



*Démocratisation de l'éducation en Afrique Noire
francophone : Quelle place pour l'orientation
scolaire et professionnelle ?*

**Laurent SOVET - (Joseph BOMDA - Aimé
OUEDRAOGO - Kokou A. ATITSOGBE)**
FRANCE

Doctorant

Communication orale :français / Oral presentation :French

Nom des intervenants & Institutions d'appartenance / Name of contributors &
Institutions belonging:

**Sovet, Laurent / Centre de
Recherche sur le Travail et le
Développement, EA 4132,
Conservatoire National des Arts et
Métiers, Paris, France**

- Axe de la communication: Les politiques de l'orientation
- Champ du thème: La société

- Line of thinking of the theme: Career counselling policies
- The main field of the theme: Society





1. Contexte de l'éducation en Afrique Noire francophone

1.1. *Situer l'Afrique Noire francophone*

Les pays d'Afrique Noire francophone recouvrent les pays africains se situant au Sud du Désert du Sahel. Ces pays se concentrent plus particulièrement en Afrique de l'Ouest, partageant le français comme langue officielle et sont des anciennes colonies françaises, sauf les cas particuliