démarche close d' évaluation et de traduction des indicateurs d' étude.

### **Tableau 12**

*Grille d'analyse des données collectées*

| Type de Recherche     | Méthode de collecte des données                         | Instrument de collecte des données | Dispositif de collecte des données | Méthode d'analyse des données                             | Catégories d'analyse                                                                                                                                                     | Unités d'analyse                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------|---------------------------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Recherche qualitative | Entretiens, notamment le groupe de discussion focalisée | Le guide d'entretien semi-dirigé   | Laboratoire du changement          | Analyse de contenu thématique assistée du logiciel Tropes | <p>Analyse de la pratique d'orientation-conseil dans les établissements d'enseignement secondaire ;</p> <p>Modélisation d'une solution à l'aide d'un outil numérique</p> | <p>La connaissance du cadre juridique en matière d'orientation-conseil au Cameroun (02 questions),</p> <p>La problématique de la pratique de l'orientation-conseil dans les établissements d'enseignement secondaire (02 questions),</p> <p>L'adaptation aux pratiques nouvelles de l'orientation-conseil au Cameroun (04 questions). L'analyse de ce dernier item s'est également faite sur deux sous-unités que sont la place du</p> |

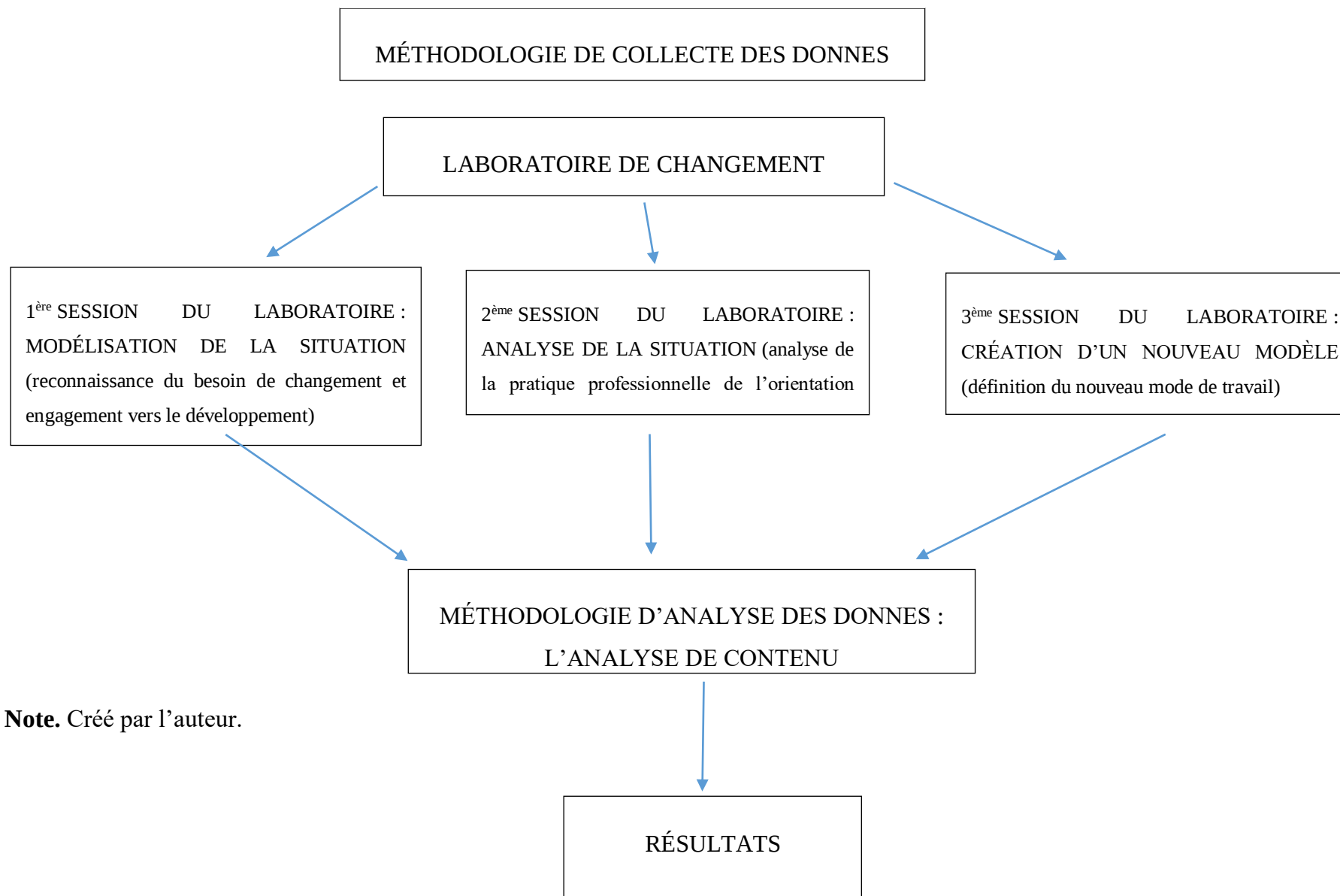
|  |  |  |  |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--|--|--|--|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |  |  |  |  | <p>numérique dans la pratique de l'orientation et l'adaptation de l'orientation face aux situations problèmes ;</p> <p>La pertinence du numérique en orientation-conseil (03 questions),</p> <p>La caractérisation de l'outil numérique (03 questions),</p> <p>Les avantages et les limites de l'outil numérique d'aide à l'orientation (02 questions).</p> |
|--|--|--|--|--|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Note.** Créé par l'auteur.

La figure ci-dessous résume la méthodologie de notre travail.

### **Figure 11**

*Étapes de la méthodologie de la recherche*



**Note.** Créé par l'auteur.

## **CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS**

Le présent chapitre met en exergue les différents résultats obtenus à la suite de notre analyse ainsi que la discussion qui en résulte. Il présente l'analyse de la pratique de l'orientation-conseil dans les établissements d'enseignement secondaire au Cameroun permettant ainsi la modélisation d'une nouvelle façon de pratiquer l'orientation scolaire à l'aide de l'outil numérique. Après la présentation et l'interprétation de l'analyse des résultats, nous avons discuté lesdits résultats et fait des suggestions. Aussi, des perspectives de recherche ont été ouvertes.

#### **4.1. Présentation et interprétation de l'analyse des résultats**

Toutes les deux (2) équipes ont été retenues pour l'analyse, car elles ont réalisé les deux (2) étapes de notre laboratoire du changement et ont ressenti le désir de changer leur pratique. Les résultats de l'analyse des données sont organisés et présentés par catégorie d'analyse et unité d'analyse. Deux catégories d'analyse ont été retenues à savoir :

- l'analyse de la pratique de l'orientation-conseil dans les établissements d'enseignements secondaires au Cameroun et
- la modélisation d'une solution à l'aide de l'outil numérique.

Pour chaque catégorie d'analyse, trois unités d'analyse respectives ont été définies. Ces catégories d'analyse et unité d'analyse ont été déterminées pour répondre à l'objectif et la question de recherche de cette étude. Pour rappel, cette étude a pour objectif de proposer une nouvelle façon de pratiquer l'orientation scolaire au Cameroun à l'aide du numérique en essayant de concevoir un outil numérique d'aide à l'orientation scolaire. L'étude s'interroge donc sur les caractéristiques de l'outil numérique. En effet, il s'agissait de répondre aux questions suivantes :

- Quelles seront les tâches de l'outil c'est-à-dire les missions de la pratique professionnelle de l'orientation qui seront prises en compte ?
- Quels seront les outils et ressources adaptés ?
- Quelles seront les modalités d'encadrement c'est-à-dire la nature de l'accompagnement ?

- Comment le temps sera-t-il géré ?

De manière spécifique, notre étude avait pour objectif de délimiter le contenu de l'outil en :

- identifiant les tâches d'orientation qui seront prises en compte (counseling, information scolaire et professionnelle, etc.) ;
- définissant les modalités d'accompagnement ;
- déterminant les outils et les ressources adaptés aux tâches identifiées ;
- déterminant la gestion du temps.

La méthode qualitative choisie pour notre recherche conduit à un traitement des résultats, grâce à une analyse thématique des contenus assistée par la dernière version du logiciel Tropes. Ces données sont représentées par les propos retranscrits des deux groupes. Les groupes tests ont été constitués à partir des services d'orientation de deux établissements d'enseignement secondaire général publics situés dans la ville de Yaoundé : le lycée de Nkolmesseng et le lycée de Nkolndongo. Le nombre de conseillers d'orientation de chaque groupe est limité à cinq (5). Tous nos enquêtés ont été d'accord à apporter leur aide pour collecter les données à analyser.

De manière générale, les propos du groupe test constitué des conseillers d'orientation du lycée de Nkolmesseng sont plus fournis et détaillés, que ceux du groupe du lycée de Nkolndongo. Ce clivage apparent, qui est davantage remarqué dans la seconde phase de terrain, montre déjà que la perception des démarches d'orientation-conseil diffère d'un groupe à l'autre. Ce qui nous aura conduits à mener une analyse aux aspects comparatifs, entre deux (2) méthodes de pratique générale et deux perceptives de l'orientation-conseil, suivant des réalités de deux établissements d'enseignement général public au Cameroun.

#### **4.1.1. L'analyse de la pratique de l'orientation-conseil au Cameroun**

Dans cette partie, nous décrivons la perception de l'orientation-conseil dans les établissements d'enseignement secondaire. En effet, elle peut être plurielle dans l'esprit des professionnels de cette action éducative. Ce qui nous a conduits à nous intéresser à la

pratique de ladite action par les professionnels de l'orientation scolaire. Cette catégorie d'analyse a fait l'objet du premier pan de traitement des données obtenues des focus groups.

L'analyse de la pratique de l'orientation-conseil par les propos rendus par les deux groupes tests s'est faite sur les items suivants :

- i. la connaissance du cadre juridique en matière d'orientation-conseil au Cameroun, par le traitement de deux questions posées à nos enquêtés ;
- ii. la problématique de la pratique de l'orientation-conseil dans les établissements d'enseignement secondaire avec également deux questions ;
- iii. l'adaptation aux pratiques nouvelles de l'orientation-conseil au Cameroun, exprimée par quatre questions.

De façon générale, nous remarquons pour cette catégorie d'analyse que le groupe formé des CO du service d'orientation-conseil du lycée de Nkolmesseng s'est plus exprimé sur le propos que celui formé des CO du lycée de Nkolndongo. Les cinq (5) représentants du premier groupe ont répondu à au moins une question posée ; tandis que le second groupe n'a livré que trois (3) répondants. Cela peut déjà montrer une différence dans la compréhension de la pratique de l'orientation-conseil déjà entre les deux (2) groupes tests, mais également entre les professionnels de ce service éducatif, pourtant tous reçoivent la même formation dans les écoles normales en termes de contenu de formation.

#### **4.1.1.1. La connaissance du cadre règlementaire en matière d'orientation-conseil au Cameroun**

L'objectif de cette unité d'analyse était de mesurer le degré de connaissance des professionnels de l'orientation du cadre règlementaire de l'orientation-conseil au Cameroun. Nous avons pris pour base la récente lettre circulaire de Madame la Ministre des enseignements secondaires relative aux activités des conseillers d'orientation dans les établissements scolaires dans laquelle, elle constatait que les experts de l'orientation délaissent leur mission d'accompagnement holistique des élèves au profit de la priorité donnée aux enseignements thématiques dans les salles de classe. Il faut rappeler que le Ministre Bapès Bapès faisait déjà ce constat dans 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.

Cette unité d'analyse nous a permis d'aborder les bases règlementaires et les outils de travail de l'orientation scolaire déterminés par cette réglementation.

#### **4.1.1.1.1. Les bases règlementaires de l'orientation-conseil**

Notre enquête s'est ouverte ici avec la lecture de la lettre circulaire de madame le ministre. Il a été question de voir comment la décrypter avec les participants de nos focus groups. Ce décryptage a permis d'aborder les outils de travail des experts de l'orientation.

La réaction de surprise de tous les participants du groupe test du lycée de Nkolmesseng est assez significative. En effet, nos participants n'avaient pas connaissance de cette lettre circulaire et découvraient son existence avec étonnement. Cette attitude a attiré notre attention. Elle montre, à notre sens, que les experts de l'orientation ignorent l'évolution de la réglementation sur laquelle repose la pratique de l'orientation-conseil dans les établissements d'enseignement secondaire au Cameroun. Néanmoins, les répondants étaient plutôt d'accord avec madame le Ministre.

Répondant à la question de savoir s'ils sont d'avis avec le ministre et de justifier leur réponse, le premier répondant est d'accord avec le fait que le travail des CO puisse s'avérer faible notamment à cause d'un manque d'outils didactiques. Pour lui, les « batteries d'orientation » doivent être « plus consistantes » pour un accompagnement holistique des élèves. Son collègue, prenant la parole et abondant dans le sens du premier répondant, ira même jusqu'à relever une « absence d'outils de testing » pour justifier le délaissement des CO constaté par le ministre, et règlementé par sa lettre circulaire. Pour ces deux répondants, le délaissement des CO se justifie par le fait qu'il y a un manque de matériels psychotechniques pour l'accompagnement des élèves comme le relevait déjà Mbwassak (2015).

Toutefois, le premier répondant semble donner une responsabilité au ministre, car il pense que cette dernière devrait instruire l'instauration d'une ligne budgétaire pour le matériel des CO dans les établissements scolaires conformément « à la réglementation en vigueur

qui instruit aux chefs d'établissements d'imputer les frais du matériel psychotechnique au budget de leurs établissements scolaires respectifs ». Pour le troisième répondant, ce constat qu'il partage est dû à l'incompétence des CO en matière d'utilisation des tests psychotechniques. Il propose effectivement que les CO puissent bénéficier de recyclage dans l'utilisation des tests psychotechniques.

Les réponses des enquêtés du Lycée de Nkolmesseng montrent que ceux-ci ne connaissent pas toujours la réglementation en vigueur en orientation scolaire. De même, ils sont également conscients et reconnaissent que les experts de l'orientation délaissent l'accompagnement holistique des élèves au profit des enseignements thématiques en classe. Toutefois, ils justifient ce délaissement par l'absence de matériels psychotechniques et l'incompétence des experts de l'orientation à l'usage de ce matériel. Aussi, ils reconnaissent le besoin de changer, car ils se font du souci pour la pratique de l'orientation-conseil et souhaitent que celle-ci soit bien appliquée dans les établissements scolaires.

Au lycée de Nkolndongo, nous avons trois (3) répondants principaux dont les avis sont mitigés et quelque peu contradictoires au sujet de la lettre-circulaire ministérielle. S'ils ont également été surpris de l'existence de cette lettre-circulaire, deux des trois répondants ont reconnu le constat du Ministre en donnant « quelque peu » raison à l'observation faite par le ministre dans son règlement. Quant au troisième répondant de ce groupe test, il justifie ce délaissement par le fait que les CO n'exécutent que les instructions du Ministère, car pour lui, c'est « le ministère qui donne le programme scolaire à suivre ». Toutefois, il déplore le fait que les professionnels de l'orientation « ne se limitent qu'à cela », ne se souciant pas ou plus de l'accompagnement des apprenants.

Cette diversité de propos parfois contradictoires laisse transparaître une méconnaissance de la réglementation en vigueur en matière d'orientation. De même, elle permet de constater que les experts de l'orientation sont soucieux d'une pratique efficace de l'orientation-conseil.

L'analyse faite à l'aide du logiciel Tropes a voulu se concentrer sur les propos des répondants qui se placent comme les chefs des différents groupes des deux (2)

établissements scolaires. Les discours de ces deux répondants sont plutôt dans un style argumentatif. Celui du chef de groupe au lycée de Nkolmesseng regorge de 43,8 % de verbes déclaratifs, qui marquent la déclaration sur un fait, celui du travail des CO remis en question dans la lettre circulaire du Ministre des Enseignements secondaires tandis que celui du lycée de Nkolndongo concentre 41,7 % de verbes statifs, qui marque l'état ou la possession donnant d'une part raison audit ministre. La qualité différente des verbes majoritaires peut exprimer le fait que les deux chefs de groupes tests ne sont pas vraiment sur la même longueur d'onde quant à la compréhension de la lettre circulaire du ministre.

Ce clivage est davantage remarqué par la répartition des modalisations entre les deux propos. Le discours du chef du groupe test du lycée de Nkolmesseng donne 50 % pour chacune des deux (2) modalisations recensées suivantes : la modalisation "lieu" qui permet de situer les difficultés du travail des CO sur l'aspect financier à instruire de manière « forte » par la ministre, et non simplement « de donner des décisions superficielles » par celle-ci ; et la modalisation "intensité" qui dramatise le discours de l'enquêté, notamment avec l'occurrence « plus » pour parler de la consistance davantage voulue et espérée par les professionnelles afin de pallier les inquiétudes relevées par la ministre dans sa lettre circulaire. Quant au discours du chef du groupe test du lycée de Nkolndongo, on retrouve 25 % de modalisation "temps" pour relever le fait que la lettre circulaire ministérielle vient d'être découverte ; 25 % de modalisation "intensité" pour mentionner que l'ensemble des outils disponibles « ne sont pas remplis » par les CO, donnant quelque peu raison au ministre et 50 % de modalisation "négarion" qui vient pour renforcer la modalisation précédente, relevant surtout que les professionnels de l'orientation-conseil « donnent l'impression de ne pas travailler ».

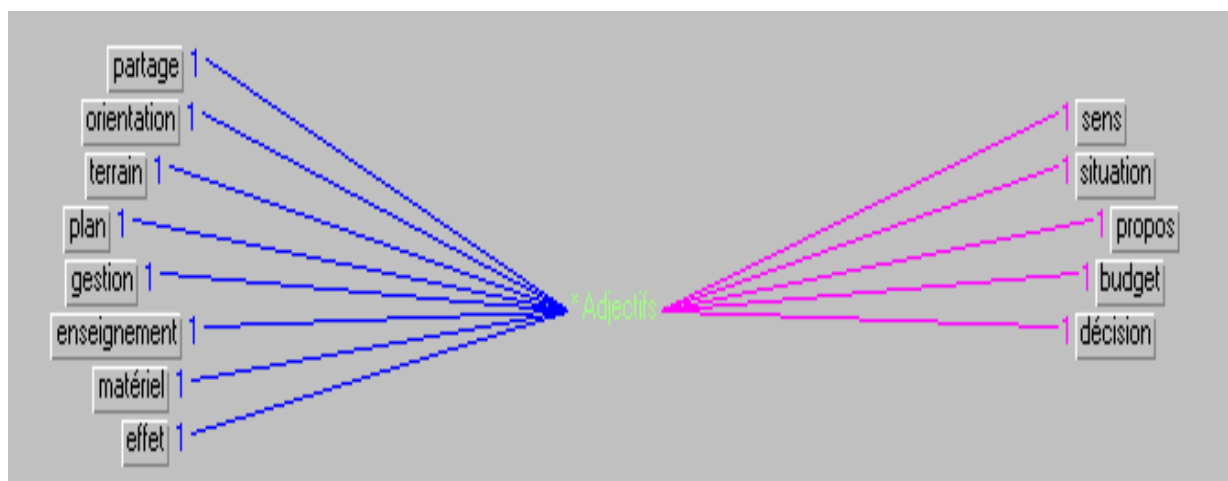
Le discours du chef du groupe test formé au lycée de Nkolmesseng est bien plus objectif que celui du groupe test du lycée de Nkolndongo au regard des adjectifs qu'ils donnent. Nous avons effectivement noté 70 % d'objectivité pour le premier et juste 50 % d'objectivité pour le second (se partageant la mise avec la subjectivité). Ceci montre déjà que le travail des CO au lycée de Nkolmesseng semble être un peu plus pris personnellement, et avec plus de profondeur contrairement au lycée de Nkolndongo. Cette analyse s'observe davantage avec les réponses données par les deux autres répondants

pour ces deux (2) groupes tests à cette question. Les graphes de relations de cause à effet impliquant toutes les formes d'adjectifs des discours des chefs des groupes tests prouvent cet état souligné et présenté.

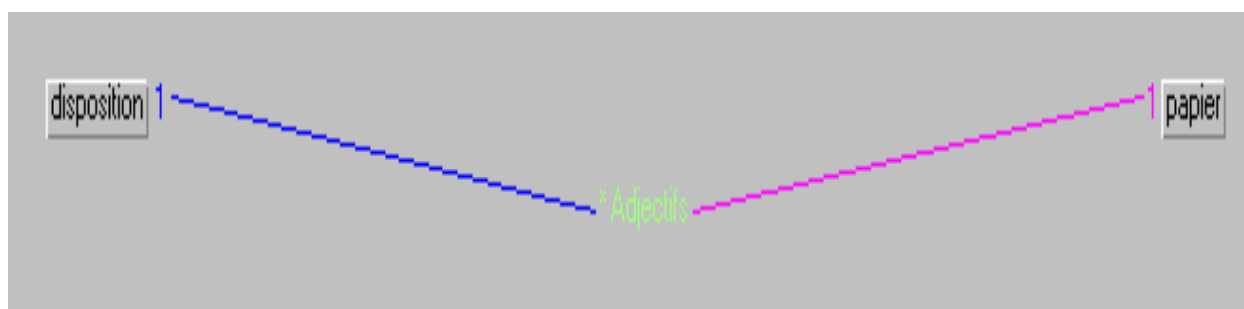
**Figure 12**

*Graphes de comparaison des relations de cause à effet impliquant les adjectifs*

Discours du chef du groupe test du lycée de Nkolmesseng



Discours du chef du groupe test du lycée de Nkolndongo



**Source :** Logiciel Tropes, dernière version.

L'analyse faite pour cette thématique portant sur la connaissance de la réglementation en matière d'orientation-conseil au Cameroun, considérée ici par la lettre circulaire du Ministre des enseignements secondaires pris le 22 juillet 2021 et relative aux activités des conseillers d'orientation dans les établissements scolaires d'Enseignement secondaire, nous a amenés à débattre sur les outils à considérer pour une meilleure pratique de

l'orientation-conseil. L'ensemble des répondants de nos focus groups auront donc par la suite apporté des avis sur cet aspect particulier.

#### **4.1.1.1.2. Les outils de base de la pratique de l'orientation-conseil**

Cette unité d'analyse a permis d'avoir une connaissance sur les outils utilisés par les experts de l'orientation durant l'exercice de leur tâche. Elle fait suite à la première unité d'analyse dont l'analyse a montré que les CO justifiaient le délaissement par le manque de matériels didactique de travail notamment pour le testing.

L'analyse des données recueillies permet de remarquer d'entrée de jeu que les participants du focus group formé au lycée de Nkolmesseng ont un avis commun porté par l'avis du chef du groupe. En effet, tous les autres répondants ont été d'accord avec son avis. Cet état de choses montre une certaine confiance portée par les CO en leur chef. Quant au group test du lycée de Nkolndongo, le troisième répondant a apporté un complément d'information au discours du chef montrant ici plutôt une ouverture du service d'orientation à n'importe quel CO pouvant apporter une pierre à la pratique et non juste à l'unique point de vue du chef. De manière générale, l'accompagnement des élèves par le CO se fait par le biais d'un outil commun exprimé intégralement dans les groupes tests des deux (2) lycées à savoir : les entretiens individuels. Le troisième répondant du lycée de Nkolndongo a tout de même relevé que pour que cet outil soit efficace il faut préalablement « enregistrer les élèves qui entrent » dans leur bureau.

Par ailleurs, les différents groupes tests ont cité des outils pouvant être utilisés dans les salles de classe notamment « les tests d'orientation » exposés par le chef du focus group du lycée de Nkolmesseng et « les sessions de formation » exposées par le chef du lycée de Nkolndongo, qui ajoute que tous ces outils choisis « permettent d'être assez proches des élèves ». Ce dernier répondant tiendra tout de même à préciser que ces outils sont améliorables, suivant un cadre bien défini tout en reconnaissant au fond la flexibilité de ceux-ci.

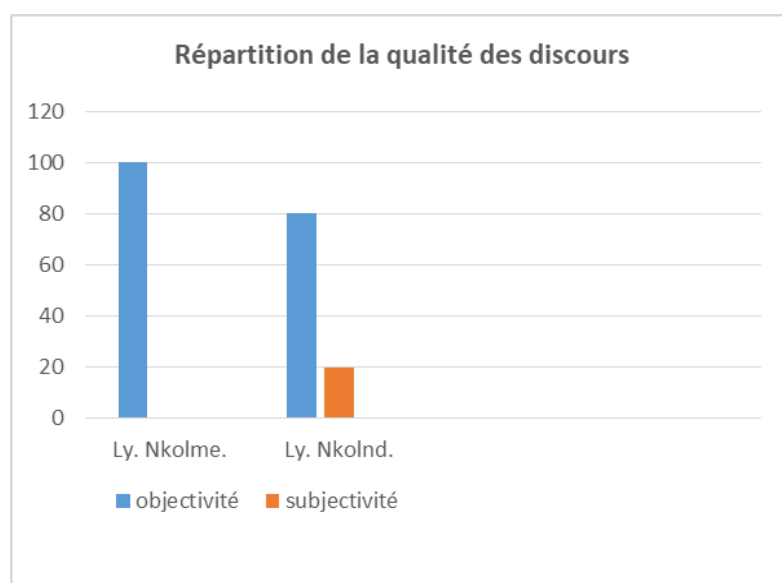
L'analyse à l'aide du logiciel Tropes des discours des chefs des focus groups constitués présente ces différents propos dans un style qui peut laisser croire à des réponses vagues. Pourtant, la mise en scène exprime bien une action et un dynamisme dans ce qui est

proposé dans les différents discours justifiant ainsi bien le fait que ces enquêtés savent bien ce dont ont besoin les CO pour travailler dans leurs établissements. De même, cela justifie également le fait que les outils présentés sont utilisés à bon escient dans les réalités qui sont les leurs dans leurs établissements scolaires respectifs.

Le discours du chef du groupe test du lycée de Nkolmesseng est à 100 % objectif justifiant entièrement le fait que ses collègues soient entièrement d'accord avec ses propos. Quant au discours du chef du groupe test du lycée de Nkolndongo, l'objectivité déclarée en grande partie à 80 % se partage. Toutefois, une part minime de subjectivité à 20 % montrant ainsi de ce fait qu'il peut avoir quelques faiblesses dans le propos de celui-ci. On peut donc comprendre l'intervention du collègue pour compléter le propos du chef.

### **Figure 13**

*Histogramme de répartition de la qualité des discours des focus groups*



### **Légende**

Ly. Nkolme = Lycée de Nkolmesseng

Ly. Nkolnd = Lycée de Nkolndongo

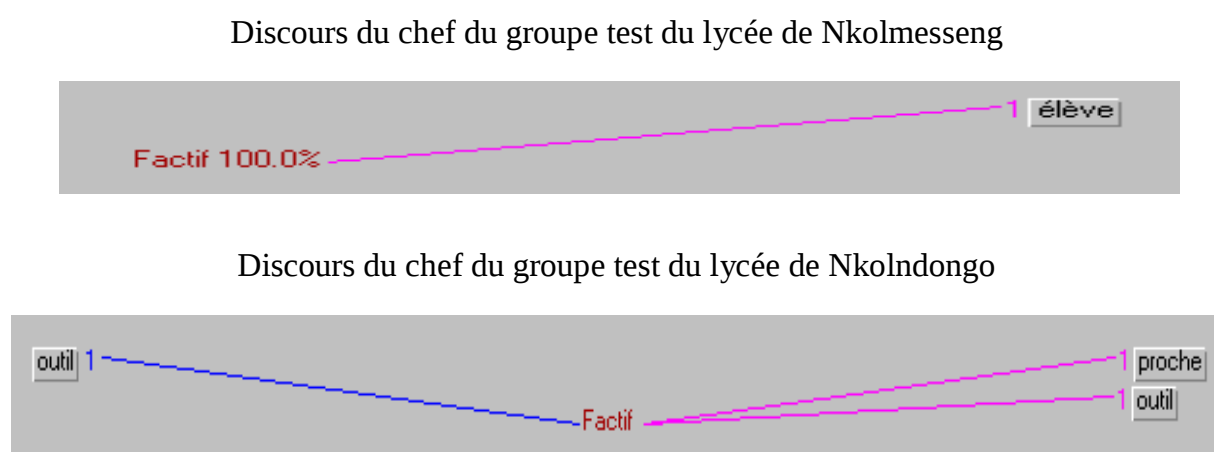
**Source :** Logiciel Microsoft Office, 2013.

Quant à la place des verbes présents dans les discours considérés, ceux présents dans le propos du chef du groupe test issu du service d'orientation du lycée de Nkolmesseng sont à 100 % factifs, et l'action exprimée est centrée uniquement sur l'élève. Tandis que les verbes factifs du discours du chef du groupe test du lycée de Nkolndongo vus à 60 % sont

autant pour catégoriser les outils utilisés pour l'accompagnement des élèves comme pour catégoriser cette action éducative. En comparant les graphes de concentration exprimant la relation entre les outils et leurs actions par l'implication des verbes, nous pouvons nettement justifier cet état.

**Figure 14**

*Graphes de concentration des relations entre les outils et leurs actions à travers les verbes factifs*



**Source :** Logiciel Tropes, dernière version.

L'analyse qui a été faite pour ce premier point de la thématique portant sur l'analyse de la pratique de l'orientation-conseil dans les établissements d'enseignement secondaire nous aura révélé que l'ensemble des CO ne maîtrisent pas vraiment les textes réglementaires du ministère de tutelle. Cette situation pourrait avoir un impact sur l'exécution de la tâche dans les lycées. Pourtant, les répondants des focus groups des deux (2) lycées considérés montrent au fond qu'ils ont une maîtrise des outils nécessaires à la pratique de l'orientation. Il a donc été important pour la suite de faire un décryptage de la problématique sur la pratique de l'orientation-conseil dans les établissements d'enseignement secondaire au Cameroun.

#### **4.1.1.2. La problématique de la pratique de l'orientation-conseil au Cameroun**

Cette catégorie d'analyse a permis de faire ressortir les problèmes rencontrés par les experts de l'orientation scolaire dans l'exercice de leurs tâches et d'aborder également les moyens de résorption desdits problèmes.

L'orientation-conseil dans les établissements d'enseignement secondaire rencontre d'énormes problèmes qui occultent l'aisance de sa pratique. À l'aide des réponses données par les participants des focus groups constitués pour ce travail, nous avons pu effectuer un travail analytique y relatif. Ainsi, il a été question de mettre en lumière les problèmes que rencontrent les CO dans l'exercice de leur travail ainsi que les causes de ces problèmes.

D'une manière générale, nous constatons que le groupe test formé au lycée de Nkolmesseng a été bien plus expressif sur la question que celui du lycée de Nkolndongo. En effet, tous les cinq (5) participants du premier groupe se sont exprimés au moins une fois tandis que trois (3) participants seulement se sont exprimés sur le sujet dans le deuxième groupe. Il est important de noter que c'est l'unique fois d'ailleurs que cela est arrivé durant l'exercice. Nous pouvons expliquer le fait que tous les répondants du lycée de Nkolmesseng aient répondu aux questions par le fait qu'ils aient plus d'expérience dans le métier et donc plus aptes à dire avec ampleurs les problèmes rencontrés dans la pratique de l'orientation-conseil depuis qu'ils sont en service.

#### **4.1.1.2.1. La nature des problèmes de l'orientation-conseil**

L'analyse de cette unité a permis de faire ressortir les différents problèmes que rencontrent les experts de l'orientation dans l'exercice de leurs missions.

À ce propos, quatre participants du groupe test du lycée de Nkolmesseng se sont largement exprimés contre trois participants au lycée de Nkolndongo. Nous remarquons que ceux du premier groupe ont eu tendance à placer les difficultés rencontrées sur les aspects externes à la professionnalité des CO. Nous avons qualifié ces difficultés d'exogènes. Elles concernent la perception de la communauté éducative, de l'orientation-conseil et le rôle effectif qu'assigne l'État à l'orientation-conseil. Par contre, les participants du deuxième groupe se sont plus intéressés sur les aspects de l'environnement interne à l'établissement scolaire, donc sur les difficultés endogènes. Cette disparité montre qu'un autre clivage s'exprime donc de ce fait entre les deux groupes. Toutefois, il serait nécessaire de faire remarquer que le focus group du lycée de Nkolmesseng a délibérément omis d'aborder les problèmes internes, malgré les multiples relances du

chercheur, car ils estiment que « les problèmes macro doivent d'abord être résolus » et que s'ils sont résolus « tout ira pour le mieux » ; ce qui pourrait ne pas être le cas pour les CO du lycée de Nkolndongo.

La perception nationale de l'orientation scolaire est le premier problème d'ordre exogène relevé dans le focus group du lycée de Nkolmesseng. Le répondant qui se place comme le chef de groupe, ainsi que le troisième répondant, sont ceux qui soutiennent cette idée. En effet, il est relevé une « incompatibilité entre ce qui doit être fait et ce qui est fait » au Cameroun impliquant ainsi un déphasage qui complique l'implémentation de la pratique de l'orientation-conseil, « quel que soit le degré de volonté des professionnels ». De même, pour les quatre répondants de ce groupe, les diverses situations familiales des élèves sont considérées comme le deuxième problème d'ordre endogène ; ce qui rend « l'intervention du CO... pas... aisée. » Aussi, comme troisième problème d'ordre exogène, la relation difficile entre les CO et les parents d'élèves, qualifiés clairement de démissionnaires par le quatrième répondant est, particulièrement indexée. En effet, pour lui, dans cette configuration, le travail d'orientation-conseil ne pas être évalué à sa juste valeur. Le troisième répondant de ce groupe dira pour conclure que « le préalable de l'activité du CO n'est pas atteint, c'est un luxe. ». Ceci pourrait être dû au « fait que les autres n'acceptent pas que l'orientation-conseil soit partie prenante du développement intégral de l'élève ». « Les autres » ici représenteraient l'ensemble de la communauté éducative. Ce souci fait déjà une amorce voilée aux problèmes endogènes, basés ici sur « les quotas de répartition financière » qui « ne suivent pas également probablement dans les établissements secondaires » comme l'a souligné le chef de ce groupe test du lycée de Nkolmesseng.

Le focus group du lycée de Nkolndongo a, pour sa part, fait un inventaire des problèmes endogènes. En effet, le chef ici a relevé de prime abord l'insuffisance du matériel de travail qui conduit parfois les experts de l'orientation « à concevoir... certains outils d'accompagnement de groupe » alourdissant leur charge de travail. Ce travail supplémentaire épuise les CO comme le martèle le chef du groupe, qui n'aura pas manqué de préciser avec gravité dans l'expression que « c'est épuisant ». Aussi, l'absence de matériel psychotechnique est un véritable problème qui rend difficile l'accompagnement

psychopédagogique des élèves. Le deuxième répondant l'illustre en ces termes : « sur le plan psychotechnique, nous avons de la peine à avoir des outils et à passer facilement les tests aux élèves ». De même, pour ce répondant, « les effectifs des élèves dans les classes sont grands ». Il met donc en cause le côté pléthorique des classes, qui pourrait plutôt être une cause justifiant le problème de la difficulté à passer des tests psychotechniques, qui est plutôt présenté comme le deuxième problème endogène sous-jacent commun aux deuxièmes et troisièmes répondants de ce groupe. On peut donc comprendre pour quelle raison le chef aura dit que « la charge de travail des CO est lourde. »

En outre, le quota horaire très faible, pourtant réglementé, adapté pour les entretiens avec les enfants, est également exposé par le chef de ce groupe test. Elle l'illustre par le fait que les élèves viennent en entretien uniquement durant les pauses et ces pauses sont de courte durée et ne peuvent pas permettre de bien écouter l'enfant. L'hésitation des élèves à se présenter au service de l'orientation a également été évoquée par les répondants qui par la même occasion ont justifié cette hésitation par la peur de ces élèves comme l'aura martelé le deuxième répondant. Comme dernier problème endogène, le dernier répondant, tout en faisant siens les problèmes soulevés par ses prédécesseurs, a exposé le caractère hostile de l'environnement scolaire manifesté par le regard dépréciatif des collègues enseignants, l'incompréhension du travail des CO par certains chefs d'établissements, l'absence de logistique de travail. Il dira à cet effet « le CO travaille dans un environnement hostile. Il faut le dire. Déjà, le regard des autres qui pensent que nous ne servons à rien, nous sommes payés pour rien. Si un chef d'établissement ne comprend pas le rôle du CO, ce ne sera pas gagné : pas de bureau, pas de matériel... Nous notons aussi l'effectif des élèves par CO qui est énorme. » Sa dernière phrase met également en exergue le problème du quota élève/CO qui n'est pas respecté, rendant aussi difficile la pratique de l'orientation scolaire dans nos établissements scolaires et ce faisant sa qualité et son efficacité.

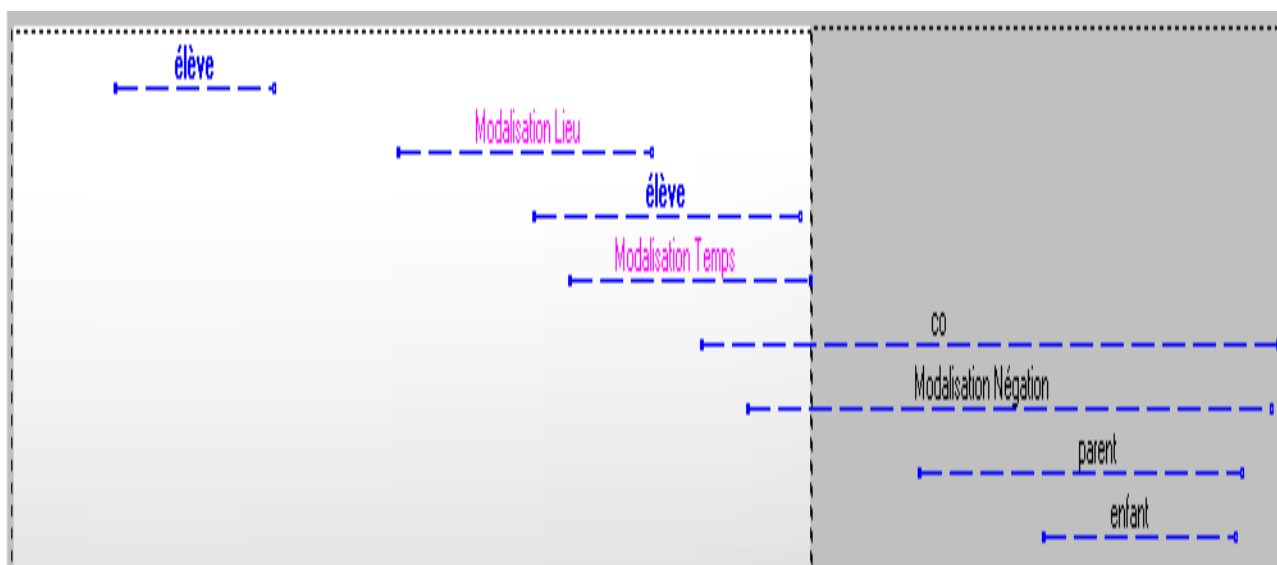
À l'aide du logiciel Tropes, nous avons voulu analyser un peu l'ensemble des discours des répondants de chaque focus group. De cette analyse assistée par logiciel, il ressort la différence dans les présentations de problèmes s'exprimant directement dans le style de discours. Ce style est plutôt narratif au niveau du groupe test du lycée de Nkolmesseng et plutôt descriptif au niveau du groupe test du lycée de Nkolndongo. Bien que deux

épisodes soient présentés pour chacun des cas, chaque discours définit ainsi ses particularités.

S'agissant du discours global du groupe test du lycée de Nkolmesseng, les épisodes exposés laissent transparaître l'intérêt des répondants à présenter l'impact négatif que peuvent avoir les différents problèmes relevés sur le suivi des élèves et le travail des CO. Le premier épisode s'ouvre effectivement avec une rafale portant plusieurs occurrences du mot « élève », qui va se mettre aussi entre la modalisation « lieu » et la modalisation « temps ». On peut ainsi dire que les problèmes soulevés ont un impact négatif sur l'élève et se définissent dans le temps et dans l'espace. Une longue rafale de l'abréviation « CO » renvoyant aux conseillers d'orientation finit le premier épisode ouvrant ainsi le deuxième épisode et suivra donc la modalisation « négation » ; probablement pour marquer la relation conflictuelle avec les « parents » des enfants à suivre.

### **Figure 15**

*Graphique d'épisodes du discours global du groupe test du lycée de Nkolmesseng*



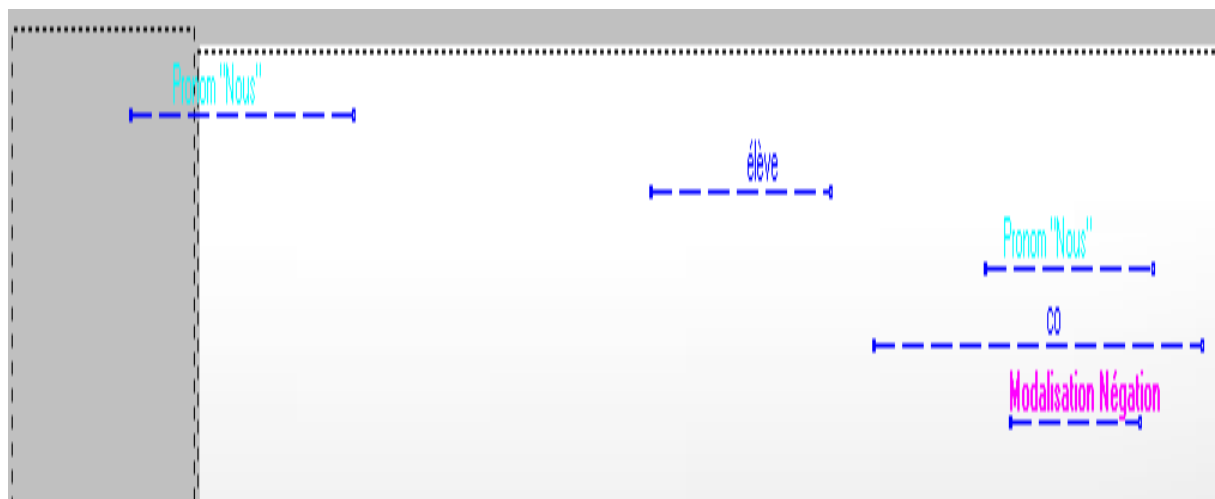
**Source :** Logiciel Tropes, dernière version.

Le discours global du groupe test du lycée de Nkolndongo se concentre plus au niveau du deuxième épisode. Ce dernier commence avec une rafale du pronom personnel « nous », celui-ci qui termine même le premier épisode. Ce « nous » qui revient pour une seconde rafale en plein dans le second épisode, succède ainsi la rafale faite par le mot « élève » ;

ceci renverrait que les problèmes soulevés par les répondants, et qui entourent l'élève, sont communs à tous les «CO» de l'établissement. Ces problèmes qui sont propres au cadre scolaire ambiant peuvent justifier par la modalisation « négation » qui clôture cet épisode.

**Figure 16**

*Graphe d'épisodes du discours global du groupe test du lycée de Nkolndongo*



**Source :** Logiciel Tropes, dernière version.

Les problèmes évoqués par les répondants des deux focus groups ont sans doute des causes. Ces derniers ont fait l'objet d'un traitement analytique particulier dans la prochaine section.

#### **4.1.1.2.2. Les causes des problèmes de l'orientation scolaire**

Cette unité d'analyse a permis de faire ressortir les différentes causes des problèmes qui ont été sus indiqués. Les différents discours des répondants de chaque groupe test restent cohérents avec la nature des problèmes soulevés par chacun. On aura remarqué ainsi que le focus group du lycée de Nkolmesseng donnera des causes liées aux problèmes exogènes et le focus group du lycée de Nkolndongo des causes liées aux problèmes endogènes.

Par l'unique prise de parole du cinquième répondant du groupe test du lycée de Nkolmesseng, nous comprenons que la perception erronée du rôle des professionnels de

l'orientation-conseil, venant surtout des collègues enseignants, a un impact très négatif sur l'exécution de leurs tâches. Le responsable de ce groupe ne manquera pas de souligner que « le service d'orientation est un service technique » et pour cela, il ne devrait pas être suivi par des inspecteurs qui ne sont pas CO à la base. Le défaut dans le suivi de la profession se place également comme une cause potentielle de ces problèmes. En effet, celui qui n'est pas du corps des conseillers d'orientation ne peut pas comprendre les problèmes que ses pairs rencontrent sur le terrain et par conséquent ne peut formuler des solutions idoines. À la suite du responsable du groupe, les deux premiers répondants exposent l'absence des CO « dans la conception des programmes scolaires » et le troisième quant à lui amorce déjà les causes des problèmes endogènes en parlant particulièrement d'un manque de logistique de travail et de recyclage pour les CO.

Le chef du groupe test du lycée de Nkolndongo utilisera son expérience professionnelle pour présenter les causes des problèmes de la pratique professionnelle de l'orientation. En effet, pour lui, l'absence de soutien et les profils académiques à l'entrée des écoles de formations de certains CO, qui « ne sont pas compatibles » à l'exercice du métier, sont des causes aux problèmes de l'orientation scolaire. Pour illustrer son propos, ce répondant se prendra en exemple. Il sera soutenu dans la même idée par son collègue deuxième répondant, qui ira jusqu'à remettre en cause « la formation des CO » dans l'ensemble. La solidarité entre les CO se trouve de ce fait présenter comme une cause conséquente de leur formation qui est remise en cause. Cette solidarité devrait pourtant permettre à ces professionnels de s'entraider dans l'utilisation du matériel de travail mis à leur disposition. La compétence des CO devient ainsi une autre cause conduisant le deuxième répondant à proposer une catégorisation des experts en orientation en service dans les établissements scolaires. Pour lui, il serait opportun que certains soient consignés juste pour « le côté administratif du service d'orientation » et les autres pour « le suivi des élèves dans les salles de classe ». Pour le troisième répondant, les causes des problèmes de la pratique de l'orientation-conseil reposent sur « les préjugés et l'ignorance » de toute la communauté éducative du rôle de l'orientation-conseil.

Avec l'aide du logiciel Tropes, l'ensemble des propos des répondants du focus group du lycée de Nkolmesseng reste dans un style narratif. Tandis que celui des répondants du

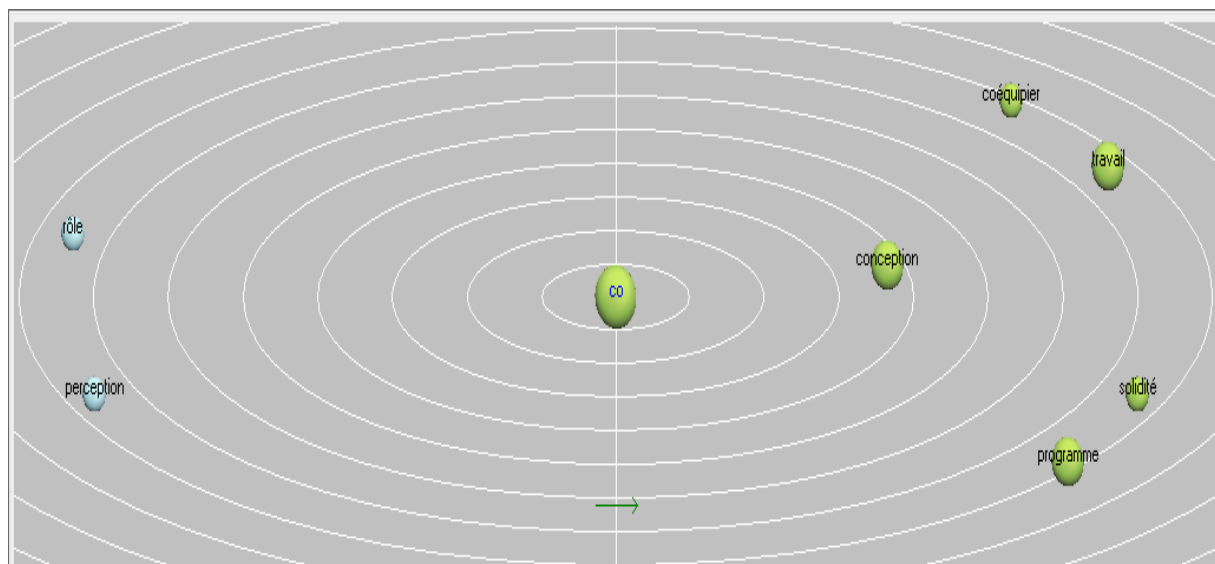
focus group du lycée de Nkolndongo passe à un style argumentatif, preuve peut-être que les participants de ce groupe se seraient placés dans une position assez pragmatique face à ce qu'il leur a été demandé. Un esprit qui veut apporter des arguments et des critiques plus ou moins fortes.

Le discours global du premier groupe présente moins de références aux causes de problèmes de la pratique de l'orientation-conseil. Il a deux références de causes basées sur le « rôle » et la « perception », placées dans la même sphère du graphe d'aires y relatif, preuve que ce groupe semble mettre un accent sur cette perception erronée du travail des CO. Par contre, au niveau du discours global du second groupe, il y'a plus de références toutes situées sur la même sphère du graphe d'aires y relatif, preuve qu'il semblerait avoir un certain pragmatisme ambiant. L'accent est mis sur la « formation » du « corps » professionnel constitué par les CO.

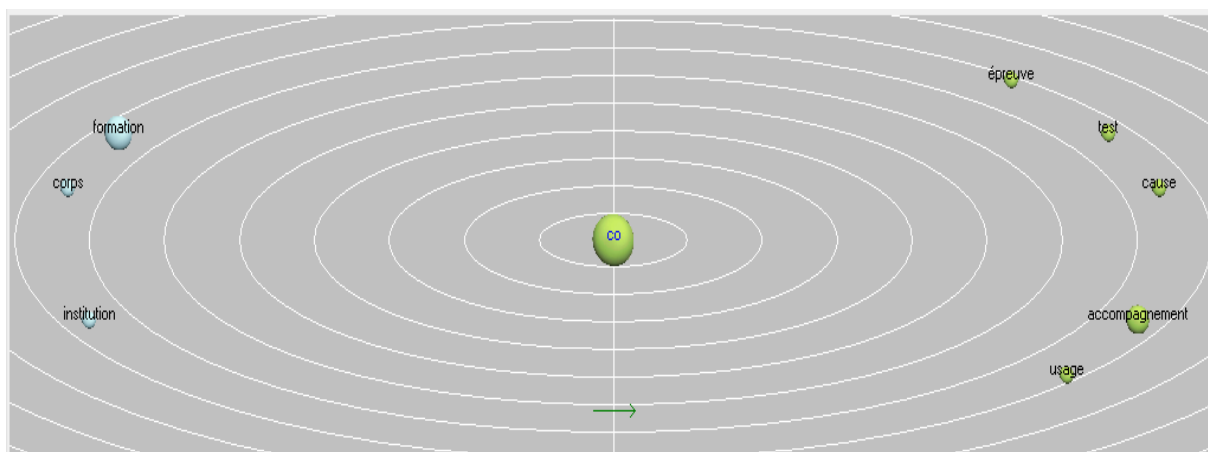
### **Figure 17**

*Graphes d'aires des discours globaux pour chaque focus group*

Lycée de Nkolmesseng



Lycée de Nkolndongo



**Source :** Logiciel Tropes, dernière version.

Le traitement de ce deuxième point sur la problématique de la pratique de l'orientation-conseil dans les établissements d'enseignement secondaire confirme qu'il existe bel et bien des lourdeurs affirmées impactant négativement et de manière significative l'exercice de cette action éducative. Il serait donc nécessaire de penser à des moyens pour améliorer le travail des CO dans les établissements d'enseignement secondaire. Ceci pourrait conduire vers de nouvelles formes de pratique de l'orientation-conseil dont il faut absolument étudier la faisabilité pour une éventuelle adaptation par les CO.

#### **4.1.1.3. L'adaptation aux pratiques nouvelles de l'orientation-conseil au Cameroun**

Cette unité a permis de recueillir des informations sur la perception du rôle que peut avoir le numérique en orientation-conseil et la pratique de l'orientation durant la période de confinement.

Comme les deux points précédents, le traitement de ce point a aussi laissé transparaître une différence de propos entre les deux focus groups. Toutefois, nous pouvons d'ores et déjà remarquer que le groupe test du lycée de Nkolmesseng s'est plus exprimé sur le sujet que celui du lycée de Nkolndongo. Ceci pourrait exposer une certaine aisance face à l'adaptation des experts de l'orientation du premier groupe aux pratiques nouvelles. Le problème, la question et l'objectif de notre recherche générale a guidé notre intervention particulièrement sur l'outil numérique. D'autant plus que le numérique a pris les commandes dans le système éducatif camerounais pendant la stratégie de riposte nationale face à la dernière crise sanitaire mondiale.

#### **4.1.1.3.1. La perception de l'outil numérique par les professionnels de l'orientation-conseil**

Cette unité d'analyse a permis de recueillir les avis des experts de l'orientation sur l'apport du numérique dans l'amélioration de la pratique professionnelle de l'orientation scolaire au Cameroun.

À cet effet, bien que le groupe test du lycée de Nkolndongo présente plus de répondants à cette question par rapport à celui du lycée de Nkolmesseng, dont le discours ne repose que sur l'unique réponse du chef, l'analyse des verbatim permet de souligner que le premier groupe a été moins expressif. Cela pourrait signifier le probable peu d'intérêt face à l'usage de l'outil numérique dans l'exercice de leur travail. Les CO de ce lycée n'ont « pas été habitué à travailler avec le numérique. », parce que cet outil « nécessite un matériel pas toujours évident à avoir » diront froidement les répondants de ce groupe test. Néanmoins, ces derniers reconnaissent l'utilité du numérique et le rôle important qu'il peut jouer dans l'amélioration de la pratique de l'orientation scolaire au Cameroun, car pour eux, « le numérique rend les choses faciles, pour un suivi informatisé ».

L'ensemble des participants du focus group du lycée de Nkolmesseng auront reposé leurs réponses sur l'unique discours du chef présentant ainsi une confiance absolue en le propos de celui-ci, qui pour des précisions se reposera tout de même auprès d'une collègue. L'outil numérique selon lui « a raccourci la distance » entre les élèves et eux. Il nous suggèrera d'ailleurs de donner une place de pointe dans notre projet doctoral au numérique « afin qu'il soit vraiment effectif et appliquer par tous ». L'usage du passé composé montre que cet environnement aurait déjà été mis à contribution par les CO de cet établissement scolaire.

Pour l'analyse avec le logiciel Tropes, nous avons voulu nous concentrer uniquement sur le discours du chef du groupe test du lycée de Nkolmesseng. Le logiciel nous montre que le style utilisé qui est argumentatif se trouve être pris en charge par le répondant c'est-à-dire que ce discours exprime une déclaration sur un état ou une action. Cela nous permet d'affirmer maintenant que l'outil numérique a déjà bel et bien été utilisé ou est même encore utilisé dans la pratique de l'orientation-conseil dans ce lycée. Pour davantage être

certain de cette idée, le discours de ce répondant est présenté comme totalement objectif avec 50 % de verbes dits factifs et 30 % de verbes déclaratifs.

Il a été important d'aborder cette section, afin de connaître le comportement que ces établissements scolaires ont eu durant la période de restriction, en réponse à la crise sanitaire mondiale qui a affecté tous les secteurs, particulièrement le secteur de l'éducation qui a subi des perturbations.

#### **4.1.1.3.2. La position de l'orientation scolaire face à la crise sanitaire**

Il a été question avec cette unité d'analyse de voir comment les services d'orientation scolaire ont fonctionné durant la fermeture des établissements scolaires lors de la pandémie COVID-19.

Les réponses du focus group du lycée de Nkolndongo ont juste présenté le fait qu'il y aurait eu durant la période de restriction, un projet national qui n'aurait pas abouti. Ce projet, qui portait entre autres sur « la gestion du temps » et « la gestion du stress en milieu scolaire », semble n'avoir pas tenu ses promesses. Ce qui n'aura pas manqué d'amuser le troisième répondant de ce groupe test qui a fait partie des répondants. Il faudra noter que les répondants n'ont rien dit sur le comportement du service d'orientation-conseil de ce lycée durant cette période. On pourrait donc comprendre que les CO de cet établissement scolaire n'ont pas vraiment travaillé ; car ils ont peut-être misé sur le projet national essayé par « ils... ». Ce qui est bien le cas avec la question qui a suivi, lorsque le chef affirme que « de manière interne..., il n'y a eu aucune mesure appliquée. » Les parents d'élèves qui seraient « réfractaires au numérique... » se placent comme la principale cause ainsi que l'affect psychologique des élèves durant cette période et les « difficultés matérielles » diverses. Le chef de ce groupe ne manquera pas d'ajouter que l'outil numérique « n'a pas été adopté par la majorité des établissements scolaires, surtout ceux du public ».

Les réponses du focus group du lycée de Nkolmesseng s'opposent à celles du lycée de Nkolndongo, car le service d'orientation-conseil de ce lycée a bel et bien utilisé l'outil numérique durant cette période. L'un des répondants de ce groupe, prenant la parole le premier, aura directement parlé de « e-counseling » pour justifier le fait que les mesures

nationales en période de crise aient été respectées dans leur établissement. Cependant, le chef de ce groupe précise qu'il s'agit d'une adaptation du travail des CO à l'outil numérique présenté de « novateur » qui a « été convoqué pour les actes pédagogiques ». Contrairement à l'idée reçue du focus group du lycée précédent, le chef de groupe du lycée de Nkolmesseng affirme l'existence d'une cellule au ministère de tutelle des Enseignements secondaires s'occupant de l'e-counseling. Concernant la méthode de travail des CO pendant la période de restriction, le chef et un collègue ont présenté des modalités y relatives à savoir : la création « des groupes WhatsApp avec les élèves », dans lesquels la volonté de n'avoir ni les parents ni les collègues a vite été revue par une « curiosité positive » parentale et le souci d'étude des élèves obligeant les CO de s'« accorder avec certains collègues actifs pour l'envoi des exercices. ». Le chef a quand même déploré l'absence d'une collègue à ce premier entretien de groupe ; cette collègue qui, peut-être bien, aurait été le moteur de cette opération d'utilisation de l'e-counseling dans ce lycée au cours de cette période.

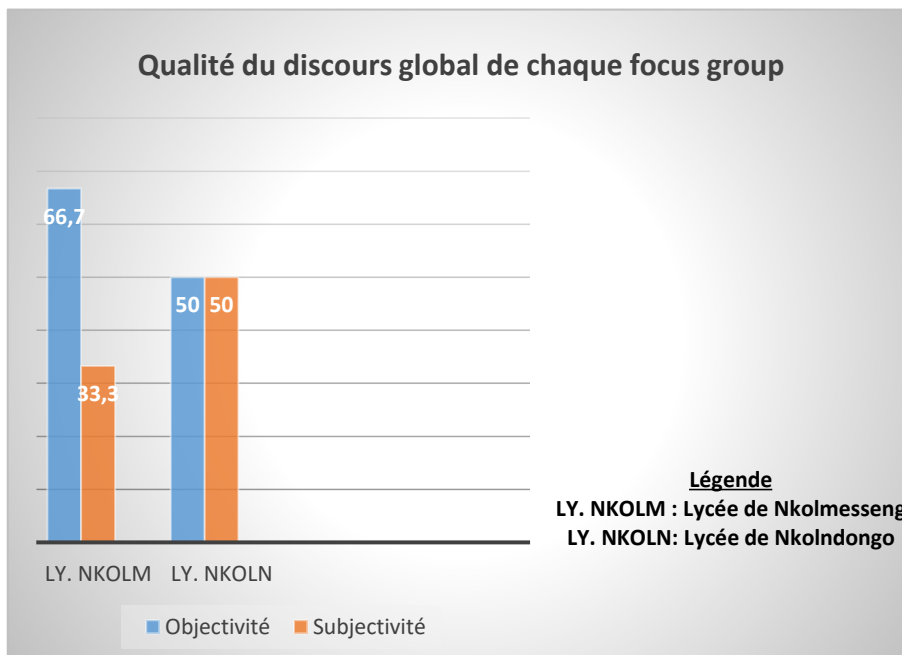
À l'aide du logiciel Tropes, nous nous sommes concentrés sur le traitement de l'ensemble des propos des deux groupes tests. Cet ensemble a concerné uniquement les réponses portant sur la deuxième question relative au travail en période de restriction.

Le style du discours venant du lycée de Nkolndongo est plutôt énonciatif mettant plus en valeur le rapport d'influence. Tandis que celui du lycée de Nkolmesseng est argumentatif se concentrant davantage à donner des détails afin de présenter concrètement l'action qui a été menée.

La qualité du texte considéré de chaque focus group a également été décryptée. Le groupe du lycée de Nkolmesseng est grandement immergé dans une subjectivité à 66,7 % contre 33,3 % seulement d'objectivité apparente ; ce qui pourrait justifier la large présence de l'occurrence du pronom « nous » à 87,5 % se centrant davantage sur ce que ces CO ont fait eux-mêmes. Le texte du groupe du lycée de Nkolndongo se partage plutôt une part égale d'objectivité et de subjectivité soit 50 % avec une pointe un peu plus ascendante pour l'objectivité marquée par 60 % d'occurrences du pronom « ils », pour justifier le fait que la position prise ne dépendait pas forcément des CO de ce lycée.

**Figure 18**

*Histogramme de la qualité du discours global de chaque groupe test*



**Source :** Logiciel Microsoft Office, 2013.

La fin de cette thématique est marquée par les différents avis de nos deux focus groups constitués sur la continuité de l'usage de l'outil numérique utilisé alors que les établissements scolaires sortent progressivement de la période de perturbations du rythme scolaire liées à la récente crise sanitaire. Le chef du groupe test du lycée de Nkolmesseng, également chef du service d'orientation-conseil de cet établissement scolaire, précisera que « cet instrument a pris la place », soutenu par une collègue qui souligne avec une pointe de fierté que « ça travaille beaucoup en ligne ». Cependant, le chef de ce lycée étant satisfait de la fluidité de la relation avec les parents avec cette nouvelle méthode de travail précise tout de même que cette « innovation » en matière de pratique de l'orientation-conseil est bien plus nécessaire pour « les classes certificatives » c'est-à-dire les classes d'examen. Quant à l'unique répondant à cette question du groupe test du lycée de Nkolndongo, le chef de groupe qui est aussi le chef du service concerné, dit que la reprise avec les « méthodes de travail d'antan » a repris ; propos dit comme s'il y aurait eu une méthode de travail particulière appliquée en période de perturbation.

Ce dernier élément nous aura permis de poser des réflexions plus approfondies sur l'éventualité de considérer l'outil numérique comme nouveau moyen, favorable à la pratique de l'orientation-conseil dans les établissements scolaires d'enseignement secondaire.

#### **4.1.2. La modélisation d'une nouvelle pratique de l'orientation scolaire à l'aide de l'outil numérique**

À la suite des deux premières phases du laboratoire de changement dont l'analyse des résultats est présentée ci-dessus, il a été question de passer à la troisième phase et d'avoir un regard sur la possibilité pour les experts de l'orientation de travailler d'une nouvelle manière à l'aide de l'outil numérique afin de rendre plus aisé le travail des professionnels de l'orientation-conseil dans l'environnement scolaire au Cameroun. C'est cette thématique qui aura fait l'objet des échanges à traiter dans chacun des focus groups constitués pour notre recherche. Notre analyse s'est construite sur les points suivants :

- i. la pertinence de l'outil numérique en orientation-conseil portée par trois questions ;
- ii. la caractérisation de l'outil numérique portée par trois questions ;
- iii. les avantages et les limites de l'outil numérique d'aide à l'orientation à considérer portée par deux questions.

De façon générale, nous remarquons que le seul avis du chef du focus group du lycée de Nkolmesseng, soutenu cette fois-ci par sa collègue interpellée dans la précédente thématique, aura fait foi. Les autres participants ont plus été dans l'écoute, preuve d'un partage commun de point de vue. Concernant le groupe test du lycée de Nkolndongo, les réponses aux questions ont été très courtes et directes (surtout vers la fin de l'échange). Les avis donnés par deux répondants autres que le chef connotent peut-être bien le fait que ces participants ne soient pas très portés par le projet.

#### **4.1.2.1. La pertinence de l'outil numérique en orientation-conseil**

Il était question de savoir si pour les experts de l'orientation, un outil numérique d'aide à l'orientation peut être considéré comme une solution à l'amélioration de la pratique de l'orientation scolaire au Cameroun.

À ce titre, cet instrument, bien que novateur, peut présenter une perception à plusieurs vitesses quant à sa pertinence pour l'évolution de la pratique de l'orientation-conseil dans les établissements d'enseignements secondaires au Cameroun. C'est exactement ce que nous ont présenté les participants des deux focus groups. Celui du lycée de Nkolmesseng semble bien favorable à une modélisation de solution à l'aide de l'outil numérique tandis que celui du lycée de Nkolndongo semble bien plus sceptique à ce projet et les réponses obtenues dans ce groupe convergent à juste présenter des réserves.

##### **4.1.2.1.1. L'idée d'une solution à la pratique de l'orientation à l'aide de l'outil numérique**

Le numérique a été identifié par les focus groups comme une solution potentielle à l'amélioration de la pratique de l'orientation scolaire au Cameroun. En effet, compte tenu du fait que les deux groupes tests aient présenté des problèmes qui fragilisent l'exercice du travail des CO, l'outil numérique s'est présenté comme la solution potentielle à décrypter. D'autant plus que cet instrument semble faire échos dans le système éducatif camerounais actuellement. La réponse donnée par le groupe du lycée de Nkolmesseng est sans appel. C'est avec enthousiasme que l'outil numérique est bien accueilli, car « il permet de raccourcir les distances ». Le groupe du lycée de Nkolndongo s'est montré plutôt plus en retrait face à cette idée. Bien qu'il soit tout de même relevé qu'avec l'outil numérique, la confidentialité de l'élève est préservée et cet instrument « rend les choses faciles, pour un suivi informatisé. » Les deux répondants de ce groupe ont présenté les éventuelles limites de l'utilisation de cet outil, notamment l'évolution peu perceptible de l'élève suivi, et l'honnêteté de ce dernier. Les focus groups se rejoignent sur le fait qu'il reste préférable que l'accompagnement ou l'entretien se fasse « en face ». L'outil numérique « n'est pas la solution à tout faire. »

Le logiciel Tropes nous renseigne que les discours des deux focus groups pris dans leurs globalités, présentent chacun dans leur style d'énonciation une dynamique ou une action. Ils sont tous centrés sur une action favorable ou peu favorable de l'outil numérique.

Du fait que le logiciel n'arrive pas à nettement identifier le style de discours du groupe du lycée de Nkolmesseng, il ne donne pas également une qualité précise. Ce qui n'est pas le cas du discours descriptif du groupe du lycée de Nkolndongo, qui se partage la mise à parts égales entre l'objectivité et la subjectivité. Ce qui justifie davantage la présence du scénario « comportements et sentiments », dont les occurrences entraînant l'objectivité (« souci ») et la subjectivité (« remarquable »).

#### **4.1.2.1.2. Les tâches d'orientation prises en compte par l'outil numérique**

Il était question dès cette unité d'analyse de déterminer les caractéristiques de l'outil numérique d'aide à l'orientation en définissant les tâches d'orientation qui peuvent être prises en compte dans l'outil étant attendu que les CO ont été favorables à la modélisation de cette nouvelle manière de travailler.

Nous notons une fois de plus que le répondant du groupe du lycée de Nkolmesseng s'est largement plus exprimé ici que celui qui a porté les avis du groupe du lycée de Nkolndongo. Nous avons une palette de proposition d'explications dans le premier groupe et des réponses directes et brèves pour le second groupe.

Au lycée de Nkolmesseng, les tâches prises en compte vont de l'accompagnement psychopédagogique avec des « entretiens individuels programmés », à « l'orientation académique et professionnelle » (uniquement pour les classes de Terminale) en passant par le relai « des informations utiles pour les élèves » et l'orientation de manière générale. Le répondant ici a tenu à préciser que l'usage de l'outil numérique « ne concerne que les classes certificatives à cause des contraintes liées à l'âge, aux effectifs et aux aspirations ».

Pour le lycée de Nkolndongo, seuls « le suivi général et l'information scolaire et professionnelle uniquement » devraient être les tâches que pourrait assurer l'outil numérique pour le troisième répondant tandis que pour le premier, « Si on pouvait concevoir un outil pour nous aider à faire les emplois de temps et à faciliter le remplissage

des fiches individuelles pour le suivi des élèves ». Concernant le suivi général particulièrement, le répondant dénonce avec désolation les aspects « pénible et décourageant » du remplissage manuel des cahiers y relatifs. De ce fait, l'idée de la mise sur pied d'un logiciel est énoncée, celui-ci pouvant aussi gérer « les statistiques et les rapports ».

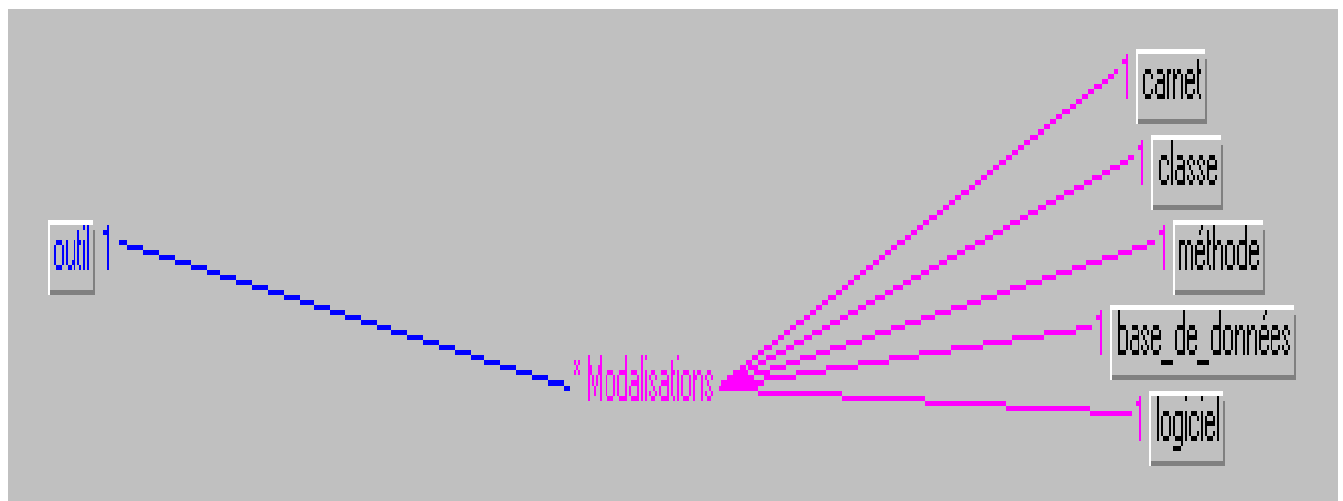
À l'aide du logiciel Tropes, nous avons choisi sommer les discours des répondants en un seul discours, sur l'exécution concrète de la pratique de l'orientation-conseil à l'aide d'un outil numérique. Ce discours présente un style argumentatif. Le premier univers de référence renvoie directement à « informatique » avec trois mots-références : « fichier », « base de données », « logiciel » ; qui a été exprimé principalement par le répondant du lycée de Nkolndongo. Ceci montre que pour ce répondant ce qui pourrait concrètement être fait ne dépendra que de l'outil informatique.

Cette somme de discours livre deux types de modalisation donnée chacune à 50 % : la modalisation « manière » renvoyant à comment l'outil numérique pourra être utilisé et la modalisation « intensité » présentant sur quel élément l'outil numérique devrait mettre un accent particulier. La série de graphes suivants présente la relation de cause à effet entre l'outil numérique et les différents éléments en passant par les modalités exprimées.

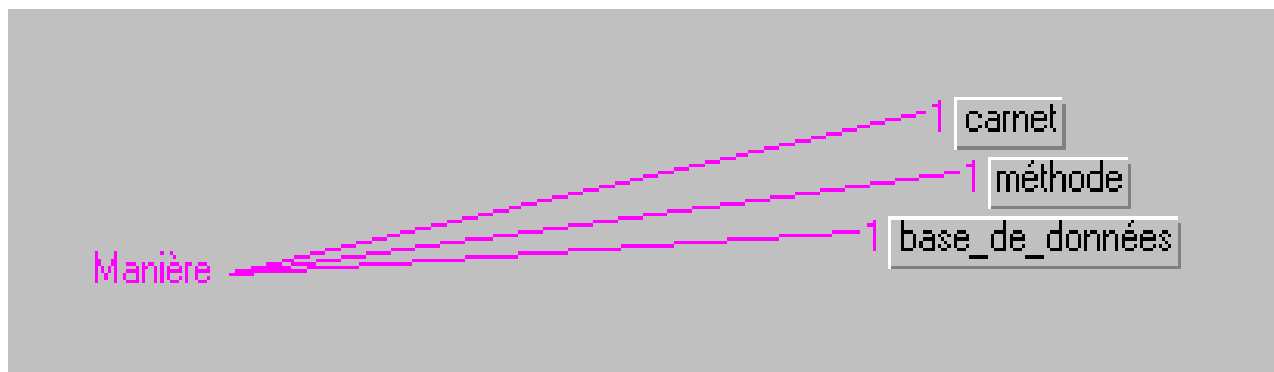
### **Figure 19**

*Relations entre l'outil numérique et les éléments de pratique d'orientation-conseil en passant par les modalités*

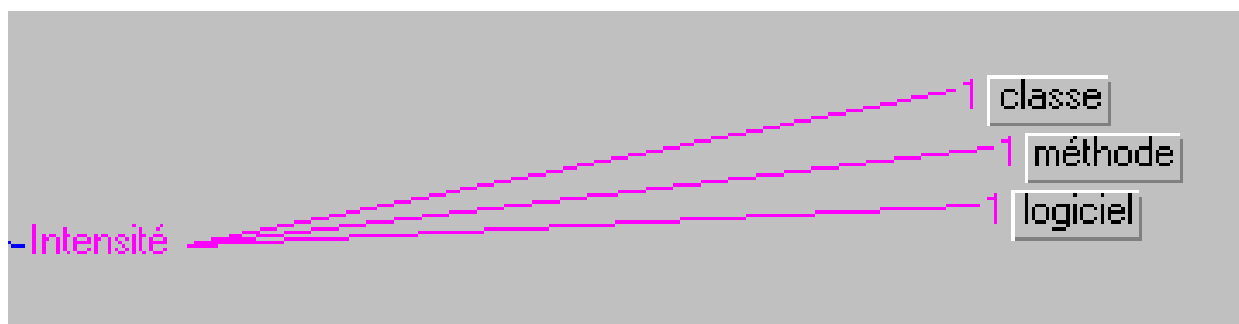
a. Tenant compte de toutes les modalisations exprimées



b. Uniquement avec la modalisation "manière"



c. Uniquement avec la modalisation "intensité"



**Source :** Logiciel Tropes, dernière version.

À partir de ces représentations schématiques, il serait important de continuer notre décryptage sur les autres éléments de caractérisation de l'outil numérique. C'est ce qui fait l'objet de la partie suivante.

#### **4.1.2.2. La caractérisation de l'outil numérique pour l'orientation-conseil**

Il a été question d'aborder les autres éléments de caractérisation de notre outil par les experts de l'orientation. Nous avons considéré ces mesures suivant trois paramètres : les modalités d'accompagnement, les ressources nécessaires et la méthode adéquate d'accompagnement. Les réponses obtenues des groupes tests constitués ont eu la même particularité, celle de se baser sur le discours d'un seul et même participant pratiquement. Nous pouvons penser que cet item abordé est assez complexe et délicat à aborder, et de ce fait, a nécessité l'avis averti d'une personne.

Concernant les modalités fondamentales de l'accompagnement à l'aide de l'outil numérique, nous constatons dans l'ensemble des deux groupes que l'élève a été mis au centre de son accompagnement d'une manière ou d'une autre. Mais d'abord, ce sont des modalités d'ordre structurel qui ont été convoquées dans les discours. Le représentant du groupe du lycée de Nkolmesseng a convoqué la mise sur pied d'une « ligne de conduite », nécessaire pour donner un espace bien calibré aux échanges avec les élèves. Quant à ceux-ci, il leur est demandé d'avoir « une attitude proactive » pour inciter leur participation à leur accompagnement. Pour le groupe du lycée de Nkolndongo, l'espérance d'une bonne relation avec les parents/tuteurs et « l'honnêteté des élèves » sont convoqués en état.

Concernant les ressources, elles sont uniquement d'ordre matériel pour les deux groupes tests ; et renvoie au fond à la même idée synthétisée dans le discours du répondant du lycée de Nkolndongo : « Des ordinateurs et autres outils high-tech, de la connexion Internet ». Toutefois, le discours du répondant du lycée de Nkolmesseng s'est voulu plus explicite, en présentant que l'outil principal pour l'élève reste le « smartphone » avec son numéro de téléphone « inscrit au système de messagerie WhatsApp » et dans le forum de discussion créé pour le travail d'accompagnement. Ce répondant tient à préciser que l'utilisation de cet outil demeure « sous un strict contrôle parental. »

Concernant la méthode adéquate d'accompagnement à l'aide de l'outil numérique, le constat fait s'est posé sur la différence fondamentale entre les discours des groupes tests des deux lycées considérés pour notre recherche. Le répondant du lycée de Nkolndongo reste catégorique sur le fait que l'entretien doit toujours se faire individuellement. Ce qui n'est pas forcément le cas pour la réponse venant du focus group du lycée de Nkolmesseng, qui donne une ouverture à la méthode d'accompagnement. Celle-ci, qui peut être « par classe » et individuellement, tient compte de deux éléments : la différence selon les groupes de classes, et « le degré de maturité des élèves ».

Pour l'analyse de cet item à l'aide du logiciel Tropes, nous nous sommes focalisés juste sur le paramètre des ressources nécessaires à l'accompagnement à l'aide de l'outil numérique. C'est à ce niveau que l'ensemble des discours des deux groupes tests est plus détaillé ; consistance venant notamment du répondant du lycée de Nkolmesseng. L'unique univers de référence se construit autour du mot « télécommunication », renvoyant aux occurrences portées sur l'outil téléphonique et l'Internet. Le connecteur fort qui s'exprime est le « connecteur addition » relevé à 60 % avec le mot « et » qui ressort plusieurs fois pour marquer l'énumération des ressources et conditions nécessaires à l'accompagnement avec l'outil numérique.

L'analyse de ce point aura ainsi permis de poser des réflexions sur les aléas permanents à considérer avec l'accompagnement à l'aide de l'outil numérique. C'est ce qui fera l'objet de l'analyse qui sera faite dans le point suivant.

#### **4.1.2.3. Les aléas à considérer avec l'accompagnement à l'aide de l'outil numérique**

Sur ce point, nous avons particulièrement traité les discours donnés sur la considération des étapes de procédure d'aide à la pratique de l'orientation-conseil et la gestion du temps. D'une vue d'ensemble, les répondants restent cohérents quant à leurs positions de départ.

##### **4.1.2.3.1. Les étapes de procédure d'aide à l'orientation-conseil**

Il a été question par le biais de cette unité d'analyse de savoir si les quatre étapes de la procédure d'aide à l'orientation-conseil doivent être prises en compte par l'outil

numérique. Cette procédure est valable tant pour le conseil en orientation que pour l'éducation en orientation.

Il faut noter que les discours venant des deux focus groups ont plus mis l'accent sur l'entretien individuel qui renvoie au conseil en orientation. Le répondant du lycée de Nkolmesseng reste dans son ouverture et précise que l'entretien individuel se passera si un élève « manifeste un besoin particulier ». Ce participant ne manquera pas tout de même de relever au début que lesdites étapes « ne doivent pas être mises de côté » dans l'accompagnement à l'aide de l'outil numérique. Le répondant du lycée de Nkolndongo sera resté catégorique sur le fait que « les entretiens individuels se passent en présentiel avec l'élève », dès qu'il s'agit déjà du « counseling ». Le participant précisera que ces entretiens doivent garder un aspect confidentiel et privé. Pour ce répondant, il serait difficile de construire par exemple une alliance de travail avec le client si vous ne l'avez pas en face de vous pour pouvoir l'observer, observer sa gestuelle, ses mimiques, etc. qui sont d'une importance capitale lors des entretiens.

Cette dualité de réponse montre que les deux focus groups restent fidèles à leur modélisation d'une nouvelle façon de travailler à l'aide du numérique. Effectivement, ceux du lycée de Nkolmesseng sont pour l'utilisation de l'outil numérique en conseil en orientation et en éducation en orientation tandis que ceux de Nkolndongo ne sont favorables à l'utilisation du numérique que pour l'éducation en orientation.

#### **4.1.2.3.2. La gestion du temps à l'aide de l'outil numérique**

Cette unité d'analyse a permis de connaître comment le temps pouvait être géré lorsque les experts de l'orientation exercent leurs tâches à l'aide du numérique.

Concernant la gestion du temps, les réponses obtenues dans les deux focus groups semblent se présenter sous forme d'avantages et de limites. Le répondant du groupe test du lycée de Nkolmesseng relève des limites remarquées de l'utilisation de l'outil numérique portées sur la diminution du « quota horaire des CO » et le retour voulu des résultats des accompagnements qui n'est pas visiblement fait. Le répondant du lycée de Nkolndongo présentera un avantage de l'outil numérique porté sur la réduction du « temps d'exécution de certaines tâches. »

L'analyse à l'aide du logiciel Tropes s'est uniquement centrée sur les discours cumulés des deux focus groups sur les étapes de la procédure d'orientation. Le style de cette réponse d'ensemble est argumentatif. Il offre un scénario préliminaire sur les « caractéristiques » de cette procédure, présentées par les mots « particulier », « individuel », « discrétion » et « confidentialité » ce qui renvoie à une prise en charge portée sur un seul élève. Le discours est majoritairement objectif avec 75 % d'adjectifs y relatifs.

Arrivé au terme de notre analyse, il a été question de modéliser une nouvelle façon de pratiquer l'orientation scolaire en caractérisant un outil numérique d'aide à l'orientation par les experts de l'orientation. Il appert que les CO interviewés dans le cadre de la présente étude veulent pour les prochaines années travailler à l'aide du numérique. Toutefois, ceux du lycée de Nkolndongo veulent que ce soit pour les tâches relevant de l'éducation en orientation. Comme l'a si bien indiqué l'un des répondants, l'outil numérique doit permettre

« d'avoir un fichier de suivi pour les élèves et définir ainsi une base de données.

Avoir à remplir manuellement les cahiers de suivi, c'est pénible et décourageant.

S'il pouvait même avoir un logiciel pour établir les emplois de temps ou un système conçu pour des informations précises. L'aide dans les statistiques et les rapports est aussi important à souligner. »

Quant aux modalités d'accompagnement, pour eux, cela doit toujours être en face à face. Ils ne sont pas pour un accompagnement assisté d'un outil numérique. Pour cet aspect qui relève du conseil en orientation, ils ne préfèrent pas changer leurs habitudes et leur manière de travailler. Néanmoins, ils restent dubitatifs quant à cette nouvelle manière de travailler si des préalables ne sont pas remplis. En effet, pour eux, il faut nécessairement au préalable une (re) considération de la place des CO dans les établissements scolaires et même dans « la société entière. » Il est ainsi dans ce groupe test exprimé une réserve face à cette façon de travailler à travers l'utilisation de l'outil numérique ou de tout outil novateur pour la pratique de l'orientation scolaire au Cameroun.

Pour le focus group du lycée de Nkolmesseng, cette étude leur a permis de montrer comment ils travaillent à l'aide du numérique depuis la pandémie du COVID 19. En effet, sous l'impulsion de leur chef, ils ont mis sur pied une plateforme à l'aide du réseau social WhatsApp qui leur permet d'accompagner les élèves depuis cette période et qui est devenu un outil incontournable dans l'exercice de leurs tâches au sein du lycée. Cette plateforme ne concernait que les classes certificatives, c'est-à-dire troisièmes, premières et terminales. Le choix de cette application a été motivé par le fait qu'elle est la plus disponible, la plus abordable pour les élèves et les CO et qu'elle a un impact direct sur la qualité du dialogue entre l'apprenant et le CO, car l'apprenant peut réagir aux instructions du CO en envoyant des textes et en faisant des messages vocaux (W. Nzenti & Djeumeni Tchamabe, 2022). Cet outil qu'ils expérimentent « ne concerne que les classes certificatives à cause des contraintes liées à l'âge, aux effectifs et aux aspirations » disait l'un des répondants. Ainsi des fora WhatsApp ont été mis sur pied pour chaque classe certificative et les activités d'orientation s'y déroulaient notamment l'accompagnement psychopédagogique, l'information sur les filières et leurs débouchés ainsi que le conseil (Nzenti & Djeumeni Tchamabe, 2022). À la création de chaque forum, un règlement intérieur d'utilisation dudit forum, élaboré par le service de l'orientation, a été partagé et tout contrevenant était sanctionné. Les groupes étaient fermés et ne comprenaient que les élèves et les CO à cause du principe de confidentialité auquel sont tenus les CO (Nzenti & Djeumeni Tchamabe, 2022). Nous avons constaté que « ça travaille beaucoup en ligne » dans leur établissement scolaire comme indiqué par le chef de service. Toutefois, il souhaite que les services de l'orientation soient accompagnés par le Ministère.

En définitive, au lycée de Nkolmesseng, l'outil numérique peut prendre en compte le counseling et l'information scolaire et professionnelle. L'accompagnement peut se faire individuellement ou en groupe. À ce sujet, il commence dans le groupe et se termine en individuel en fonction de la nature du problème posé par l'enfant. Les outils nécessaires sont beaucoup plus numériques à savoir les ordinateurs, les smartphones et la connexion internet. La gestion du temps est fonction de la nature du problème pour les répondants de ce lycée.

Il est donc important de discuter ces résultats obtenus au regard de la littérature convoquée, de la théorie de recherche ainsi que du modèle de recherche de cette étude. Puis, quelques suggestions et perspectives clôtureront ce chapitre.

## **4.2. Discussion des résultats**

Dans ce monde en permanente mutation, la réflexion et la recherche en sciences de l'éducation pour le bien-être de l'homme revêt une importance capitale. À ce titre, Ntebe Bomba (1996) cité par Nzenti (2019, p. 71) disait déjà que « la société évolue à pas de géant, il faut le pédagogue pour l'accompagner dans cette marche accélérée » face à l'évolution de la technoscience. Dans ce sillage, le choix de la thématique de cette enquête est une invite à la réflexion pour l'amélioration de la pratique professionnelle de l'orientation scolaire au Cameroun.

Dans cette partie, il est donc question de discuter les résultats présentés dans le point précédent à la lumière de la problématique, des objectifs visés par cette recherche, de l'élément théorique développé ou exploité (théorie de l'apprentissage expansif) et de la méthodologie de collecte et d'analyse de données. Avant de discuter les résultats obtenus et présentés ci-dessus, il est important de rappeler que notre recherche avait pour objectif de proposer une nouvelle façon de pratiquer l'orientation scolaire au Cameroun en essayant de concevoir par le truchement des experts de l'orientation un outil numérique d'aide à l'orientation. Pour ce faire, il était important de déterminer les caractéristiques de cet outil. Pour atteindre cet objectif, puisque n'ayant aucune idée des caractéristiques de l'outil numérique d'aide à l'orientation que nous désirons proposer, notre étude s'est donc attelée à répondre aux questions suivantes :

- Quelles seront les tâches de l'outil c'est-à-dire les missions de la pratique professionnelle de l'orientation qui seront prises en compte ?
- Quels seront les outils et ressources adaptés ?
- Quelles seront les modalités d'encadrement c'est-à-dire la nature de l'accompagnement ?
- Comment le temps sera-t-il géré ?

Pour caractériser notre outil numérique, quatre objectifs spécifiques ont été déclinés pour cette recherche à savoir :

- identifier les tâches d'orientation qui seront prises en compte (counseling, information scolaire et professionnelle, etc.) ;
- déterminer les outils et les ressources adaptés aux tâches identifiées ;
- définir les modalités d'accompagnement ;
- de gérer le temps.

Les éléments de discussions portent sur les trois phases du processus de changement regroupées par nos deux catégories d'analyse. Pour rappel, ces trois phases ont été mises en relation avec les trois angles du processus de conceptions définis par Humbert (2010). Il sera également question de discuter les résultats de cette étude en fonction de cette relation. De même, les deux catégories d'analyse définies pour la présente recherche sont : l'analyse de la pratique de l'orientation-conseil dans les établissements d'enseignement secondaire au Cameroun et la modélisation d'une solution à l'aide de l'outil numérique.

#### **4.2.1. L'analyse de la pratique de l'orientation-conseil dans les établissements d'enseignement secondaire au Cameroun**

Afin de modéliser une nouvelle façon de pratiquer l'orientation scolaire dans les établissements d'enseignement secondaire au Cameroun, il fallait nécessairement que les CO fassent une analyse de la manière dont ils pratiquent l'orientation scolaire. Cette analyse a révélé qu'il y a un déphasage entre la pratique prescrite et celle faite ou effectuée sur le terrain. Les propos de l'un des répondants illustrent parfaitement cette idée lorsqu'il affirme « selon le contexte de notre pays, nous sommes en déphasage ; l'implémentation sera compliquée, quel que soit le degré de volonté des professionnels ». Bien plus, la pratique de l'orientation fait face à d'énormes problèmes qui consacrent ce déphasage. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle, tout en étant surpris de l'existence de la lettre circulaire de Madame la Ministre des Enseignements secondaires par laquelle elle constate que les experts de l'orientation délaissent l'accompagnement holistique des élèves au profit des enseignements thématiques en classe, ils sont pour la plupart d'accord avec elle. De ce fait, ils justifient cet état des choses qu'avait déjà rappelé le MINESEC en 2014 par l'existence d'une multitude de problèmes qui les empêchent de mener à bien leur

missions. Les résultats de notre étude montrent donc à suffisance que la pratique de l'orientation scolaire a du mal à remplir ses missions à cause des multiples problèmes dont elle fait face. Ces problèmes sont soit intrinsèques aux experts de l'orientation soit extrinsèques.

Les problèmes intrinsèques aux CO se résument à la compétence et aux profils académiques tandis que les problèmes extrinsèques se rapportent à l'acceptation de l'orientation scolaire par la communauté éducative, l'absence d'outils didactiques notamment en matière de suivi psychopédagogique, le non-respect du ratio élève-CO qui alourdi leur charge de travail, l'absence de synergie d'actions entre le CO et les autres membres de la communauté éducative (parents, enseignants, etc.). Pour ce dernier problème, l'accent est beaucoup mis sur la démission des parents de leurs fonctions. Ces problèmes mis en exergue par les répondants et qui traduisent leur vécu quotidien sont les mêmes que ceux qui se trouvent dans la littérature (Bomda, 2008b, 2008a ; Fonkoua et Youtha, 2008 ; Okene, 2009, 2013). Nous convenons que depuis que ces problèmes sont décriés, ils ne sont toujours pas résorbés et sont toujours présents au 21<sup>e</sup> siècle. Toutefois, les CO répondants ont identifié les causes de ces problèmes selon eux. Parmi ces causes, ils évoquent la mauvaise perception du travail du CO qui amène certains à penser que c'est « un luxe » et d'autres « une sinécure » (Bomda, 2008a). Un répondant a même parlé de « préjugés et d'ignorance de la communauté éducative tout entière ». Aussi, la formation des CO a été citée comme cause des problèmes, ce que Bomda (2008b, p. 217) qualifie de développement de ressources humaines.

En effet, l'un des répondants affirme :

« Personnellement et avec plusieurs années de travail sur le terrain, je pense que la problématique de l'accompagnement se pose parce que de nombreux CO ne sont pas soutenus. Il faut une certaine habilité pour accompagner. Et malheureusement, certains profils de CO ne sont pas compatibles avec l'accompagnement. Et cela commence dès la formation. Des personnes à backgrounds académiques divers autres que la psychologie ou même la sociologie se forment pour être

psychologues scolaires. Et c'est incohérent. Un CO doit être un bon psychologue, qui saura mettre des mots justes sur des maux. Moi-même, je n'ai pas l'âme du psychologue ; je demeure une cartésienne. »

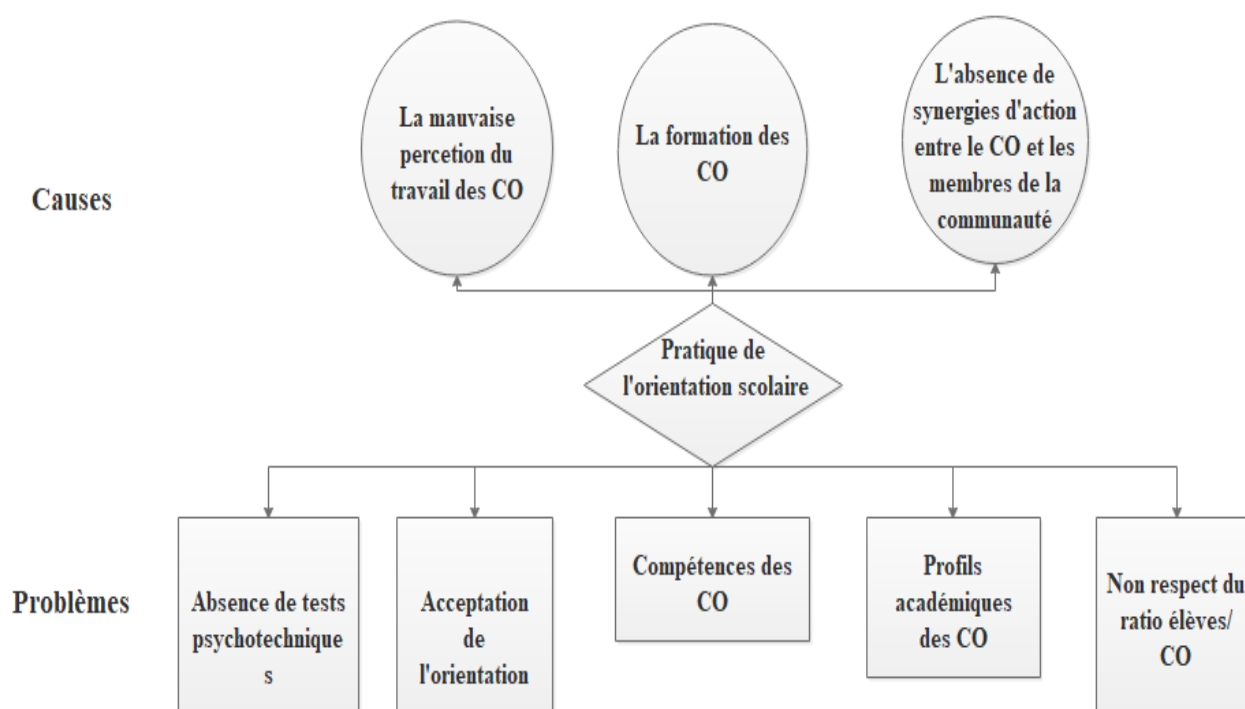
Des propos qui ont été renchérissés par un autre répondant lorsqu'il déclara :

« La formation des CO est déjà à remettre en cause. [...] Nous soulevons ainsi un souci de compétence véritable même du CO. Dans les établissements, on pourrait avoir des CO qui gèrent juste le côté administratif du service d'orientation ; ceux-ci ne seraient donc pas obligés d'aller dans les salles de classe. Cette mesure pourrait corriger le problème du suivi des élèves. »

Il est tout de même important de relever que, pour l'un des répondants, la première cause est le fait que « le service d'orientation est un service technique, et ne peut pas être suivi par un inspecteur d'une discipline d'enseignement classique ». Pour lui, le fait qu'un professeur de lycée d'enseignement secondaire soit à la tête de la cellule de l'orientation et vie scolaire du Ministère des enseignements secondaires est une cause importante au dérayonnement de la pratique de l'orientation au Cameroun. De même, pour lui, le fait que « le CO n'est pas impliqué dans la conception des programmes scolaires en tant que psychologue ; et on lui demande d'accompagner ce qu'il n'a pas conçu au préalable » est également une cause non négligeable. Ces causes indiquées par nos répondants constituent ce que Bomda (2008b) et Okene (2009) considèrent comme les défis de l'orientation qui, s'ils sont relevés, permettront à la pratique de l'orientation d'atteindre ses missions et ce faisant de rendre les experts de l'orientation efficace. Les problèmes et les causes de l'orientation scolaire sont schématisés par l'arbre ci-dessous.

## **Figure 20**

*Arbre des problèmes de la pratique de l'orientation et les causes de ses problèmes*



**Note.** Créé par l'auteur.

Les résultats de cette étude sur le plan théorique montrent que cette étape a respecté les deux premières phases du processus d'apprentissage expansif. Effectivement, au cours de cette étape d'analyse de la pratique de l'orientation dans les établissements secondaires, les experts de l'orientation ont d'abord interrogé et critiqué leur pratique professionnelle de l'orientation ; ce qui leur a permis d'identifier la situation problématique qui est l'incapacité de la pratique professionnelle de l'orientation à atteindre ses missions au regard des déperditions, des projets scolaires et professionnels mal conçus (Dong Nguetsop & Fozing, 2016).

Ensuite, cette première action nous a conduits vers la deuxième action qui permet d'analyser la situation, notamment en se centrant sur des explications en lien à la question, mais aussi des mécanismes d'exploration. Cette seconde action vise à retracer l'origine et l'évolution du problème que la première étape consacrée au questionnement a mis en évidence. Cet état de besoin a amené les CO répondants à se questionner sur les causes de cette incapacité et de faire ainsi ressortir les problèmes auxquels sont confrontés les experts de l'orientation scolaire ainsi que les causes de ces problèmes, ce que les auteurs

(Bomda, 2008b ; Okene, 2009) qualifient de défi à relever afin d'améliorer la qualité de la pratique de l'orientation scolaire au Cameroun et en Afrique.

L'action d'analyse nous a conduits à l'identification de la contradiction entre la pratique de l'orientation prescrite et la pratique de l'orientation quotidienne en termes de quota horaire, de ratio élève/CO et la perception du rôle du CO par la communauté éducative et par le CO ; permettant ainsi de comprendre pourquoi l'orientation ne remplit pas toujours sa mission. Cette contradiction s'est exprimée au pôle sujet et au pôle Division de travail du système d'orientation scolaire. Au pôle « sujet », cette contradiction s'est exprimée en termes de méthode de travail. En effet, les CO ont de la peine à exercer leurs tâches faute de moyen didactique et financier adéquat. Aussi également faute de compétence, car certains parmi eux n'ont pas l'habileté nécessaire pour accompagner les clients.

Par ailleurs, la contradiction au pôle « Division du Travail » s'exprime par la collaboration entre les CO et les autres membres de la communauté éducative, notamment les parents, enseignants, chefs d'établissement. En effet, travaillant dans « un environnement hostile », les CO ont du mal à se faire accepter et travailler sereinement. L'un des répondants nous disait à propos que

« le CO travaille dans un environnement hostile. Il faut le dire. Déjà, le regard des autres qui pensent que nous ne servons à rien, nous sommes payés pour rien. Si un chef d'établissement ne comprend pas le rôle du CO, ce ne sera pas gagné. Pas de bureau, pas de matériel... [...] »

Ces propos qui confirment ceux de Bomda (2008a) lorsqu'il affirmait que le CO est « un luxe » pour certains et « une sinécure » pour d'autres. En outre, pour adresser les problèmes soulevés par les CO répondants, ces derniers pensent que le numérique est une solution appropriée. D'ailleurs, l'un des répondants disait, répondant à la question de savoir quelle est la place que vous accordez au numérique dans votre travail, que « le numérique a raccourci la distance entre les élèves et nous. Même ceux qui hésitaient ont fini par adhérer ». Ainsi, nous sommes passés à la troisième phase du processus d'apprentissage expansif qui a permis la construction d'un modelage explicite et simplifié

de la solution qui explique et offre des alternatives à la situation problématique. Il a été question de recueillir les données sur l'outil en s'appuyant sur les deux étapes précédentes dans la seconde étape qui a été la modélisation d'une solution à l'aide de l'outil numérique.

En somme, au cours de cette étape, les experts de l'orientation répondants, en retraçant leur mode de travail et leurs outils de travail, ont reconnu le besoin de changement de leur façon de travailler et se sont engagés vers le développement. L'engagement vers le développement est dû au fait qu'ils veulent trouver les solutions aux problèmes actuels de la pratique de l'orientation scolaire au Cameroun par le biais du numérique.

#### **4.2.2. La modélisation d'une solution à l'aide du numérique**

Après avoir reconnu le besoin de changement, les CO répondants, dans une approche collaborative, ont exprimé le besoin de travailler d'une nouvelle façon, notamment à l'aide du numérique. Ceux du Lycée de Nkolmesseng avaient déjà mis en place cette nouvelle façon de travailler lors de la mise en œuvre des stratégies de riposte au COVID 19. Pour eux, cette étape était bien plus aisée que ceux du Lycée de Nkolndongo. Aussi, c'est au cours de cette étape que les questions de recherche ont été abordées.

Les TIC sont des outils qui, en orientation, viennent en appui ou permettent de changer la pratique professionnelle de l'orientation (Evangelista, 2003). Les résultats de cette étude viennent conforter cette position. En effet, nos experts de l'orientation répondants pensent que le numérique est une solution à leurs problèmes. Répondant à la question de savoir, s'il pense que le numérique est une solution à leur problème, l'un des répondants affirma « Bien entendu ! Le numérique rend les choses faciles, pour un suivi informatisé ». Pour un autre, « Bien sûr ! il permet de raccourcir les distances ». Nous comprenons donc que le numérique facilite le travail et raccourcit la distance entre les CO et les élèves venant ainsi soit en appui soit en changeant la pratique professionnelle. Toutefois, pour nos répondants, le numérique ne saurait tout faire et ne pourrait être utilisé par exemple pour un entretien ou une relation d'aide. En effet, l'un disait que « mais ce n'est pas la solution à tout faire. Le e-counseling n'est pas coupé à l'accompagnement face to face ». L'autre renchérissant ces propos a martelé « [...] l'entretien d'aide, c'est bien mieux de le faire en

face. On regarde tout sur l'élève : la gestuelle, les mimiques, etc. ». Ainsi, pour nos répondants, à l'aide du numérique, le CO ne saurait exécuter toutes ses tâches, notamment celles liées au conseil en éducation. Propos dissonant d'avec ceux d'Evangelista (2003) qui pense que beaucoup de gens peuvent prendre des décisions avec l'aide des TIC par rapport à leur carrière sans contacter ou rencontrer un conseiller d'orientation. Nos répondants ne sont donc pas d'accord avec cette position. Pour eux, quand il s'agit de la relation d'aide, elle doit se faire face en face.

Pour les répondants du Lycée de Nkolmesseng, la pratique de l'orientation à l'aide du numérique doit être un support d'accompagnement tandis que pour ceux de Nkolndongo il doit permettre de faire le suivi des élèves. L'un des répondants de cet établissement nous disait à ce propos que « le numérique devrait permettre d'avoir un fichier de suivi des élèves et définir ainsi une base de données ». Mieux, « s'il pouvait avoir un logiciel pour établir les emplois de temps ou un système conçu pour des informations précises ». Il appert de ces propos qu'au Lycée de Nkolndongo, ce sont les autres, notamment le chercheur qui doit concevoir l'outil numérique alors que l'apprentissage expansif veut que ce soit les praticiens qui soient acteurs de leur changement en mobilisant les ressources pour matérialiser ce changement. Par contre, pour les répondants du Lycée de Nkolmesseng, la pratique de l'orientation à l'aide du numérique doit permettre aux experts de l'orientation de faire non seulement l'accompagnement psychologique en groupe ou en entretien individuel programmé, mais aussi de relayer des informations utiles pour les élèves et de donner des conseils de tout ordre.

Pour pouvoir faire un accompagnement holistique, ils ont opté pour le réseau social WhatsApp, un smartphone ou un ordinateur et une connexion internet comme ressources nécessaires. En effet, une fois ces ressources disponibles, des plateformes d'échanges sont créées et le chef de classe devrait se charger d'introduire les numéros de leurs camarades comme membre du groupe de discussion. Puis, le CO définit une ligne de conduite afin de donner un cadre aux échanges. Toutefois, les smartphones étant interdits dans les établissements scolaires, les répondants indiquent que l'utilisation du smartphone soit faite à la maison comme l'illustre les propos d'un des répondants qui déclara en substance : « Nous rappelons que l'utilisation du téléphone doit être faite à la maison par

les élèves sous un strict contrôle parental » (répondant A, Lycée de Nkolmesseng). De même, par le biais de cette plateforme, l'accompagnement se fera par classe et de manière individuelle. Toutefois, cet accompagnement varie selon les classes et suivant le degré de maturité comme le prévoit le cahier des charges du conseiller d'orientation dans les établissements scolaires.

Pour les répondants du Lycée de Nkolndongo, la pratique de l'orientation à l'aide du numérique doit uniquement se limiter à l'information scolaire et professionnelle, car « lorsqu'il s'agit de l'entretien il doit toujours être en individuel » (Répondant 3, Lycée de Nkolndongo). D'ailleurs, si le chercheur pouvait concevoir un outil pour les aider à faire les emplois de temps et à faciliter le remplissage de fiches individuelles pour le suivi des élèves. De ce fait, les ressources seraient « les ordinateurs et autres high-tech, de la connexion internet » (Répondant 3, Lycée de Nkolndongo). S'agissant des étapes de la procédure d'aide à l'orientation, les répondants sont unanimes, elles doivent être prises en compte surtout quand il s'agit d'une relation d'aide. Ainsi, « dès qu'il s'agira du counseling en particulier, il faudra toujours que les entretiens individuels se passent en présentiel avec l'élève ; dans le respect de la discrétion et de la confidentialité » (Répondant 3, Lycée de Nkolndongo).

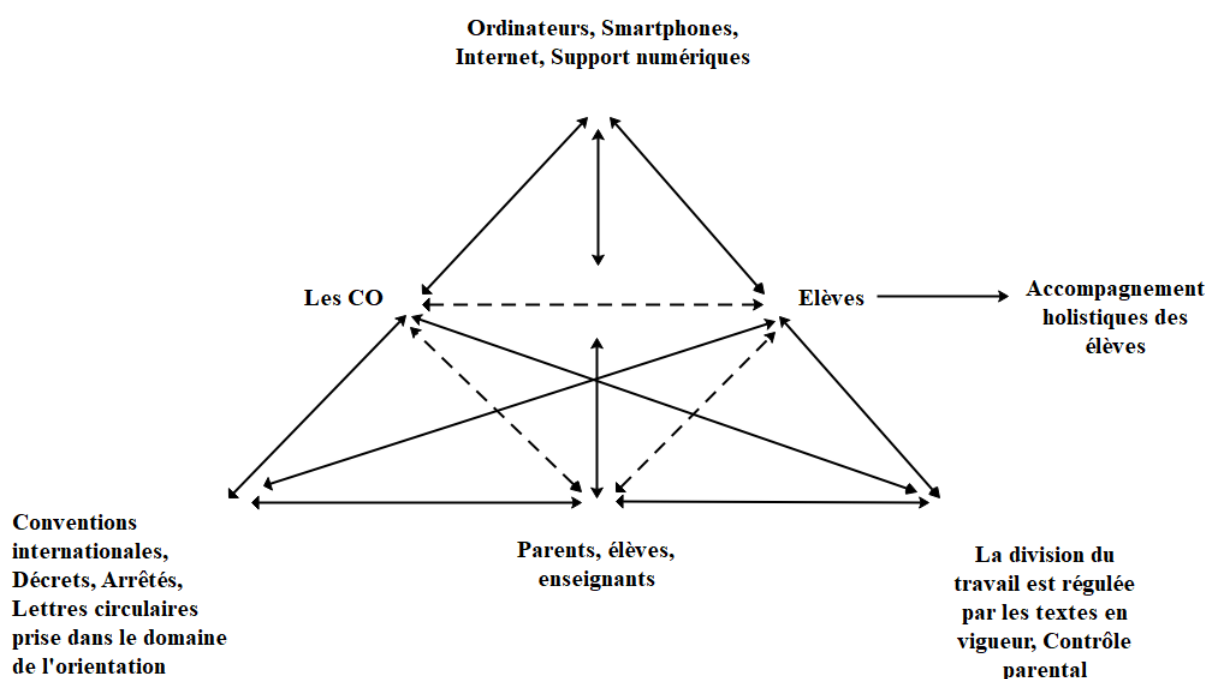
En somme, l'outil numérique d'aide à l'orientation a été caractérisé par les répondants du Lycée de Nkolmesseng. Cet outil se résume donc en une plateforme WhatsApp créée par classe et sous le strict contrôle du CO et des parents. Cette plateforme permettra aux experts de l'orientation d'exécuter des tâches d'éducation en orientation et de conseil en orientation en groupe ou en entretien individuel programmé. Concernant cet aspect, lorsqu'un élève pose son problème dans la plateforme, le CO en fonction de la nature du problème peut programmer un entretien individuel au service de l'orientation pour le counseling. Les ressources nécessaires pour la mise en œuvre de cette plateforme sont les smartphones ou ordinateurs, la connexion internet et un guide de conduite pour les échanges.

Il appert donc que lorsque l'accompagnement se fait en groupe, il change la pratique de l'orientation comme l'a démontré Evangelista (2003) mais lorsqu'il permet au CO de prendre un élève en entretien individuel programmé, il vient en appui comme l'a indiqué

Rufino (1995). Toutefois, il convient de constater que l'outil proposé par les experts de l'orientation répondants ne cadre pas avec la typologie des outils d'aide à l'orientation ressortie dans la littérature. En effet, ce n'est ni un système analogique, ni un système d'aide à la décision et encore moins un système d'apprentissage. La dualité d'utilisation de l'outil caractérisé par les CO répondants à une incidence sur le système de la pratique de l'orientation telle que l'illustrent les figures ci-dessous :

**Figure 21**

*Système de la pratique de l'orientation à l'aide du numérique*

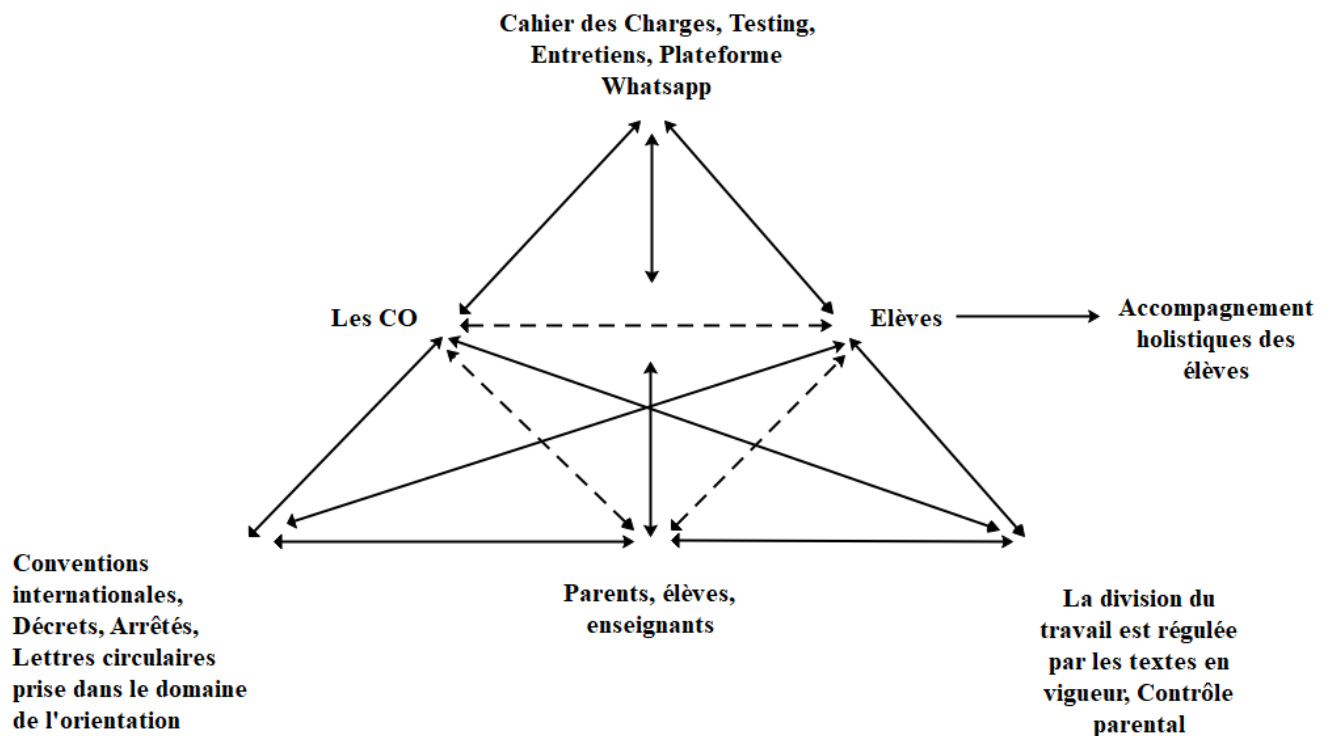


**Note.** Créé par l'auteur.

De cette figure, il découle que lorsque le numérique change la pratique de l'orientation, l'activité devient ce que les auteurs (Bomda, 2008b ; Ekechukwu et al., 2016) appellent le e-counseling ou le e-orientation.

**Figure 22**

*Système de la pratique de l'orientation à l'aide du numérique*



**Note.** Créé par l'auteur.

De cette figure, il découle que lorsque le numérique vient en appui à la pratique de l'orientation, il devient un outil et se situe au pôle outil de notre système d'activité.

Par ailleurs, les principes de l'apprentissage expansif ont été respectés dans le cadre de la présente recherche. Pour rappel, le principe de la double stimulation et le principe de l'abstrait vers le concret sont les deux principes épistémologiques de la théorie de l'apprentissage expansif. Le principe de la double stimulation souligne la manière avec laquelle un individu, dans une situation problématique, mobilise les éléments de son environnement pour s'en affranchir (Sannino, 2012 cité par Kamga, 2019). Ce principe permet ainsi de comprendre comment l'individu interagit avec son environnement pour résoudre des situations de problèmes auxquels il fait face et qu'il ne peut résoudre par ses facultés ou ses ressources internes. Dans le cadre de la présente étude, les CO répondants ont mobilisé un réseau social à l'occurrence le réseau social WhatsApp qui fait partie de

leur environnement quotidien pour résoudre leur situation problème qui est celle de modéliser une nouvelle façon de pratiquer l'orientation scolaire.

Le principe de l'abstrait vers le concret quant à lui, part d'un fait qu'une nouvelle idée ou un nouveau concept théorique est initialement produit sous la forme d'une relation explicative, abstraite et simple et est progressivement enrichi et transformé en un système concret de manifestations multiples et en constante évolution (Engeström & Sannino, 2010 cités par Kamga, 2019). L'ascension de l'abstrait vers le concret permet de transformer une situation problématique vers la découverte et la modélisation d'une abstraction initiale de la cellule germinale, qui est ensuite appliquée et implémentée pour que soit construit un nouveau concret complexe (Engeström, 2015 cité par Kamga, 2019). Pour notre étude, la situation problème a été transformée vers la découverte et la modélisation d'une abstraction initiale de la cellule germinale, à savoir la plateforme qui a été appliquée, mais pas implémentée pour être considérée comme un nouveau construit concret complexe. En effet, nous n'avons qu'appliqué les trois premières phases du cycle de l'apprentissage expansif.

En outre, notre processus de conception a été abordé sous les trois angles liés les uns aux autres à ceux d'Humbert (2010). En effet, l'essai de conception de l'outil a été un processus collectif, décisionnel et informationnel. L'aspect collectif a impliqué un réseau d'acteurs constitué des futurs utilisateurs-concepteurs qui ont été les experts de l'orientation et le chercheur initiateur du projet de conception. L'aspect décisionnel a impliqué que la solution imaginée soit examinée au regard de son adéquation avec la demande en termes de besoin d'attente et de contrainte et l'angle informationnel a permis d'acquérir les connaissances sur l'outil. La prise en compte de ce triptyque ne nous a pas permis de déterminer la nature de l'outil, car notre outil tel qu'il a été caractérisé n'est ni un outil numérique, ni un système analogique, encore moins un outil d'aide à la décision ou un système d'apprentissage. Ainsi, il rentre dans un nouveau type d'outil d'aide à l'orientation.

## CONCLUSION

Cette partie condense le travail accompli dans ce document. Nous y présentons les éléments de la problématique, du cadre théorique, de l'approche méthodologique et les résultats de cette étude. Nous y soulignons aussi la contribution de notre thèse tant sur le plan scientifique que sur le plan professionnel.

### ***Bref rappel de la problématique***

Notre société est fortement influencée par les technologies de l'information et de la communication à l'instar des environnements numériques tels que les réseaux sociaux. Dans ce monde circonvenu par les innovations numériques, revoir sa manière de travailler afin d'être plus efficace devient indispensable. Plusieurs professionnels s'arriment à cette nouvelle donne et les professionnels de l'éducation ne sont pas en reste. Parmi ces professionnels, nous comptons les experts de l'orientation scolaire.

La littérature nous révèle que les professionnels de l'orientation ne remplissent pas pleinement leurs missions (Bomda, 2008b ; Okene, 2013). En effet, l'orientation scolaire est un processus qui a été érigé pour accompagner les élèves tout au long de leur cursus scolaire. Toutefois, au regard des déperditions scolaires sans cesse grandissantes et de l'incapacité des élèves à construire des projets scolaires réalistes et conformes à leurs aspirations (Dong Nguetsop & Fozing, 2016), il appert que l'orientation a du mal à remplir ses missions. Pourtant, le CO est un partenaire incontournable et les élèves doivent se laisser accompagner par ce professionnel afin d'avoir des aspirations professionnelles réalistes qui débouchent sur des projets professionnels faisables. Ces dernières années au Cameroun, l'accent a été mis sur le numérique pour améliorer et accompagner les apprentissages (Djeumeni Tchamabe, 2006, 2007, 2011) tant à l'école primaire qu'au secondaire et au supérieur.

À l'ère du numérique, l'accompagnement du CO pourrait devenir de plus en plus aisé et les élèves les plus âpres à se faire accompagner par les CO. En effet, l'intégration de la technologie dans les écoles, quelle que soit sa forme, touche la pratique de l'orientation (Villeneuve, 2019). La présence technologique dans les écoles offre aux services de l'orientation des équipements technologiques qui améliorent leur pratique. Le temps était donc venu de nous interroger sur une manière d'améliorer la pratique de l'orientation

scolaire au Cameroun à travers le numérique. Améliorer la pratique de l'orientation scolaire au Cameroun et ce faisant rendre les experts de l'orientation plus efficace par le truchement du numérique permettrait de modéliser une nouvelle façon de travailler à l'aide du numérique. Cette nouvelle façon de travailler admettrait d'essayer de concevoir un outil numérique d'aide à l'orientation. Concevoir cet outil reviendrait à le caractériser en identifiant les tâches d'orientation qui seront prises en compte (counseling, information scolaire et professionnelle, etc.); en définissant les modalités d'accompagnement ; en déterminant les outils et les ressources adaptés aux tâches identifiées et en déterminant l'organisation des groupes puis la gestion du temps. Cette problématique a été abordée sous l'angle de l'ethnographie et de l'ingénierie de conception ainsi que dans un cadre théorique constitué de la théorie de l'apprentissage expansif.

### ***Bref rappel du cadre théorique, du cadre d'investigation et de l'approche méthodologique***

Notre cadre théorique repose sur la théorie de l'apprentissage expansif (Engeström, 1987). Cette théorie est souvent utilisée comme une base pour mener des interventions dans plusieurs milieux et permet au praticien de revoir leur manière de travailler. Elle repose sur deux principes épistémologiques, dont la double stimulation et l'ascension de l'abstrait vers le concret. Ces deux principes sont les bases du cycle des actions de l'apprentissage expansif. Ce cycle est constitué de sept actions : questionner, analyser historiquement et empiriquement, modéliser une nouvelle solution, examiner le nouveau modèle, implémenter le nouveau modèle, réfléchir sur le processus et enfin généraliser et consolider la nouvelle pratique (Virkkunen, 2006 cité par Kamga, 2019). Néanmoins, nous avons mobilisé les trois premières actions du cycle des actions de l'apprentissage expansif à savoir : questionner, analyser historiquement et empiriquement et modéliser une nouvelle solution.

À la suite de notre cadre théorique, nous avons proposé notre modèle de recherche qui nous a permis de mettre en relation les trois angles du processus de conceptions défini par Humbert (2010) avec les trois cycles de l'apprentissage expansif choisi. Il était question pour nous de s'assurer que les angles du processus de conception sont pris en compte dans les cycles du processus d'apprentissage expansif afin de respecter la démarche de

l'ingénierie de conception. À titre de rappel, Humbert (2010) a précisé que le processus de conception doit être abordé sous trois angles liés les uns aux autres. En effet, pour lui, concevoir un outil est un processus collectif, décisionnel et informationnel. L'aspect collectif implique un réseau d'acteurs. Dans le cas d'espèce, le réseau d'acteurs était constitué des futurs utilisateurs-concepteurs que sont les CO et le chercheur initiateur du projet de conception. L'aspect décisionnel implique que la solution imaginée est examinée au regard de son adéquation avec la demande (besoin, attente, contrainte) et l'angle informationnel permet d'acquérir les connaissances sur le produit. Cet angle permet donc de faire une production documentaire, notamment la spécification technique du besoin et le dossier de définition du produit. La prise en compte de ce triptyque a donc permis de déterminer la nature de l'outil et son objet.

Pour réaliser cette recherche qualitative, nous avons procédé à une collecte de données à travers le laboratoire du changement. Le laboratoire du changement est une méthode d'intervention de six phases principales, qui suivent celles d'un cycle d'expansion et vont de la modélisation de la situation (première phase) à la diffusion et à la consolidation de nouvelles pratiques (sixième phase) (Engeström, 1987). La première et la deuxième phase consistent en l'analyse de la situation par les praticiens pour qu'ils comprennent leurs façons de travailler ainsi que leurs problèmes et leurs contradictions actuels, tandis que la troisième phase vise la modélisation d'un nouveau modèle de pratiques. Quant à la quatrième phase, elle repose sur la concrétisation et l'expérimentation du nouveau modèle, avant la cinquième phase, qui réside en l'implémentation du nouveau modèle. La sixième et dernière phase quant à elle permet de diffuser et de consolider la ou les nouvelle(s) pratique(s) en enseignant aux autres ce que nous avons appris et en légiférant la ou les nouvelle(s) pratique(s). Au regard de l'objectif de notre étude, les trois premières phases ont été exploitées pour collecter nos données. Les deux premières étapes du laboratoire de changement ont commencé lors du recrutement des participants pour savoir s'ils ressentaient le besoin de changer quelque chose dans leur pratique professionnelle en participant à la conception d'un outil numérique d'aide à l'orientation. Ces étapes se sont poursuivies par l'analyse des vignettes ethnographiques constituées d'audios enregistrés lors des échanges des deux premières sessions de laboratoire du changement réalisés par les participants. L'analyse de contenu assisté du logiciel Tropes a permis d'analyser les

données collectées. Cette analyse a respecté le plan d'analyse élaboré à cet effet et constitué de deux catégories d'analyse qui comprenaient trois unités d'analyse chacune.

### ***Bref rappel des résultats et contributions de la thèse***

Notre recherche s'est attelée à répondre aux questions suivantes :

- Quelles seront les tâches de l'outil c'est-à-dire les missions de la pratique professionnelle de l'orientation qui seront prises en compte ?
- Quels seront les outils et ressources adaptés ?
- Quelles seront les modalités d'encadrement c'est-à-dire la nature de l'accompagnement ?
- Comment le temps sera-t-il géré ?

S'agissant des tâches, l'outil prend en compte les activités de formation et permettra de programmer les services adaptés. Comme outils et ressources adaptés, les smartphones, les ordinateurs, l'Internet, l'application WhatsApp, le guide de conduite sont ceux qui ont été retenus. L'encadrement peut se faire en groupe lorsqu'il s'agit des activités de formation et en individuel quand il s'agit des services adaptés programmés. Pour le temps, aucune indication n'a été donnée. Ces éléments constituent donc le premier résultat de notre recherche.

Le deuxième résultat auquel nous sommes parvenus soulève les problèmes rencontrés par les experts de l'orientation lors de l'exécution de leurs missions ainsi que les causes desdits problèmes. Ces problèmes ont été classés en deux catégories par les CO répondants : ceux exogènes aux CO et ceux endogènes aux CO. Les problèmes exogènes sont ceux qui sont externes aux CO, mais qui entravent la pratique de l'orientation scolaire et les problèmes endogènes sont ceux intrinsèques aux CO. Les causes se résument en la perception des CO par la communauté éducative et la formation des CO. Les sessions de laboratoire du changement ont permis aux participants d'identifier leurs difficultés liées à leur pratique. Cela a aussi été l'occasion pour eux de modéliser une nouvelle façon de travailler à l'aide du numérique en caractérisant un outil numérique d'aide à l'orientation. C'est une des contributions de notre étude : l'outil est une

plateforme WhatsApp créée par classe avec une ligne de conduite qui leur permettra d'accompagner de manière holistique les élèves en tout temps et en tout lieu.

Le troisième résultat est que la plateforme WhatsApp par classe a un double rôle et ne rentre pas dans les différents outils numériques d'aide à l'orientation définis par la littérature (Evangelista, 2003). En effet, tantôt il vient en appui à l'orientation, tantôt il change la pratique de l'orientation scolaire. Quand il permet de programmer un entretien individuel d'aide, il est un outil qui vient en appui à l'orientation scolaire et lorsqu'il permet de mener une session de formation ou d'informer un élève sur une filière d'étude et ses débouchés, il change la pratique de l'orientation scolaire. Ce double rôle a une incidence sur le système d'activité d'Engeström (1987). Lorsqu'il vient en appui, c'est un outil qui se situe au pôle « outil » du système d'activité et lorsqu'il change la pratique de l'orientation, le système d'activité change, car l'activité aura changé.

Le quatrième résultat est d'ordre méthodologique et concerne l'usage de la théorie de l'apprentissage expansif comme cadre analytique. Cette recherche a montré que cette théorie est également une théorie de l'ingénierie de conception, car les actions du cycle de l'apprentissage expansif qui ont été mobilisées respectent la démarche méthodologique d'une ingénierie de conception. Il était question d'utiliser les trois premières actions du cycle de l'apprentissage expansif pour modéliser une nouvelle façon de travailler à l'aide du numérique en essayant de concevoir un outil numérique d'aide à l'orientation. Ce cadre analytique n'avait pas encore été exploité pour une ingénierie de conception. En nous référant aux travaux de Kanga (2019), nous avons posé l'hypothèse selon laquelle le cycle des actions de l'apprentissage expansif est une opportunité pour modéliser une solution qui permettra d'améliorer la pratique de l'orientation scolaire. Et cette solution apparaît avec l'aide du numérique.

Le rôle des TIC dans l'orientation peut être vu de trois manières : comme outil, comme alternative, ou comme agent de changement (Watts, 2001). Les responsables des politiques ont souvent eu tendance à voir les deux premiers rôles : celui d'un complément au service existant ou comme un substitut à ces services. Mais le fait que les sites Internet, les lignes d'appel téléphonique, les logiciels se diffusent de plus en plus largement comme moyen technique d'accès implique que le potentiel des TIC comme agent de changement

est maintenant beaucoup plus important tel que l'a montré notre étude. C'est là que se situe aujourd'hui l'enjeu principal des politiques publiques.

La crise sanitaire liée à la Covid 19 et les confinements ont montré la place importante que peut prendre le numérique pour assurer une forme de « continuité pédagogique ». Ils ont mis en évidence et accentué les inégalités d'accès au réseau Internet et aux équipements des élèves, des familles, des enseignantes et des enseignants, des Conseillers d'orientation renforçant de fait les inégalités d'apprentissage et d'accompagnement holistique. Ces inégalités renvoient aussi aux fractures sociales et territoriales globales qui constituent autant de freins à l'utilisation du numérique éducatif. Cette crise a montré la trop faible impulsion de l'Éducation nationale à déployer l'usage du numérique éducatif. Elle a aussi révélé le déficit de formation, de culture et de compétences numériques de certains enseignants et conseillers d'orientation tout comme l'appropriation disparate des outils et contenus numériques par certains élèves et leurs familles, bien souvent en lien avec leur appartenance sociale.

### ***Limites de la recherche***

La recherche que nous avons réalisée présente des limites. Une des limites de cette recherche est la taille de l'échantillon. Dans cette étude, l'échantillon analysé est constitué de deux équipes de cinq participants par équipe. Avec un échantillon plus grand, il aurait été possible d'obtenir plus d'éléments pouvant permettre de modéliser une nouvelle façon de pratiquer l'orientation scolaire à l'aide du numérique. Une autre limite est que toutes les actions du cycle de l'apprentissage expansif et toutes les phases du laboratoire de changement n'ont pas été mobilisées dans le cadre de cette recherche. Elles auraient permis de compléter le processus de l'ingénierie de conception en expérimentant la solution et en la consolidant pour en faire une solution pérenne.

### ***Suggestions***

Les résultats de cette recherche nous permettent de formuler quelques suggestions à l'endroit du Ministère des Enseignements Secondaires. La première suggestion est celle formulée par l'un des répondants du Lycée de Nkolndongo qui souhaitait qu'il y ait deux

types de CO sur le terrain : l'un pour les tâches administratives et l'autre pour les services adaptés en fonction du diplôme d'entrée.

La deuxième suggestion faite par l'un des répondants du Lycée de Nkolmesseng est de porter à la tête de la cellule de l'orientation et vie scolaire ainsi que des différentes inspections en charge de l'orientation et la vie scolaire des conseillers d'orientation des professionnels de l'orientation, car comme disait-il « le service d'orientation est un service technique, et ne peut pas être suivi par un inspecteur d'une discipline d'enseignement classique ».

### ***Perspectives de recherche futures***

Compte tenu des différentes limites de notre étude et des contributions de notre recherche, nous identifions plusieurs pistes de recherches ultérieures. Ainsi, nous pourrions effectuer l'évaluation de l'outil afin d'en valider sa qualité et son efficacité à travers les quatre dernières actions du cycle de l'apprentissage expansif. Il serait aussi pertinent d'évaluer cette solution à l'aide du numérique au regard de la fracture numérique présente au Cameroun. De même, nous pouvons, après la consolidation de la solution, nous assurer qu'elle permet effectivement d'améliorer la pratique de l'orientation et rendre les CO plus efficaces.

## **RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

Anadón, M., & Savoie-zajc, lorraine. (2009). *L'analyse qualitative des données* (Vol. 28).

<http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

Andreani, J.-C., & Conchon, F. (s. d.). *Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives : État de l'art en marketing*. Consulté 21 janvier 2023, à l'adresse

<https://www.apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-Refer>

Arrêté portant création de la section des élèves conseillers d'orientation à l'Ecole Normale Supérieur de Youndé, fixant les conditons d'admission, l'organisation des enseignements et des examens, Pub. L. No. 294/B1/87/MINEDUC/DES (1981).

Arrêté portant définition du programme d'orientation-conseil dans l'enseignement primaire et secondaire au Cameroun, Pub. L. No. 68/B1/1464/MINEDUB/CAB (2001).

Ashtari, O. (2013). *The super Tweets of #SB47*. <https://blog.twitter.com/2013/super-tweets-sb47>

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. PUF.

Basque, J. (2005). Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2(1), 30-41.

Basque, J. (2017). *Introduction à l'ingénierie pédagogique. Texte rédigé pour le cours en ligne TED 6312 Ingénierie pédagogique et technologies éducatives (ted6312teluq.ca)*.

Baudry de Vaux, M. des N., Ceccaldi, S., de Lassus, I., Crine, G., & Tissot, F. (2001). Philippe Carré, Pierre Caspar (Dirs.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris, Dunod,(Société), 1999. *Formation Emploi*, 76(1), 221-221.

- Berg, M. L. (2003). *Qualitative research methods for the social sciences* (5th éd.). Allyn and Bacon.
- Berthet, T., Grelet, Y., Romani, C., Boudesseul, G., Dechezelles, S., Gouin, R., Legay, A., & Simon, V. (2008). *Le système d'orientation : Entre choix individuels et contraintes d'action publique*. 36, 42. [www.cereq.fr](http://www.cereq.fr)
- Bessiere, C., & Guir, R. (1995). Updating train-the-trainer activities : An action research study. *IFIP World Conference on Computers in Education*, 531-541.
- Bianda Egoume, S. A. (2016). *L'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et la pratique de l'orientation scolaire : Cas des établissements scolaires de la ville de Yaoundé-Cameroun* [Mémoire de fin de formation en orientation-conseil]. Ecole Normale de Yaoundé.
- Biloua, M. (2021). *Procédés d'enseignement en géographie de l'environnement et développement des compétences des apprenants des classes de troisième dans le cadre d'une éducation à l'environnement et au développement durable* [Thèse de Doctorat]. Université de Yaoundé I.
- Bomda, J. (s. d.). *Orientation scolaire et professionnelle des collégiens et lycéens camerounais : La tentative de musellement ne peut prospérer*. Consulté 16 mars 2023, à l'adresse <https://projecteurmagazine.cm/le-cameroun-a-lere-des-technologies-de-leducation/>
- Bomda, J. (2008a). *Le Conseiller d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle au Cameroun : Un luxe ? Une sinecure?* CEPER.

- Bomda, J. (2008b). *L'orientation-conseil scolaire, universitaire et professionnelle au Cameroun : L'urgence d'une remédiation*. Harmattan.
- Bomda, J. (2014). *Les paradoxes de l'éducation formelle et de l'orientation scolaire et professionnelle en Afrique subsaharienne*. Edilivre.
- Bomda, J., Manto Jonte, J. 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. [www.rocare.org](http://www.rocare.org)
- Bray, T. (1999). *The shadow education system : Private tutoring and its implications for planners*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Brière, L. (s. d.). *Cadres théoriques et valeurs*. Consulté 9 juin 2022, à l'adresse <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/cadres-theoriques-et-valeurs/>
- Carre, P., & Caspar, P. (1999). *Traité des sciences et techniques de la formation*. Dunod.
- Cattel, R. B. (1973). *Personality and mood by questionnaire*. San Francisco, Josey-Bass.
- Chaudiron, S., & Madjid, I. (2010). De la recherche de l'information aux pratiques informationnelles. *Etudes de communication*, 35, 13-29.
- Circulaire fixant les activités et les règles de fonctionnement des services chargés de l'orientation scolaire et professionnelle, Pub. L. No. 06/G/59/MINEDUC/SG/DPOS/SOCUP (1979).
- Circulaire portant mission, des ressources et de la gestion des conseillers d'orientation au sein d'un établissement scolaire, Pub. L. No. 67/B1/1464/MINEDUC/CAB (2001).

Circulaire précisant les principes, les mécanismes de fonctionnement et les procédures d'orientation et de conseil de classe des élèves, Pub. L. No. 07/B1/1464/MINEDUC/CAB (2001).

Circulaire relative à l'organisation des activités d'orientation et à l'exécution des missions des conseillers d'orientation au sein des Universités d'Etat, Pub. L. No. 0003/MINESUP/DAO/SDOAP (2000).

Circulaire relative aux activités des Conseillers d'Orientation dans les établissements scolaires d'Enseignement Secondaire, Pub. L. No. 02/14/C/MINESEC/CAB (2014).

Circulaire relative aux missions du Conseiller d'orientation au sein des établissements scolaires, Pub. L. No. 06/B1/1464/MINEDUC/CAB (2001).

Coallier, J.-C. (1996). L'orientation éducative : Enjeux pour la formation des conseillers. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 3(1), 3. <https://doi.org/10.7202/1017448ar>

Coen, P.-F., & Schumacher, J. (2006). Construction d'un outil pour évaluer le degré d'intégration des TIC dans l'enseignement. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire= International Journal of Technologies in Higher Education*, 3(3), 7-17.

Collin, S., & Karsenti, T. (2012). Approches théoriques des usages des technologies en éducation : Regard critique. *Formation et profession*, 20(3), 60-72.

Corbière, M., & Larivière, N. (Éds.). (2020). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2ème). Presses de l'Université du Québec.

- Coulon, A. (2014). *L'ethnométhodologie*. Presses Universitaires de France.
- Coulon, A. (2019). Ethnométhodologie et éducation. 1993, 112. <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>
- Cousi. (2018, décembre 22). *Comment trouver une problématique de recherche ?* Methodo Recherche. <https://methodorecherche.com/comment-trouver-problematique-recherche/>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design : Choosing among five traditions*. Sage publication.
- Danvers. (1994a). *Qu'est-ce que l'orientation ? Se former +*. Voies Livres.
- Danvers, F. (1994b). « *Qu'est-ce que l'orientation ?* » *Se former +*. Voies Livres.
- Darses, F., & Falzon, P. (1996). La conception collective : Une approche de l'ergonomie cognitive. In *Coopération et Conception*. Octarines.
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology : A comparison of two theoretical models. *Management science*, 35(8), 982-1003.
- Décret portant organisation des établissements scolaires publics et fixant les attributions des responsables de l'administration scolaire, Pub. L. No. 2001/041 (2001).
- Décret portant organisation du Ministère de l'éducation nationale, Pub. L. No. 74-406 (1974).
- Delafosse, P. (2013). *Inégalités scolaires et effets de genre : Reflexions sur les choix « atypiques »* [Mémoire]. Université de Nantes.

- Depover, C. (1996). Le chemin de l'école croisera-t-il un jour celui des nouvelles technologies? *Actes du Colloque du REF*.
- Depover, C., & Strebelle, A. (1996). Fondements d'un modèle d'intégration des activités liées aux nouvelles technologies de l'information dans les pratiques éducatives. *Informatique et éducation: regards cognitifs, pédagogiques et sociaux*, 9-20.
- Dias, L. B. (1999). Integrating technology. *Learning and leading with technology*, 27, 10-13.
- Djeumeni Tchamabé, M. (2006). *Intégration des TIC dans la formation initiale des enseignants au Cameroun : Le cas des ENIEG* [Mémoire de Master 2. (Inédit)].
- Djeumeni Tchamabé, M. (2007). *Les établissements scolaires et les institutions de formation face aux TIC au Cameroun*. [www.adjectif.net](http://www.adjectif.net)
- Djeumeni Tchamabé, M. (2011). *Pratique pédagogique des enseignants avec les TIC au Cameroun entre politique publiques et dispositifs technopédagogiques, compétences des enseignants et compétences des apprenants, pratiques publiques et pratiques privées* [Thèse de Doctorat]. Paris Descartes.
- Dong Nguetsop, F. M., & Fozing, I. (2016). *Aspirations professionnelles de jeunes bacheliers au Cameroun : L'influence de la pratique de l'orientation scolaire revisitée*. 42. <https://doi.org/10.4000/edso.1863>
- Dongmo, D. (2014). *Environnement du conseiller d'orientation et efficacité en milieu scolaire : Etude menée auprès des conseillers d'orientation en service dans certains établissements d'enseignement général et technique des villes de Yaoundé et Bafoussam* [Mémoire de fin de formation en orientation-conseil]. Ecole Normale Supérieure de Yaoundé, Université de Yaoundé I.

- Douanla Dountio, P. (2009). Intégration des tic dans l'éducation [Http://pdountio.overblog.net/article-33703275.html]. *overblog*. www.google.cm
- Eboa, P. (2008). *L'orientation scolaire et universitaire au Cameroun : L'urgence de nouvelles attitudes*. www.20mai.net/2008/09/07/lorientation-scolaire-et-universitaire-aucameroun-lurgence-de-nouvelles-attitudes
- Egnoseza Epenza, F. (2007). *Pratique de l'orientation scolaire au Cameroun et son rejet par les élèves et les enseignants : Etudes menées auprès des élèves des classes de la section francophone et du personnel Enseignant du Lycée de Deido* [Mémoire de fin de formation en orientation-conseil]. Ecole Normale Supérieure de Yaoundé.
- Ekechukwu, R. O., Eze, A., & Eze, F. (2016). *ICT an indispensable tool in effective guidance/counselling services for sustainable educational development in secondary schools in the 21st century in IMO State, Nigeria. Volume 2(3)*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.60309>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. <http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf>
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (second edition). Cambridge University Press.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). *Studies of expansive learning : Foundations, findings and future challenges*. 1(5), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Engeström, Y., Virkkunem, J., Helle, M., Pihlaja, J., & Poikela, R. (1996). *The change laboratory as a tool for transforming work*. 2(1), 10-17.

- Evangelista, L. (2003, mai 10). *How is the Internet Changing Careers Guidance ? First Results of a Survey Amongst European Career Advisors*.  
[http://www.guidanceforum.net/pages/res\\_general/surveyresults.pdf](http://www.guidanceforum.net/pages/res_general/surveyresults.pdf).
- Fonkoua et Youtha, P. et R. (2008, mars 20). *Le conseiller d'orientation, sa formation et sa pratique au niveau des enseignements secondaires*. les services d'orientation et le système LMD, Yaoundé. [http://www.afrique-centrale.auf.org/IMG/pdf/Com\\_FONKOUA.pdf](http://www.afrique-centrale.auf.org/IMG/pdf/Com_FONKOUA.pdf)
- Fortin, M. F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*.
- Fouda Ndjodo, M. (2003). *Le développement des TIC dans l'enseignement supérieur public au Cameroun*. Communication effectuée le 25 novembre à l'ENSP.
- Garfinkel, H. (2009). *Recherches en ethnométhodologie*. Presses Universitaires de France.
- Ghamrawi, N., Ghamrawi, N. A. R., & Shal, T. (2016). *ICT-assisted career guidance : A case study in a public schools in Beirut, Lebanon*. 4(1), 77-95. [www.eajournals.org](http://www.eajournals.org)
- Grawitz, M. (1993). Méthodes des sciences sociales. In *L'homme et la société* (9ème, Vol. 1994, p. 198-194).
- Guichard, J., & Huteau, M. (2007). *Orientation et insertion professionnelle 75 concepts clés*.
- Gysbers, Heppner, & Johnston. (2003). *Career counseling : Process, issues and techniques* (2ème édition). MA, Allyn et Bacon.
- Haymore Sandholtz, J., Ringstaff, C., & Owyer, D. C. (1997). La classe branchée. *Enseigner À L'ère Technol Paris CNDP Titre Orig Teach Technol Creat Stud-Centered Classr*.

- Humbert, P. (2010). Pilotage de la conception d'outils numériques. *Les Cahiers du numerique*, Vol. 6(4), 49-75. <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-num%C3%A9rique-2010-4-page-49.htm>
- Institut National de la Statistique. (2011). *Jeunes et marché du travail du Cameroun en 2010*.
- IsaBelle, C., Lapointe, C., & Chiasson, M. (2002). Pour une intégration réussie des TIC à l'école : De la formation des directions à la formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 325-343.
- John-Brooks, C. S. (1996). *Orientation scolaire et professionnelle : Les innovations réussies*. 202.
- Kalouri, O., Nikolaou, N., & Nikolaos, T. (2009). *L'informatique comme instrument de l'orientation et du conseil au cas de la formation continue*. XIII.
- Kame Keuson, J. A. (2010). *La pratique de l'évaluation psychométrique en milieu scolaire* (Cycas).
- Kamga Kouamkam, R. (2019). *Analyse de la compétence de résolution collaborative de problèmes des futur(e)s enseignant(e)s de l'enseignement primaire*. Université de Laval.
- Kamga, R. (2019). *Analyse de la compétence de résolution collaborative de problèmes des futur(e)s enseignant(e)s de l'enseignement primaire* [Thèse de Doctorat]. Université de Laval.
- Karsenti, T. (2005). *L'Intégration Pédagogique des Tic Dans le Travail Enseignant : Recherches et Pratiques*. PUQ.

- Karsenti, T., & Dumouchel, G. (2010). Former à la compétence informationnelle : Une nécessité pour les enseignants actuels et futurs. *Le développement de l'intelligence informationnelle: les acteurs, les défis et la quête de sens*, 189-213.
- Karsenti, T., Dumouchel, G., & Komis, V. (2014). Les compétences informationnelles des étudiants à l'heure du Web 2.0 : Proposition d'un modèle pour baliser les formations. *Documentation et bibliothèques*, 60(1), 20-30.
- Katz, R. L. (2009). *Skills of an effective administrator*. Harvard Business Review Press.
- Kemtchuain Tague, F. X., & Bomda, J. (2015). *Processus de construction de soi et choix professionnel chez les étudiants camerounais*. 38. <https://doi.org/10.4000/edso.1357>
- Konmeneck, M. (1985). *L'orientation au Cameroun : Son image chez son public de Yaoundé*. Ecole Normale de Yaoundé.
- Lauzon, Y., Michaud, P., Forgette-Giroux, R., & Richard, M. (1991). Étude de l'incidence des nouvelles technologies en éducation : Analyse longitudinale de l'impact de l'ordinateur sur les apprentissages, les enseignements et la gestion pédagogique. *La technologie éducative à la croisée des disciplines*. Sainte-Foy: Télé-université.
- Le Boterf, G. (1995). De la compétence, essai sur un attracteur étrange, Paris, Editions d'organisations. *Search in*.
- Le Boterf, G. (1997). De la compétence à la navigation professionnelle, Paris, Les Éditions d'Organisation, 1997. *Formation Emploi*, 65(1), 124-124.
- Le Boterf, G. (2000). Construire les compétences individuelles et collectives. *Editions d'organisation*.

- Lebrun, M. (2004). La formation des enseignants aux TIC: allier pédagogie et innovation. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 1(1), 11-21.
- L'Ecuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: Notions et étapes. In *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49-65). Presses de l'Université du Québec.
- Léon, A. (1955). La place de l'information dans l'orientation professionnelle en France. *Bulletin de psychologie*, 8(4), 220-231.
- Leont'ev, A. N. (1984). *Activité, conscience, personnalité* (traduit par G. Dupond et G. Molinier). (du progrès).
- Lettre circulaire fixant le rôle du conseiller d'orientation, Pub. L. No. 08/B1/1464/MINEDUC/CAB (2001).
- Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun, Pub. L. No. 98/004 (1998).
- Loi N°98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation primaire et secondaire au Cameroun (1998).
- Loi portant orientation de l'enseignement supérieur, Pub. L. No. 005 (2001).
- Lokhoff, J., Wegewijs, B., Durkin, K., Wagenaar, R., González, J., Isaacs, A. K., Donà dalle Rose, L. F., & Gobbi, M. (2010). *Guide de formulation des profils de formation*. Université de Deusto Apartado 1 - 48080 Bilbao. publicaciones@deusto.es
- Ma Hongyan, J., Guofang, W., & Yong Lu, E. (2008). Digital cheating and plagiarism in schools. *Theory into Practice*, 47(3), 197-203.
- Matchinda, B., & Nguelpkaptchagang. (2008). *Impact des TIC sur les compétences des CO*.

- Mballa Nanga, J. O. (2016). *L'usage des TIC dans l'orientation scolaire et suivi pédagogique : Cas du service d'orientation du Lycée de la cité des palmiers à Douala* [Mémoire de fin de formation en orientation-conseil, Ecole Normale Supérieure de Yaoundé, Université de Yaoundé I].  
[https://dicames.online/jspui/bitstream/20.500.12177/4806/1/ENS\\_2016\\_mem\\_0303.pdf](https://dicames.online/jspui/bitstream/20.500.12177/4806/1/ENS_2016_mem_0303.pdf)
- Mbock, P. D. (2008). *Les TIC et internet au service de l'orientation*.
- Mbwassak, R. (2015). *Instrumentation de la démarche didactique du CO et amélioration du projet professionnel par les élèves : Le cas du logiciel gpo2 collège* [Mémoire de Master 2]. Université de Yaoundé I.
- Mbwassak, R. (2022). *Pratique des activités d'orientation-conseil et projet professionnel de l'élève au Cameroun*. 65. <https://doi.org/10.4000/edso.20045>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research : A guide to design and implementation* (fourth edition). CA; Josey-Bass.
- Messa, T. H. (2016). *Engagement productif et efficacité du Conseiller d'orientation en milieu scolaire au Cameroun* [Mémoire de fin de formation en orientation-conseil, Ecole Normale Supérieure de Yaoundé, Université de Yaoundé I].  
[https://dicames.online/jspui/bitstream/20.500.12177/4340/1/ENS\\_2016\\_mem\\_0500.pdf](https://dicames.online/jspui/bitstream/20.500.12177/4340/1/ENS_2016_mem_0500.pdf)
- Mezo'o, G. L. (2005). *Représentations sociales des Conseillers d'orientation par les professeurs et niveau d'intégration dans l'équipe éducative* [Mémoire de fin de formation en orientation-conseil]. Ecole Normale Supérieure de Yaoundé.

- Mezo'o, G. L. (2019). *Pratique de l'orientation scolaire et efficacité du conseiller d'orientation dans le système éducatif camerounais. Cas des établissements publics des villes de Yaoundé et de Douala*. [Thèse de Doctorat]. Université de Yaoundé I.
- Ministère de l'économie, de la planification et de l'aménagement du Territoire. (2013). *Document de Stratégie Nationale du Secteur de l'Éducation et de la Formation Professionnelle 2013-2020*. éditions de l'Imprimerie Nationale.
- Ministère de l'économie, de la planification et de l'aménagement du Territoire. (2020, janvier). *Document de stratégie nationale de développement 2020-2030 : Pour la transformation structurelle et le développement inclusif*. éditions de l'Imprimerie Nationale. [www.minepat.gov.cm](http://www.minepat.gov.cm)
- Ministère de l'Education Nationale. (2009). *Cahier des charges du Conseiller d'Orientation au Cameroun*. Imprimerie Nationale.
- Moersch, C. (1995). Levels of technology implementation (LoTi): A framework for measuring classroom technology use. *Learning and leading with technology*, 23, 40-40.
- Morais, M. A. (2001). Les 5 niveaux d'appropriation des technologies de l'information et de la communication chez les enseignantes et les enseignants. *Shédiac, N.-B. : District scolaire, 1*.
- Mvesso, A. (2005). *Pour une nouvelle éducation au Cameroun*.
- Ngono, M. (2012). *Intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement secondaire au Cameroun : Point de vue des enseignantes et*

- enseignants des collèges et lycées de la ville de Yaoundé* [PhD Thesis]. Université Laval.
- Nicholas, D., Rowlands, I., Clark, D., & Williams, P. (2011). Google Generation II: web behaviour experiments with the BBC. *Aslib proceedings*, 63(1), 28-45.
- Njiale, P. M. (2006). *Le champ de la psychométrie : Des principes directeurs en éducation et orientation scolaire*. Les Grandes éditions.
- Nyangono, P. N. (2015). *Pertinence de l'orientation-conseil dans l'élaboration du projet professionnel de l'élève dans l'enseignement secondaire général : Etude menée au Lycée de Ngousso-Ngoulmekong* [Mémoire de Master]. Université de Yaoundé I.
- Nzenti, B. W., & Nzenti, R. F. (2021). Intégration des TIC et enseignement de l'allemand dans les établissements secondaires de la ville de Bertoua (Cameroun). *Adjectif.net*, 1, 7. <http://www.adjectif.net/spip.php?article552>
- Nzenti, W. (2019). Facteurs d'acceptabilité des technologies de l'information et de la communication (TIC) et professionnalité des conseillers d'orientation : Cas de l'application SIKOLO. In *Quelle École pour demain ? Enjeux, priorités et défis* (L'Harmattan, p. 543-548). L'Harmattan; kanga. [www.editions-harmattan.fr](http://www.editions-harmattan.fr)
- Nzenti, W., & Djeumeni Tchamabe, M. (2022). *La pratique de l'orientation scolaire en période de confinement au Cameroun : Cas du Lycée de Nkolmesseng* [Manuscrit accepté].
- Offer, M., & Sampson, J. P. (1999). *Quality in the content and use of information and communication technology in guidance*. 4(27), 501-506.

- Offer, M., Sampson, J. P., & Watts, A. G. (2001). *Technology and the future : Strategic implications for higher education careers services of technically mediated service delivery*. Higher education Careers Services Unit.
- Okene, R. (2009). *Défis et perspectives de l'orientation-conseil au Cameroun*. L'Harmattan.
- Okene, R. (2013). *L'orientation des jeunes en Afrique*. L'Harmattan.
- Organisation de coopération et de développement économique. (2002). *Rapport*.
- Organisation des Nations Unies. (1993, janvier 11). *Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant*.
- Organisation des Nations Unies pour la Science, l'Education et la Culture. (1995). *Rapport de la Conférence générale de l'UNESCO*. Organisation des Nations pour l'éducation, les sciences et la culture.
- Organisation des Nations Unies pour la Science, l'Education et la Culture. (2003). *Orientation-conseil et développement de la jeunesse pour l'Afrique : Défis et perspectives*. Annex IV: politique et stratégie en matière d'éducation. Projet cadre. Ndjamena.
- Organisation Internationale du Travail. (2004). *Les statistiques sur l'emploi et le marché du travail au Cameroun*.
- Ouédraogo, B. (2011). *Les déterminants de l'intégration pédagogique des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) par les enseignants à l'Université de Ouagadougou (Burkina Faso)* [Thèse de Doctorat]. Université de Montréal.

- Ovah, M. S. (2011). *Approche curriculaire du système éducatif et développement de l'orientation conseil dans l'enseignement supérieur au Cameroun* [Mémoire non publié]. Chaire UNESCO des Sciences de l'éducation pour l'Afrique Centrale.
- Poellhuber, B. (1999). *Intégration des TIC et changements pédagogiques : Une équation?*
- Poellhuber, B. (2006). Un référentiel de compétences technopédagogiques pour le personnel enseignant. *Proweb. Online im Internet unter <http://site.proweb.qc.ca/dossiers/un-referentiel-de-competences-technopedagogiquespour-lepersonnel-enseignant/etat-de-la-question/dossier/6/Index.html>* (12/06/2012).
- Poellhuber, B., & Boulanger, R. (2001a). *Un modèle constructiviste d'intégration des TIC.*  
[https://www.cdc.qc.ca/textes/modele\\_constrcutiviste\\_integration\\_TIC.pdf](https://www.cdc.qc.ca/textes/modele_constrcutiviste_integration_TIC.pdf)
- Poellhuber, B., & Boulanger, R. (2001b). *Un modèle constructiviste d'intégration des TIC.*  
 Collège Laflèche.  
[https://www.cdc.qc.ca/textes/modele\\_constrcutiviste\\_integration\\_TIC.pdf](https://www.cdc.qc.ca/textes/modele_constrcutiviste_integration_TIC.pdf)
- Poellhuber, B., Karsenti, T., Raynaud, J., Dumouchel, G., Roy, N., Fournier St-Laurent, S., & Géraudie, N. (2012). *Les Habitudes technologiques au cégep résultats d'une enquête effectuée auprès de 30724 étudiants.*
- Pouyaud, J., & Guichard, J. (2009). *L'activité comme support théorique et pratique pour le conseil en orientation.* <https://doi.org/10.1016/j.prps.2009.03.005>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? *On the horizon*, 9(6), 1-6.
- Pugin, V. (2008). *L'orientation scolaire et professionnelle.*

- Punch, K. F. (2014). *Introduction to research methods in education: Vol. 2ème édition*. Sage publication.
- Raby, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication en classe*. [Theses, Université de Montréal].  
<https://theses.hal.science/edutice-00000750>
- République du Cameroun. (1995). *Les Etats Généraux de l'éducation au Cameroun*. Ministère de l'Education Nationale.
- Richard, S. (2006). *L'analyse de contenu pour la recherche en didactique de la littérature. Le traitement de données quantitatives pour une analyse qualitative : Parcours d'une approche mixte*. 26(1), 181-207. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Robert, A. D., & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. PUF.
- Robert, P. (1992). *Le Petit Robert 1*.
- Rochelle, V. (s. d.). *Facteurs qui influent l'intégration des TIC dans les écoles secondaires à Ste-Lucie*.
- Royer, I. (2002). *Les procédures décisionnelles et le développement de nouveaux produits*. 139.
- Saiedian, H., & Dale, R. (2000). *Requirements engineering : Making the connection between the software developer and customer*. 42, 419-428.
- Sampson, J. P. (2006). *Challenges in Effectively Designing and Using ICT in Career Guidance*. Faculty Publications.

- Samurcay, R., & Pastre, P. (1995). Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences. *Education permanente*, 123, 33-46.
- Sannino, A. (2012). Dialectique et intervention en théorie de l'activité. In *Vygotsky maintenant* (p. 213-231).
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches Qualitatives*, 13(5).
- Science et Santé. (2022). *Signification du cadre théorique (qu'est ce que c'est, concept et définition)*. Encyclopedia Titanica. <https://fr.encyclopedia-titanica.com/significado-de-marco-te-rico>
- Smith, S. D., Salaway, G., Caruso, J. B., & Katz, R. (2009). *The ECAR study of undergraduate students and information technology*, 2009.
- Sovet, L., Bomda, J., & Atitsogbe, K. (2013, septembre 24). *Démocratisation de l'éducation en Afrique Noire francophone: Quelle place pour l'orientation scolaire et professionnelle*. career's guidance international conference, France.
- Statistique Canada. (s. d.). *Échantillonnage non probabiliste*. <http://www.statcan.gc.ca/edu/power-pouvoir/ch13/nonprob/5214898-fra.htm#a2>
- Tait. (1999). *Face to face at a distance: The mediation of guidance and counselling through the new technologies*. 113-122.
- Tchameni Ngamo, S. (2011). *Stratégies organisationnelles d'intégration des TIC dans l'enseignement secondaire au Cameroun: Étude d'écoles pionnières*. 37(1). <https://doi.org/10.7202/1007669ar>

- Trépanier, C. (2013). *Premiers effets de l'usage du iPad sur les systèmes d'activité d'élèves et de conseillers d'orientation en contexte d'alternance au secondaire* [Thèse de Doctorat, Université de Laval].  
<https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/24682>
- Tsala Tsala, J.-P. (2004). *L'enseignement Technique : Le parent pauvre du système*. 18(2), 178-193.
- Vantomme, P. (2017). *Balise Phi : L'analyse de contenu*. Méthodologies de Recherche.  
<http://www.lereservoir.eu/PDF/PV/COURS/CADRES/BALISE%20PHI.pdf>
- Venkatesh, V., Morris, M. G., & Ackerman, P. L. (2000). A longitudinal field investigation of gender differences in individual technology adoption decision-making processes. *Organizational behavior and human decision processes*, 83(1), 33-60.
- Viang Viang, F. (2007). *Problématique de l'assistance éducative parentale par les conseillers d'orientation : Une étude de quelques cas déterminants*. Ecole Normale Supérieure de Yaoundé.
- Viau-Guay, A., & Hamel, C. (2017). *L'expérimentation de nouveaux modèles d'action pédagogique au sein d'une communauté professionnelle d'apprentissage en formation professionnelle*. 40(3). [www.cje-rce.ca](http://www.cje-rce.ca)
- Villeneuve, N. (2019). *Usages des contenus numériques en orientation scolaire et professionnelle auprès des élèves du secondaire* [Mémoire]. Université de Laval.
- Virkkunen, J., & Newnham, D. S. (2013). *The change laboratory a tool for collaborative development of work and education*. u.a: sense Publishers.

- Visser, W. (2001). *Conception individuelle et collective : Approche de l'ergonomie cognitive* [Rapport de recherche]. INRIA.
- Walraven, A., Brand-Gruwel, S., & Boshuizen, H. P. (2009). How students evaluate information and sources when searching the World Wide Web for information. *Computers & education*, 52(1), 234-246.
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : Une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série*, 3, 243-272.
- Watts, A. G. (2001, novembre). *Rôle des technologies de l'information et de la communication dans un système intégré d'information et d'orientation*. National Institute for Careers Education and Counselling, United Kingdom.
- Wolton, D. (2000). *Internet et après ? Une théorie critique des nouveaux médias*. Flammarion.
- Wolton, D. (2022). *Communiquer, c'est négocier* (2<sup>e</sup> éd.). CNRS éditions.
- Yemele, A. (1990). *L'orientation au Cameroun : Bilan et perspectives* [Mémoire de fin de formation en orientation-conseil, Inédit]. Ecole Normale Supérieure de Yaoundé.
- YouTube. (2013). *Statistiques*. <<http://www.youtube.com/yt/press/fr-CA/statistics.html>>

## **ANNEXES**

## **GUIDE D'ENTRETIEN**

# **ESSAI DE CONCEPTION D'UN OUTIL NUMÉRIQUE D'AIDE À L'ORIENTATION SCOLAIRE AU CAMEROUN**

## **GUIDE D'ENTRETIEN DU FOCUS GROUP**

### **LA SESSION DE LABORATOIRE DU CHANGEMENT**

#### **QUESTION D'OUVERTURE DU FOCUS GROUP :**

**Notre recherche vise à poser des réflexions sur une nouvelle façon de pratiquer l'orientation-conseil dans les Enseignements secondaires au Cameroun, en proposant un outil numérique d'aide adaptée.**

Voulez-vous prendre part à cette étude ?

#### **PREMIÈRE ÉTAPE**

#### **ANALYSE DE LA PRATIQUE DE L'ORIENTATION-CONSEIL DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU CAMEROUN**

Rappel de la lettre circulaire du MINESEC aux conseillers d'orientation des établissements d'enseignement secondaire au Cameroun.

Dans sa lettre circulaire prise le 22 juillet 2021, le MINESEC constatait un délaissement de la part des CO de leur principale mission qui consiste en l'accompagnement holistique des élèves et déplorait que la priorité soit donnée aux enseignements thématiques en classe (Mutation n° 5392, 2021).

- Partagez-vous l'avis de madame le MINESEC ? Justifiez votre réponse.
- À l'aide de quels outils menez-vous une activité d'orientation ? Pourquoi choisissez-vous ces outils ?
- Quels sont les principaux problèmes que vous rencontrez durant votre travail et qui vous empêchent de bien exercer votre profession ?
- Quelles sont les causes de ces problèmes ? Et comment les surmontez-vous ?
- Quelle est la place que vous accordez au numérique dans votre travail ?

- Durant la fermeture des établissements scolaires conformément à la stratégie nationale de riposte à la récente crise sanitaire mondiale, quelles ont été les mesures édictées par le gouvernement pour assurer l'information et l'orientation scolaire aux élèves ?
- Comment avez-vous travaillé durant cette période ?
- Au moment où le système éducatif camerounais rentre progressivement dans l'allègement du rythme scolaire, continuez-vous à suivre ces nouvelles mesures ?

## **DEUXIÈME ÉTAPE**

### **MODÉLISATION D'UNE SOLUTION À L'AIDE DE L'OUTIL NUMÉRIQUE**

Rappel général des échanges de la première étape.

- Pensez-vous qu'un outil numérique d'aide à l'orientation peut être une solution à vos problèmes ?
- Si oui, lors de votre travail, qu'est-ce que l'outil devrait vous permettre de faire concrètement ?
- Quelles tâches d'orientation peuvent être prises en compte (counseling, information scolaire et professionnelle, etc.) ?
- Quelles doivent être les modalités d'accompagnement ?
- Quelles peuvent être les outils et les ressources nécessaires à cet accompagnement ?
- Cet accompagnement doit-il se faire en individuel ou en groupe ?
- Comment le temps sera-t-il géré ?
- Les étapes de la procédure d'aide à l'orientation doivent-elles être prises en compte ? Si oui, comment ?

### **QUESTION DE SORTIE DU FOCUS GROUP :**

Pensez-vous que cet outil que vous venez de caractériser peut-être utilisé par tous les conseillers d'orientation du Cameroun ?

## **RETRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS**

Retranscriptions du focus group des CO du lycée de Nkolmesseng

Répondants A à E

**Question d'ouverture du laboratoire d'échange**

| <b>Question posée</b>                    | <b>Réponses des enquêtés</b> |
|------------------------------------------|------------------------------|
| Voulez-vous prendre part à cette étude ? | A (Chef) : « oui. »          |
|                                          | B : « oui. »                 |
|                                          | C : « oui. »                 |
|                                          | D : « oui. »                 |
|                                          | E : « oui. »                 |

**PREMIÈRE ÉTAPE**

**ANALYSE DE LA PRATIQUE DE L'ORIENTATION-CONSEIL DANS LES  
ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU CAMEROUN**

| <b>Questions posées</b>                                                 | <b>Réponses des enquêtés</b>                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Partagez-vous l'avis de madame le MINESEC ?<br>Justifiez votre réponse. | A (surpris) : « On nous a instruits à ce sujet, pour faire des efforts pour que les batteries d'orientation soient plus consistantes. Mais le ministre devrait franchir un pas, et qu'elle instruisse la présence du matériel d'orientation des élèves. Il y a un texte |

|                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                               | <p>d'un ex-ministre, qui instruit aux chefs d'établissements d'imputer les frais du matériel psychotechnique au budget des établissements. D'où la problématique de la répartition financière. L'instruction doit être forte sur le propos ; pas juste de donner des décisions superficielles en notre sens. Elle doit avoir un impact budgétaire, qui définit une ligne ; et un terrain fertile. Cela a été pourtant le cas pour la gestion de certaines situations problèmes d'éducation sur le plan national. »</p> |
|                                                                                                               | <p>B (surpris) : « L'absence d'outils de testing peut justifier la faiblesse de notre travail. »</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                                                                                               | <p>C (surpris) : « Ici, nous n'avons même pas de banque de test, malgré les efforts de notre chef. Mais nous travaillons ; bien que nous puissions utiliser plusieurs autres outils. Il n'y a pas de sous pour se procurer les tests. Et les CO doivent être recyclés pour les utiliser. »</p>                                                                                                                                                                                                                         |
|                                                                                                               | <p>D (surpris) : RAS</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|                                                                                                               | <p>E (surpris) : RAS</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <p>À l'aide de quels outils menez-vous une activité d'orientation ? Pourquoi choisissez-vous ces outils ?</p> | <p>A : « Les tests d'orientation, les entretiens individuels. Nous les utilisons pour accompagner convenablement les élèves. »</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

|                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                        | B : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                                                                                                                        | C : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                                                                                                                        | D : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                                                                                                                        | E : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Quels sont les principaux problèmes que vous rencontrez durant votre travail, et qui vous empêchent de bien exercer votre profession ? | A (demandant le rappel de la question) : « L'acceptation de ceux et celles qui dérangent. Nous sommes dans un contexte d'incompatibilité avec l'ordre établi. (En accord avec son collègue C) Le CO se retrouve parfois confronté aux réalités des difficultés familiales vécues par les élèves. Le principal problème est surtout basé sur le fait que les autres n'acceptent pas que l'orientation-conseil soit partie prenante du développement intégral de l'élève. Dès que ce sera accepté, tout ira pour le mieux. Les quotas de répartition financière ne suivent pas également. » |
|                                                                                                                                        | B (en accord avec ses collègues A et C) : « Le suivi et l'encadrement des élèves sont confrontés aux cas sociaux ; et les situations familiales sont difficiles à gérer. Le rapport avec les parents/tuteurs est difficile. »                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                                                                                                                        | C (premier à prendre la parole) : « Cette question renvoie à un petit débat qui s'est posé, entre la pratique de l'orientation telle que conçue ailleurs et                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>celle pratiquée au Cameroun. Selon le contexte de notre pays, nous sommes en déphasage ; l'implémentation sera compliquée, quel que soit le degré de volonté des professionnels. Le rôle principal du CO repose sur le guide et le conseil de l'élève vers la réussite ; sur les plans personnel, scolaire, professionnel et social. Lors de nos entretiens avec certains élèves dès la première séquence, afin de comprendre leurs résultats insuffisants, les raisons évoquées pour justifier ceux-ci vont très souvent au-delà de nos compétences ; notamment des situations familiales complexes et des cas sociaux. Le travail du CO qui est de gérer les problèmes d'apprentissage de l'élève n'est pas convoqué. Le préalable de l'activité du CO n'est pas atteint, c'est un luxe. L'élève n'a déjà pas le minimum qui lui permettrait de suivre une scolarisation normale. Sans cet élément de base, l'intervention du CO ne peut pas être aisée. »</p> |
|  | <p>D : « La principale difficulté est la démission des parents de leurs fonctions. Le CO peut déceler un cas et l'accompagner, mais la suite n'est pas tenue ; et c'est peine perdue, le travail du CO devient inutile. Le CO ne refait pas l'éducation d'un enfant, il n'est qu'un accompagnateur. Il ne peut pas tout faire. Parfois, nos avis d'orientation avec les choix des enfants sont contredits par les parents ; ceux-ci veulent transposer leurs envies professionnelles d'enfance sur le devenir de leur</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

|                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                   | <p>progéniture. Et de ce fait, veulent imposer leurs choix, sans assurer le nécessaire matériel pour la réussite des enfants. Les parents ne font pas leur travail et n'aident pas les CO ; ainsi que les conditions et les milieux de vie. »</p>                                                                                                                          |
|                                                                                   | E : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <p>Quelles sont les causes de ces problèmes ? Et comment les surmontez-vous ?</p> | <p>A : « Le service d'orientation est un service technique, et ne peut pas être suivi par un inspecteur d'une discipline d'enseignement classique. Il s'agit du premier blocage à notre travail. Le CO n'est pas impliqué dans la conception des programmes scolaires en tant que psychologue ; et on lui demande d'accompagner ce qu'il n'a pas conçu au préalable. »</p> |
|                                                                                   | <p>B : « Les problèmes sont d'abord au niveau macro, les CO doivent être vraiment impliqués dans la conception des programmes. Ceux-ci ne cadrent pas parfois avec la tranche d'âge des élèves d'une classe. »</p>                                                                                                                                                         |
|                                                                                   | <p>C : « Le souci des places accordées pour les séries et les filières est à tenir en compte. Il s'agit également de l'absence de matériel de testing et de recyclage. »</p>                                                                                                                                                                                               |
|                                                                                   | D : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

|                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                     | E : « La mauvaise perception du rôle des CO et la résistance des collègues enseignants pèsent sur notre travail sur le terrain. »                                                                                                                                                                                                                                   |
| Quelle est la place que vous accordez au numérique dans votre travail ?                                                                                                                                                                                             | A : « C'est le numérique à court terme en ligne (se rassurant auprès de sa collègue). Le numérique a raccourci la distance entre les élèves et nous. Même ceux qui hésitaient ont fini par adhérer. Nous vous proposons vraiment de donner une place de pointe dans votre projet doctoral au numérique ; afin qu'il soit vraiment effectif et appliquer par tous. » |
|                                                                                                                                                                                                                                                                     | B : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                                                                                                                                                                                                                                                     | C : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                                                                                                                                                                                                                                                     | D : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|                                                                                                                                                                                                                                                                     | E : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Durant la fermeture des établissements scolaires conformément à la stratégie nationale de riposte à la récente crise sanitaire mondiale, quelles ont été les mesures édictées par le gouvernement pour assurer l'information et l'orientation scolaire aux élèves ? | A : « Le numérique ayant été convoqué pour les actes pédagogiques, nous avons aussi dû adapter notre travail à cet outil novateur. Le présentiel étant impossible durant cette période, nous avons utilisé cette méthode. Le MINESEC a toute une cellule qui y travaille ; et cela a été acté lors du séminaire régional.»                                          |

|                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                    | B : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                                    | C (prenant la parole en premier): « Le e-counseling a été utilisé. ».                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                                                    | D : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                                    | E : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Comment avez-vous travaillé durant cette période ? | A : « Nous déplorons l'absence de l'une de nos collaboratrices à cet échange. Au départ, nous nous sommes fixés des bornes : pas de parents, pas de collègues. Mais par curiosité positive, certains parents ont commencé à nous interpeller. Des élèves ont voulu des informations en ligne, et c'est devenu très interactif ; ils sont même parfois sortis du cadre défini, en demandant des exercices. Alors, nous avons dû nous accorder avec certains collègues actifs pour l'envoi des exercices. » |
|                                                    | B : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                                    | C : « Le Chef a été instruit de créer des groupes Whatsapp avec les élèves, dans lesquels nous avons travaillé. »                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                                                    | D : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                                    | E : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

|                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Au moment où le système éducatif camerounais rentre progressivement dans l'allègement du rythme scolaire, continuez-vous à suivre ces nouvelles mesures ?</p> | <p>A : « Voulant ou pas, cet instrument a pris la place. C'est une innovation. Nous avons désormais des plateformes de travail ; mais l'accent est mis sur les classes certificatives. Les collègues envoient des documents, et la relation avec les enfants ou les parents est assez fluide. »</p> |
|                                                                                                                                                                  | <p>B (en soutien) : « Le e-counseling est utilisé par nous. Ça travaille beaucoup en ligne. »</p>                                                                                                                                                                                                   |
|                                                                                                                                                                  | <p>C : RAS</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                                                                                                                                                                  | <p>D : RAS</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                                                                                                                                                                  | <p>E : RAS</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

## **DEUXIÈME ÉTAPE**

### **MODÉLISATION D'UNE SOLUTION À L'AIDE DE L'OUTIL NUMÉRIQUE**

| <b>Questions posées</b>                                                                                  | <b>Réponses des enquêtés</b>                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Pensez-vous qu'un outil numérique d'aide à l'orientation peut être une solution à vos problèmes ?</p> | <p>A (assisté par une nouvelle collègue) : « Bien sûr ! il permet de raccourcir les distances. Mais ce n'est pas la solution à tout faire. Le e-counseling n'est pas coupé à l'accompagnement "face to face". »</p> |

|                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                          | B : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                                                                                                                          | C : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                                                                                                                          | D : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                                                                                                                          | E : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Si oui, lors de votre travail qu'est-ce que l'outil devrait vous permettre de faire concrètement ?                       | A (assisté par une nouvelle collègue) : « Nous sommes en train d'expérimenter plusieurs méthodes pour faciliter le travail. Le e-counseling se place comme un support d'accompagnement. Il est important de souligner que cet outil ne concerne que les classes certificatives ; à cause des contraintes liées à l'âge, aux effectifs et aux aspirations. » |
|                                                                                                                          | B : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                                                                                                                          | C : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                                                                                                                          | D : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                                                                                                                          | E : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Quelles tâches d'orientation peuvent être prises en compte (counseling, information scolaire et professionnelle, etc.) ? | A (assisté par une nouvelle collègue) : « Nous faisons de l'accompagnement psychologique ; soit par groupe, soit individuellement avec des entretiens individuels programmés. Nous relayons                                                                                                                                                                 |

|                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                       | des informations utiles pour les élèves. Nous donnons des conseils de tout ordre, pouvant les aider à préparer leurs examens. Pour les classes de Terminale, nous faisons de l'orientation académique et professionnelle ; même pendant l'attente des résultats du baccalauréat. » |
|                                                       | B : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|                                                       | C : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|                                                       | D : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|                                                       | E : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Quelles doivent être les modalités d'accompagnement ? | A (assisté par une nouvelle collègue) : « Une ligne de conduite doit être établie, afin de donner un cadre aux échanges aux élèves à suivre. Nous recommandons aux élèves d'adopter une attitude proactive ; ceci leur permet de participer eux-mêmes à leur accompagnement. »     |
|                                                       | B : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|                                                       | C : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|                                                       | D : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|                                                       | E : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                            |

|                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Quelles peuvent être les ressources nécessaires à cet accompagnement ? | A (assisté par une nouvelle collègue) : « Il est souhaitable que chaque élève pour une classe possède un smartphone, et que son numéro soit inscrit au système de messagerie Whatsapp. Nous créons ainsi des plateformes d'échange ou groupes, et le chef de classe se charge d'introduire les numéros de leurs camarades comme membres du groupe de discussion. Nous rappelons que l'utilisation du téléphone doit être faite à la maison par les élèves ; sous un strict contrôle parental. » |
|                                                                        | B : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                                                                        | C : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                                                                        | D : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                                                                        | E : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Cet accompagnement doit-il se faire en individuel ou en groupe ?       | A (assisté par une nouvelle collègue) : « Il y a l'accompagnement par classe et l'accompagnement individuel. L'accompagnement est différent selon les classes ; suivant le degré de maturité des élèves. »                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                                                                        | B : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                                                                        | C : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

|                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                           | D : RAS                                                                                                                                                                                                           |
|                                                                                                           | E : RAS                                                                                                                                                                                                           |
| Les étapes de la procédure d'aide à l'orientation doivent-elles être prises en compte ? Si oui, comment ? | A (assisté par une nouvelle collègue) : « Évidemment ! Elles ne doivent pas être mises de côté dans notre travail. Lorsqu'un élève manifeste un besoin particulier, là nous le prenons en entretien individuel. » |
|                                                                                                           | B : RAS                                                                                                                                                                                                           |
|                                                                                                           | C : RAS                                                                                                                                                                                                           |
|                                                                                                           | D : RAS                                                                                                                                                                                                           |
|                                                                                                           | E : RAS                                                                                                                                                                                                           |
| Comment le temps sera-t-il géré ?                                                                         | A (assisté par une nouvelle collègue) : « Il faut noter que cette procédure a diminué le quota horaire des CO. Nous aimerons que le feed-back nous soit rendu. »                                                  |
|                                                                                                           | B : RAS                                                                                                                                                                                                           |
|                                                                                                           | C : RAS                                                                                                                                                                                                           |
|                                                                                                           | D : RAS                                                                                                                                                                                                           |

|  |         |
|--|---------|
|  | E : RAS |
|--|---------|

### Question de sortie du laboratoire d'échange

| Question posée                                                                                                                  | Réponses des enquêtés                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pensez-vous que cet outil que vous venez de caractériser peut être utilisé par tous les conseillers d'orientation du Cameroun ? | A : « Nous sommes convaincus de cela. Mais l'État devrait vraiment porter et accompagner ce projet. De tels propos peuvent paraître contradictoires pour des agents de l'État ; mais nous sommes justes réalistes. Des institutions particulières peuvent encadrer ce projet par leur expertise. » |
|                                                                                                                                 | B : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|                                                                                                                                 | C : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|                                                                                                                                 | D : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|                                                                                                                                 | E : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

Retranscriptions du focus group des CO du lycée de Nkolndongo

Répondants 1 à 5

**Question d'ouverture du laboratoire d'échange**

| <b>Question posée</b>                    | <b>Réponses des enquêtés</b> |
|------------------------------------------|------------------------------|
| Voulez-vous prendre part à cette étude ? | 1 (Chef) : « Oui. »          |
|                                          | 2 : « Oui. »                 |
|                                          | 3 : « Oui. »                 |
|                                          | 4 : « Oui. »                 |
|                                          | 5 : « Oui. »                 |

**PREMIÈRE ÉTAPE**

**ANALYSE DE LA PRATIQUE DE L'ORIENTATION-CONSEIL DANS LES  
ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE AU CAMEROUN**

| <b>Questions posées</b>                                                 | <b>Réponses des enquêtés</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Partagez-vous l'avis de madame le MINESEC ?<br>Justifiez votre réponse. | 1 : « Nous découvrons à l'instant cette note de madame la ministre. Je pense qu'elle a raison d'une part, car elle se fie aux fiches d'évaluation qu'envoient les hiérarchies des établissements. Les CO donnent l'impression de ne pas travailler, parce que tous les outils d'orientation à notre disposition |

|                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                        | ne sont pas remplis. Il y a une forte paperasse à traiter, et c'est épuisant. »                                                                                                                                                                                                                                   |
|                                                                                                        | 2 : « Quelque peu. Car c'est au CO d'emmener les élèves à aller vers lui. »                                                                                                                                                                                                                                       |
|                                                                                                        | 3 : « C'est toujours le ministère qui donne le programme scolaire à suivre ; les CO s'alignent juste. C'est dommage que certains CO ne se limitent qu'à cela, sans aller au-delà pour un meilleur suivi des élèves. »                                                                                             |
|                                                                                                        | 4 : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|                                                                                                        | 5 : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| À l'aide de quels outils menez-vous une activité d'orientation ? Pourquoi choisissez-vous ces outils ? | 1 : « Nous utilisons les outils suivants : les sessions de formation dans les salles de classe ; les encadrements psychopédagogiques, notamment les entretiens individuels. Ces outils nous permettent d'être assez proches des élèves. Des choses peuvent être améliorées ; mais suivant certaines conditions. » |
|                                                                                                        | 2 : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|                                                                                                        | 3 : « Nous tenons à enregistrer les élèves qui entrent dans notre bureau. »                                                                                                                                                                                                                                       |
|                                                                                                        | 4 : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

|                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                       | 5 : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Quels sont les principaux problèmes que vous rencontrez durant votre travail et qui vous empêchent de bien exercer votre profession ? | 1 : « Les changements chez les enfants sont difficiles à mesurer. L'observation est lente. Le matériel de travail est insuffisant. Nous nous retrouvons parfois à concevoir nous-mêmes certains outils d'accompagnement de groupe ; et c'est épuisant. Il y a également un souci sur les horaires adaptés pour les entretiens ; nous n'avons que les moments de pause. Nous n'encourageons pas la réception des élèves pendant les heures de cours ; car certains élèves jonglent souvent lorsqu'ils ont un problème. La charge de travail des CO est lourde. » |
|                                                                                                                                       | 2 : « La transmission des valeurs n'est pas évidente ; notamment les aspects sur la citoyenneté. La peur des élèves est un élément à souligner. Sur le plan psychotechnique, nous avons de la peine à avoir des outils et à passer facilement les tests aux élèves. Les effectifs des élèves dans les classes sont grands. »                                                                                                                                                                                                                                    |
|                                                                                                                                       | 3 : « Le CO travaille dans un environnement hostile. Il faut le dire. Déjà, le regard des autres qui pensent que nous ne servons à rien, nous sommes payés pour rien. Si un Chef d'établissement ne comprend pas le rôle du CO, ce ne sera pas gagné : pas de bureau, pas de matériel... Nous notons aussi l'effectif des élèves par CO qui est énorme. »                                                                                                                                                                                                       |

|                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                            | 4 : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|                                                                            | 5 : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Quelles sont les causes de ces problèmes ? Et comment les surmontez-vous ? | <p>1 : « Personnellement et avec plusieurs années de travail sur le terrain, je pense que la problématique de l'accompagnement se pose parce que de nombreux CO ne sont pas soutenus. Il faut une certaine habilité pour accompagner. Et malheureusement, certains profils de CO ne sont pas compatibles avec l'accompagnement. Et cela commence dès la formation. Des personnes à backgrounds académiques divers autres que la psychologie ou même la sociologie se forment pour être psychologues scolaires. Et c'est incohérent. Un CO doit être un bon psychologue, qui saura mettre des mots justes sur des maux. Moi-même, je n'ai pas l'âme du psychologue ; je demeure une cartésienne. »</p> |
|                                                                            | <p>2 : « La formation des CO est déjà à remettre en cause. Pendant ladite formation, on n'inculque pas la solidarité dans le corps des CO. Les futurs CO ne sont pas véritablement mis à l'épreuve de l'utilisation de certains tests à passer aux élèves, quand ils seront sur le terrain. Nous soulevons ainsi un souci de compétence véritable même du CO. Dans les établissements, on pourrait avoir des CO qui gèrent juste le côté administratif du service d'orientation ; ceux-ci ne seraient donc pas obligés</p>                                                                                                                                                                            |

|                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                     | d'aller dans les salles de classe. Cette mesure pourrait corriger le problème du suivi des élèves. »                                                                                                                                                                                                            |
|                                                                                                                                                                                                                                                                     | 3 : « Les préjugés et l'ignorance de la communauté éducative tout entière. »                                                                                                                                                                                                                                    |
|                                                                                                                                                                                                                                                                     | 4 : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                                                                                                                                                                                                                                                                     | 5 : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Quelle est la place que vous accordez au numérique dans votre travail ?                                                                                                                                                                                             | 1 : « Nous n'avons pas été habitués à travailler avec le numérique. »                                                                                                                                                                                                                                           |
|                                                                                                                                                                                                                                                                     | 2 : « Il nécessite un matériel pas toujours évident à avoir. »                                                                                                                                                                                                                                                  |
|                                                                                                                                                                                                                                                                     | 3 : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                                                                                                                                                                                                                                                                     | 4 : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                                                                                                                                                                                                                                                                     | 5 : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Durant la fermeture des établissements scolaires conformément à la stratégie nationale de riposte à la récente crise sanitaire mondiale, quelles ont été les mesures édictées par le gouvernement pour assurer l'information et l'orientation scolaire aux élèves ? | 1 : « En ma connaissance, le ministère a organisé des sessions pour développer l'e-learning. Des thèmes sur la gestion du temps ont été développés. Des collègues CO ont été sollicités pour l'élaboration des fiches d'orientation. Nous ne savons pas si cette opération a tenu ses promesses par la suite. » |

|                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                    | 2 : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                                                    | 3 : « Il y avait un projet. Il y avait notamment la gestion du stress en milieu scolaire. Mais il n'y a pas eu de suite. Ils ont essayé. Cependant, je crois que le poisson est mort dans l'eau (rires). »                                                                                                                                                           |
|                                                    | 4 : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                                                    | 5 : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Comment avez-vous travaillé durant cette période ? | 1 : « De manière interne dans notre établissement, il n'y a eu aucune mesure appliquée. Les parents ont été réfractaires au numérique. Nous sommes convaincus qu'en dehors de certains établissements privés confessionnels, l'e-learning n'a pas été adopté par la majorité des établissements scolaires ; surtout ceux du public. »                                |
|                                                    | 2 : « Il faut avouer que cette période n'a pas été évidente à gérer. Nos élèves ont été affectés psychologiquement. Avec des mesures en lignes, l'accompagnement ne devait pas avoir le même impact. Il faut aussi noter que nous avons tenu compte des difficultés matérielles ; comme la possibilité d'avoir un smartphone au moins, la connexion internet, etc. » |
|                                                    | 3 : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

|                                                                                                                                                           |                                                                      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                           | 4 : RAS                                                              |
|                                                                                                                                                           | 5 : RAS                                                              |
| Au moment où le système éducatif camerounais rentre progressivement dans l'allègement du rythme scolaire, continuez-vous à suivre ces nouvelles mesures ? | 1 : « Nous avons bien repris avec nos méthodes de travail d'antan. » |
|                                                                                                                                                           | 2 : RAS                                                              |
|                                                                                                                                                           | 3 : RAS                                                              |
|                                                                                                                                                           | 4 : RAS                                                              |
|                                                                                                                                                           | 5 : RAS                                                              |

## **DEUXIÈME ÉTAPE**

### **MODÉLISATION D'UNE SOLUTION À L'AIDE DE L'OUTIL NUMÉRIQUE**

| <b>Questions posées</b>                                                                           | <b>Réponses des enquêtés</b>                                                                                                                                                                          |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pensez-vous qu'un outil numérique d'aide à l'orientation peut être une solution à vos problèmes ? | 1 : RAS                                                                                                                                                                                               |
|                                                                                                   | 2 : « Le numérique permettra à l'élève de rester discret. Maintenant le souci, c'est que l'évolution de l'enfant n'est pas facilement remarquable. On n'arrive pas à mesurer l'honnêteté des dires de |

|                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                    | l'élève. »                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                                                                                                    | 3 : « Bien entendu. Le numérique rend les choses faciles, pour un suivi informatisé. Mais l'entretien d'aide, c'est bien mieux de le faire en face. On regarde tout sur l'élève : la gestuelle, les mimiques, etc. »                                                                                                                                                                              |
|                                                                                                    | 4 : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|                                                                                                    | 5 : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Si oui, lors de votre travail qu'est-ce que l'outil devrait vous permettre de faire concrètement ? | 1 : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|                                                                                                    | 2 : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|                                                                                                    | 3 : « Il permet d'avoir un fichier de suivi pour les élèves ; et définir ainsi une base de données. Avoir à remplir manuellement les cahiers de suivi, c'est pénible et décourageant. S'il pouvait même avoir un logiciel pour établir les emplois de temps ; ou un système conçu pour des informations précises. L'aide dans les statistiques et les rapports est aussi important à souligner. » |
|                                                                                                    | 4 : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|                                                                                                    | 5 : RAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Quelles tâches d'orientation peuvent être prises en                                                | 1 : « Si on pouvait concevoir un outil pour nous                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

|                                                                        |                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| compte (counseling, information scolaire et professionnelle, etc.) ?   | aider à faire les emplois de temps et à faciliter le remplissage des fiches individuels pour le suivi des élèves » |
|                                                                        | 2 : RAS                                                                                                            |
|                                                                        | 3 : « L'information scolaire et professionnelle uniquement. »                                                      |
|                                                                        | 4 : RAS                                                                                                            |
|                                                                        | 5 : RAS                                                                                                            |
| Quelles doivent être les modalités d'accompagnement ?                  | 1 : RAS                                                                                                            |
|                                                                        | 2 : « L'intervention des parents/tuteurs est convoquée. »                                                          |
|                                                                        | 3 : « Nous appelons à l'honnêteté des élèves. »                                                                    |
|                                                                        | 4 : RAS                                                                                                            |
|                                                                        | 5 : RAS                                                                                                            |
| Quelles peuvent être les ressources nécessaires à cet accompagnement ? | 1 : RAS                                                                                                            |
|                                                                        | 2 : RAS                                                                                                            |
|                                                                        | 3 : « Des ordinateurs et autres outils high-tech, de                                                               |

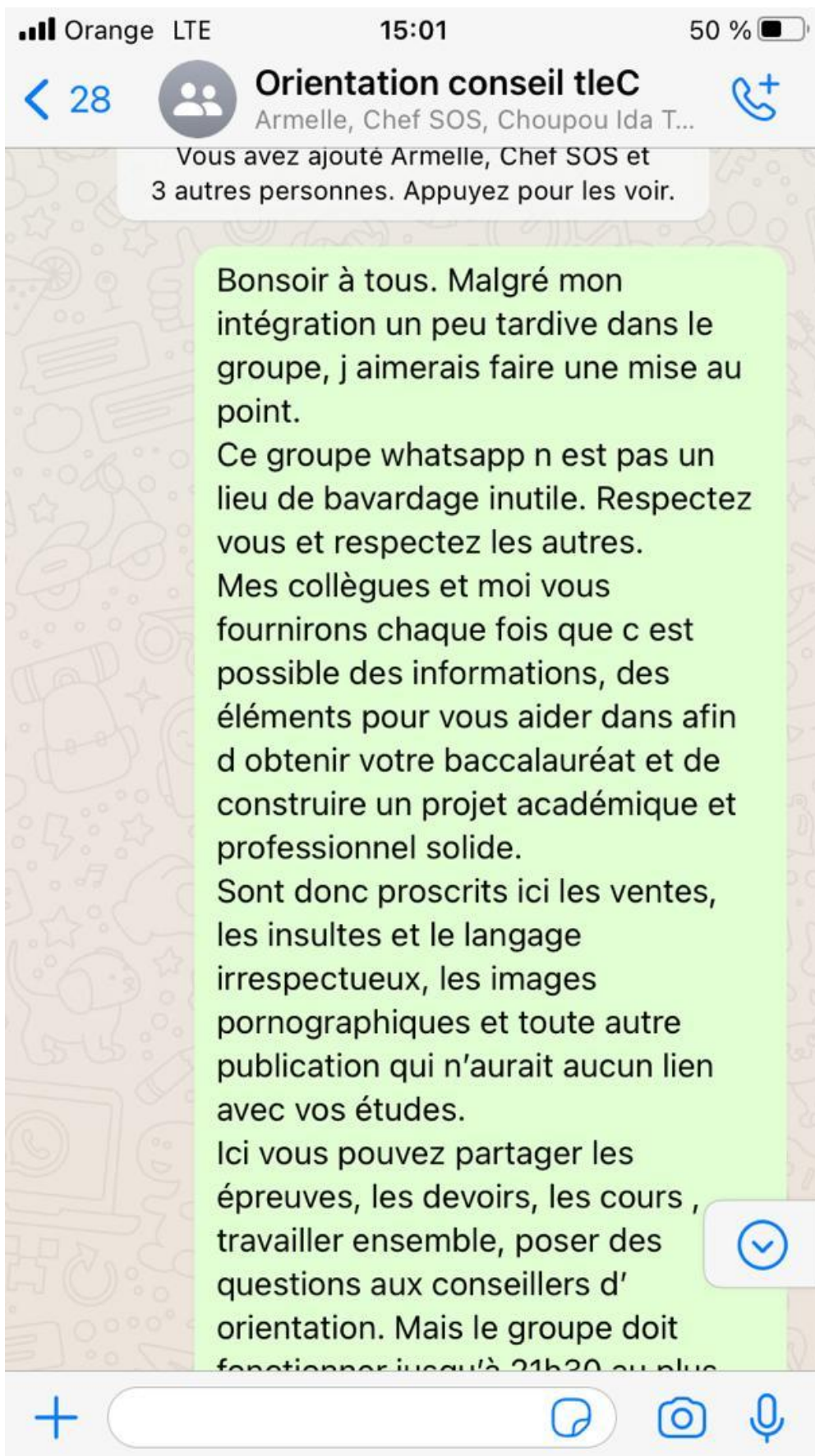
|                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                           | la connexion internet. »                                                                                                                                                                                     |
|                                                                                                           | 4 : RAS                                                                                                                                                                                                      |
|                                                                                                           | 5 : RAS                                                                                                                                                                                                      |
| Cet accompagnement doit-il se faire en individuel ou en groupe ?                                          | 1 : RAS                                                                                                                                                                                                      |
|                                                                                                           | 2 : RAS                                                                                                                                                                                                      |
|                                                                                                           | 3 : « Toujours en individuel, lorsqu'il s'agit de l'entretien. »                                                                                                                                             |
|                                                                                                           | 4 : RAS                                                                                                                                                                                                      |
|                                                                                                           | 5 : RAS                                                                                                                                                                                                      |
| Les étapes de la procédure d'aide à l'orientation doivent-elles être prises en compte ? Si oui, comment ? | 1 : RAS                                                                                                                                                                                                      |
|                                                                                                           | 2 : RAS                                                                                                                                                                                                      |
|                                                                                                           | 3 : « Dès qu'il s'agira du counseling en particulier, il faudra toujours que les entretiens individuels se passent en présentiel avec l'élève ; dans le respect de la discrétion et de la confidentialité. » |
|                                                                                                           | 4 : RAS                                                                                                                                                                                                      |
|                                                                                                           | 5 : RAS                                                                                                                                                                                                      |

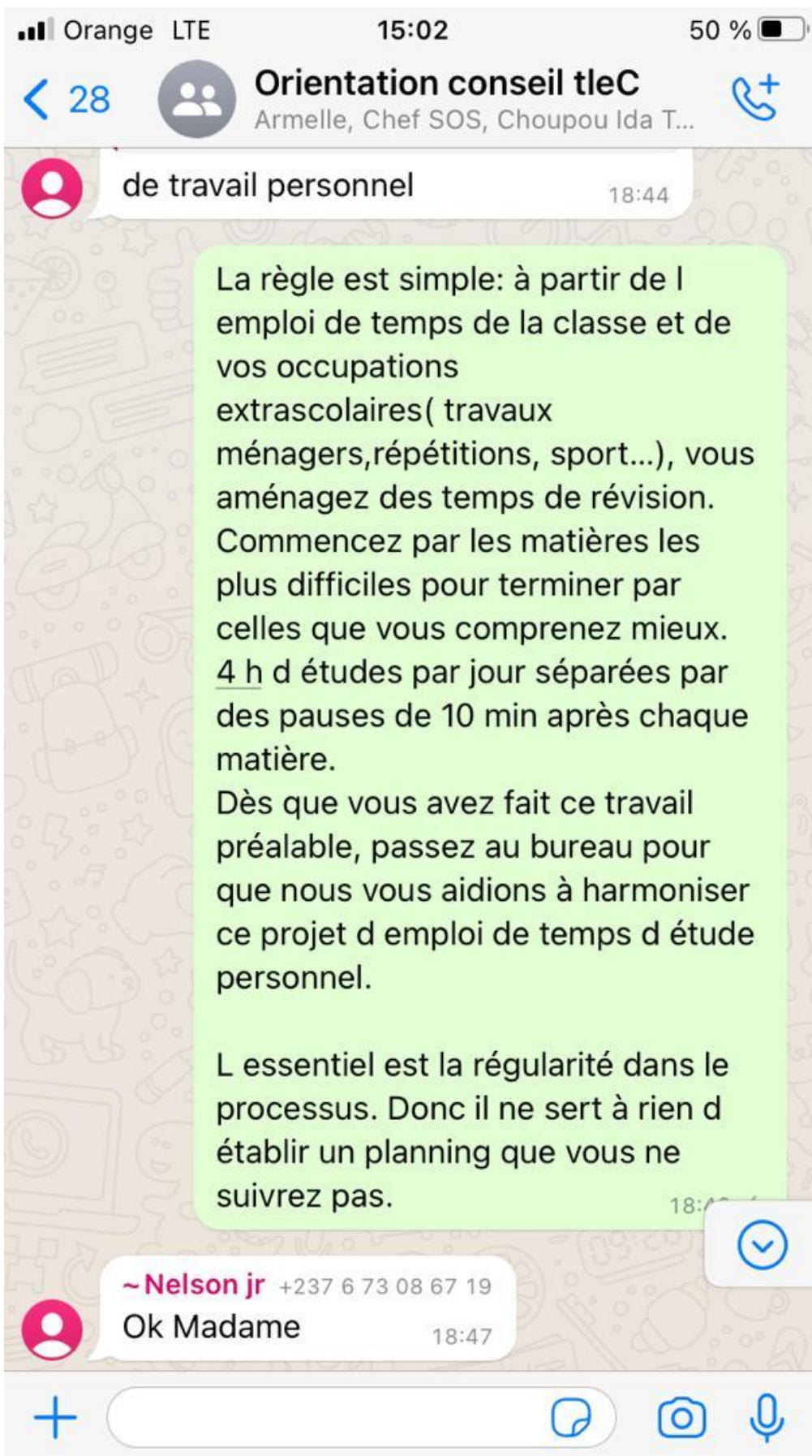
|                                   |                                                                                            |
|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| Comment le temps sera-t-il géré ? | 1 : RAS                                                                                    |
|                                   | 2 : RAS                                                                                    |
|                                   | 3 : « Le numérique permettra plutôt de réduire le temps d'exécution de certaines tâches. » |
|                                   | 4 : RAS                                                                                    |
|                                   | 5 : RAS                                                                                    |

### Question de sortie du laboratoire d'échange

| Question posée                                                                                                                  | Réponses des enquêtés                                                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pensez-vous que cet outil que vous venez de caractériser peut-être utilisé par tous les conseillers d'orientation du Cameroun ? | 1 : RAS                                                                                                                                                          |
|                                                                                                                                 | 2 : « La place du CO doit d'abord être prise vraiment en considération. »                                                                                        |
|                                                                                                                                 | 3 : « Pour cela, les Chefs d'établissements doivent reconsidérer les CO dans leurs établissements. Et pas juste eux ; mais également toute la société entière. » |
|                                                                                                                                 | 4 : RAS                                                                                                                                                          |
|                                                                                                                                 | 5 : RAS                                                                                                                                                          |

**EXEMPLE DE MODÉLISATION D'UNE PRATIQUE DE L'ORIENTATION  
SCOLAIRE À L'AIDE DU RÉSEAU SOCIAL WHATSAPP**





# TABLE DES MATIÈRES

|                                                                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| SOMMAIRE .....                                                                                                                    | ii  |
| REMERCIEMENTS .....                                                                                                               | iv  |
| LISTE DES ABRÉVIATIONS .....                                                                                                      | v   |
| LISTE DES TABLEAUX .....                                                                                                          | vi  |
| LISTE DES FIGURES .....                                                                                                           | vii |
| RÉSUMÉ .....                                                                                                                      | ix  |
| ABSTRACT .....                                                                                                                    | x   |
| INTRODUCTION .....                                                                                                                | 1   |
| PARTIE I : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE .....                                                                                       | 8   |
| CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE .....                                                                                       | 10  |
| 1.1. Contexte et justification de l'étude .....                                                                                   | 11  |
| 1.1.1. Présentation du système d'orientation et aperçu historique .....                                                           | 14  |
| 1.1.1.1. L'analyse du système d'orientation .....                                                                                 | 19  |
| 1.1.1.1.1. L'orientation : un système centré sur la décision d'orientation.....                                                   | 21  |
| 1.1.1.1.2. Le système d'orientation : entre finalités et contraintes.....                                                         | 30  |
| 1.1.1.1.3. Le système d'orientation : un ensemble de pratique d'aide .....                                                        | 36  |
| 1.1.1.2. L'orientation scolaire au Cameroun : une pratique professionnelle prescrite .....                                        | 37  |
| 1.1.1.2.1. Les recommandations en faveur de l'orientation et de l'information scolaire,<br>universitaire et professionnelle ..... | 40  |
| 1.1.1.2.2. Le profil de formation du CO .....                                                                                     | 42  |

|                                                                                                  |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.1.1.2.3. Le contenu de la formation.....                                                       | 43 |
| 1.1.1.2.4. Les activités du conseiller d’orientation scolaire.....                               | 44 |
| 1.1.1.2.4.1. Les activités de formation .....                                                    | 45 |
| 1.1.1.2.4.2. Les activités administratives et de recherche.....                                  | 51 |
| 1.1.1.2.4.3. Les services adaptés .....                                                          | 53 |
| 1.1.1.2.5. Les outils et actions du Conseiller d’orientation .....                               | 54 |
| 1.1.1.2.5.1. Les outils de travail du conseiller d’orientation.....                              | 55 |
| 1.1.1.2.5.1.1. Le Cahier des Charges du Conseiller d’Orientation au Cameroun.....                | 55 |
| 1.1.1.2.5.1.2. Le testing .....                                                                  | 56 |
| 1.1.1.2.5.1.3. L’entretien.....                                                                  | 58 |
| 1.1.1.2.5.1.4. Le bilan de compétence .....                                                      | 58 |
| 1.1.1.2.5.2. Les actions du conseiller d’orientation.....                                        | 59 |
| 1.1.1.3. Les missions de la pratique professionnelle de l’orientation scolaire au Cameroun ..... | 60 |
| 1.1.1.3.1. L’aide à l’adaptation scolaire .....                                                  | 61 |
| 1.1.1.3.2. L’information sur les filières d’études et leurs débouchés.....                       | 62 |
| 1.1.1.3.3. Le Conseil.....                                                                       | 63 |
| 1.1.1.3.4. La sélection, le placement et l’aide à l’insertion professionnelle .....              | 65 |
| 1.1.1.3.5. La recherche appliquée aux problèmes de l’éducation .....                             | 66 |
| 1.1.1.3.6. La formation à la vie .....                                                           | 66 |
| 1.2. Position et formulation du problème de l’étude.....                                         | 67 |

|                                                                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.2.1. L'orientation scolaire au Cameroun : une pratique professionnelle prescrite qui a du mal à être appliquée ..... | 68 |
| 1.2.1.1. La pratique effective de l'éducation en orientation .....                                                     | 69 |
| 1.2.1.2. La pratique effective du conseil en orientation .....                                                         | 71 |
| 1.2.2. L'orientation au Cameroun : une pratique professionnelle prescrite qui a du mal à remplir ses missions .....    | 72 |
| 1.2.2.1. Le déficit quantitatif et qualitatif des experts en orientation.....                                          | 74 |
| 1.2.2.2. La carence en matériels didactiques .....                                                                     | 76 |
| 1.2.2.3. La démocratisation de l'orientation .....                                                                     | 77 |
| 1.2.2.4. Les problèmes institutionnels de l'orientation-conseil au Cameroun.....                                       | 78 |
| 1.2.2.5. La faible compréhension des missions de l'orientation-conseil au Cameroun ....                                | 79 |
| 1.2.2.6. Le non-professionnalisme des CO .....                                                                         | 82 |
| 1.2.3. Les défis de la pratique professionnelle de l'orientation scolaire au Cameroun ....                             | 83 |
| 1.2.3.1. La connaissance et l'acceptation de l'orientation scolaire .....                                              | 84 |
| 1.2.3.2. Le développement des ressources humaines en orientation scolaire .....                                        | 85 |
| 1.2.3.3. L'amélioration de la qualité de l'information et de l'orientation scolaire .....                              | 85 |
| 1.2.3.4. Le numérique : solution pour améliorer la pratique professionnelle de l'orientation scolaire .....            | 87 |
| 1.3. La question générale de recherche de l'étude .....                                                                | 91 |
| 1.4. Objectifs de recherche de l'étude.....                                                                            | 92 |
| 1.5. Intérêts de l'étude .....                                                                                         | 92 |
| 1.5.1. L'intérêt professionnel de l'étude.....                                                                         | 93 |

|                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1.5.2. L'intérêt scientifique de l'étude.....                                          | 94  |
| 1.6. Délimitation de l'Étude .....                                                     | 95  |
| 1.6.1. Délimitation thématique.....                                                    | 95  |
| 1.6.2. Délimitation géographique.....                                                  | 95  |
| CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET ETAT DE LA QUESTION.....                      | 96  |
| 2.1. Définition des concepts .....                                                     | 97  |
| 2.1.1. La notion d'orientation .....                                                   | 97  |
| 2.1.2. La pratique de l'orientation .....                                              | 99  |
| 2.1.3. Le Conseiller d'orientation.....                                                | 99  |
| 2.1.4. Apprentissage expansif .....                                                    | 101 |
| 2.1.5. Le numérique.....                                                               | 102 |
| 2.1.6. Outil numérique d'aide à l'orientation.....                                     | 103 |
| 2.1.7. Conception .....                                                                | 105 |
| 2.2. Revue de la littérature.....                                                      | 107 |
| 2.2.1. De l'orientation-prescription à l'orientation intégrale .....                   | 107 |
| 2.2.1.1. L'orientation-prescription : l'orientation comme produit .....                | 108 |
| 2.2.1.2. L'orientation éducative : l'orientation comme un processus .....              | 109 |
| 2.2.2. Les procédures d'interactions duelles d'aide à l'orientation.....               | 111 |
| 2.2.3. Les principes de la pratique de l'orientation au Cameroun.....                  | 115 |
| 2.2.4. L'inefficacité de la pratique professionnelle de l'orientation au Cameroun..... | 118 |
| 2.2.5. L'apport du numérique en orientation .....                                      | 121 |

|                                                                                                                                                                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.2.5.1. L'intégration des outils numériques dans le système éducatif .....                                                                                                                               | 123 |
| 2.2.5.1.1. Les méthodes d'intégration des TIC dans le système éducatif.....                                                                                                                               | 123 |
| 2.2.5.1.2. Les modèles d'intégration des TIC dans un système éducatif .....                                                                                                                               | 124 |
| 2.2.5.1.3. Les niveaux d'intégration des TIC dans un système éducatif .....                                                                                                                               | 140 |
| 2.2.5.2. Les outils numériques en appui à l'orientation-conseil .....                                                                                                                                     | 145 |
| 2.2.5.2.1. Les outils numériques : agent de changement des pratiques professionnelles en orientation .....                                                                                                | 149 |
| 2.2.5.2.2. Le numérique : une solution à de nombreux problèmes en orientation-conseil .....                                                                                                               | 157 |
| 2.2.5.3. Les compétences à développer pour l'utilisation des TIC .....                                                                                                                                    | 159 |
| 2.2.5.3.1. Les politiques pour développer les compétences technologiques des CO au Cameroun : Enjeux motivationnels et développement professionnel des CO (formation initiale et formation continue)..... | 159 |
| 2.2.5.3.2. Les compétences à développer pour faire usage des TIC .....                                                                                                                                    | 160 |
| 2.2.5.3.2.1. Les compétences destinées à exploiter les TIC dans des situations de communication et de collaboration .....                                                                                 | 162 |
| 2.2.5.3.2.2. Les compétences destinées à créer des situations d'apprentissage à l'aide des TIC.....                                                                                                       | 163 |
| 2.2.5.3.2.3. Les compétences destinées à développer et à diffuser des ressources d'apprentissage à l'aide des TIC en tenant compte du design pédagogique .....                                            | 164 |
| 2.2.5.3.2.4. Les compétences destinées à rechercher et à traiter des informations à l'aide des TIC .....                                                                                                  | 165 |
| 2.2.5.4. Nouvel écosystème informationnel : nouveau rôle pour le praticien de l'orientation scolaire .....                                                                                                | 165 |

|                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.3. La théorie de l'apprentissage expansif .....                       | 167 |
| 2.3.1. Le concept d'activité.....                                       | 167 |
| 2.3.2. Le concept d'actions .....                                       | 170 |
| 2.3.3. Le concept d'opérations .....                                    | 171 |
| 2.3.4. Le cycle des actions de l'apprentissage expansif .....           | 171 |
| 2.3.5. Les principes de la théorie de l'apprentissage expansif.....     | 174 |
| 2.3.6. Le modèle de la recherche.....                                   | 175 |
| 2.3.7. État de la question.....                                         | 177 |
| PARTIE II : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE L'ETUDE.....          | 179 |
| CHAPITRE III : MÉTHODE DE LA RECHERCHE .....                            | 181 |
| 3.1. L'approche méthodologique .....                                    | 182 |
| 3.1.1. La présentation de l'approche méthodologique qualitative .....   | 183 |
| 3.1.2. Les méthodes de l'approche méthodologique qualitative .....      | 183 |
| 3.2. La méthodologie de collecte des données .....                      | 186 |
| 3.2.1. La population de l'étude .....                                   | 186 |
| 3.2.1.1. La population cible .....                                      | 187 |
| 3.2.1.2. La population accessible .....                                 | 187 |
| 3.2.2. La technique d'échantillonnage et l'échantillon de l'étude ..... | 187 |
| 3.2.2.1. La technique d'échantillonnage.....                            | 187 |
| 3.2.2.1.1. L'échantillonnage de convenance.....                         | 189 |
| 3.2.2.1.2. L'échantillonnage par quotas.....                            | 190 |

|                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.2.2.1.3. L'échantillonnage en boule de neige .....                                                     | 190 |
| 3.2.2.1.4. L'échantillonnage intentionnel ou échantillonnage discrétionnaire, sélectif ou subjectif..... | 191 |
| 3.2.2.2. L'échantillon de l'étude .....                                                                  | 192 |
| 3.2.3. Choix des méthodes et des instruments de collecte des données .....                               | 193 |
| 3.2.4. Le dispositif de collecte de données : le Laboratoire du Changement .....                         | 195 |
| 3.2.4.1. Les phases du processus du changement .....                                                     | 195 |
| 3.2.4.2. Disposition spatiale et outils pour le laboratoire du changement.....                           | 199 |
| 3.2.4.3. Validation du dispositif de collecte .....                                                      | 201 |
| 3.2.5. Le déroulement de la collecte des données de la recherche .....                                   | 201 |
| 3.3. La méthodologie d'analyse des données .....                                                         | 202 |
| 3.3.1. La préanalyse.....                                                                                | 204 |
| 3.3.1.1. Le Choix des documents .....                                                                    | 204 |
| 3.3.1.2. La formulation des objectifs et éventuellement des hypothèses .....                             | 205 |
| 3.3.1.3. Le choix des unités d'analyse.....                                                              | 206 |
| 3.3.2. L'exploitation du matériel.....                                                                   | 207 |
| 3.3.3. Le traitement des données, interprétation et inférence .....                                      | 209 |
| 3.4. Le plan d'analyse des données collectées .....                                                      | 211 |
| CHAPITRE IV : PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS .....                                             | 217 |
| 4.1. Présentation et interprétation de l'analyse des résultats.....                                      | 218 |
| 4.1.1. L'analyse de la pratique de l'orientation-conseil au Cameroun.....                                | 219 |

|                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1.1.1. La connaissance du cadre réglementaire en matière d'orientation-conseil au Cameroun.....            | 220 |
| 4.1.1.1.1. Les bases réglementaires de l'orientation-conseil .....                                           | 221 |
| 4.1.1.1.2. Les outils de base de la pratique de l'orientation-conseil .....                                  | 225 |
| 4.1.1.2. La problématique de la pratique de l'orientation-conseil au Cameroun.....                           | 227 |
| 4.1.1.2.1. La nature des problèmes de l'orientation-conseil .....                                            | 228 |
| 4.1.1.2.2. Les causes des problèmes de l'orientation scolaire .....                                          | 232 |
| 4.1.1.3. L'adaptation aux pratiques nouvelles de l'orientation-conseil au Cameroun ....                      | 235 |
| 4.1.1.3.1. La perception de l'outil numérique par les professionnels de l'orientation-conseil.....           | 236 |
| 4.1.1.3.2. La position de l'orientation scolaire face à la crise sanitaire.....                              | 237 |
| 4.1.2. La modélisation d'une nouvelle pratique de l'orientation scolaire à l'aide de l'outil numérique ..... | 240 |
| 4.1.2.1. La pertinence de l'outil numérique en orientation-conseil.....                                      | 241 |
| 4.1.2.1.1. L'idée d'une solution à la pratique de l'orientation à l'aide de l'outil numérique .....          | 241 |
| 4.1.2.1.2. Les tâches d'orientation prises en compte par l'outil numérique .....                             | 242 |
| 4.1.2.2. La caractérisation de l'outil numérique pour l'orientation-conseil .....                            | 245 |
| 4.1.2.3. Les aléas à considérer avec l'accompagnement à l'aide de l'outil numérique ..                       | 246 |
| 4.1.2.3.1. Les étapes de procédure d'aide à l'orientation-conseil .....                                      | 246 |
| 4.1.2.3.2. La gestion du temps à l'aide de l'outil numérique.....                                            | 247 |
| 4.2. Discussion des résultats.....                                                                           | 250 |

|                                                                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.2.1. L'analyse de la pratique de l'orientation-conseil dans les établissements d'enseignement secondaire au Cameroun ..... | 251 |
| 4.2.2. La modélisation d'une solution à l'aide du numérique.....                                                             | 256 |
| CONCLUSION .....                                                                                                             | 261 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....                                                                                             | 261 |
| ANNEXES .....                                                                                                                | 261 |
| GUIDE D'ENTRETIEN.....                                                                                                       | 261 |
| RETRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS .....                                                                                        | 261 |
| EXEMPLE DE MODÉLISATION D'UNE PRATIQUE DE L'ORIENTATION SCOLAIRE À L'AIDE DU RÉSEAU SOCIAL WHATSAPP .....                    | 261 |
| TABLE DES MATIÈRES .....                                                                                                     | 261 |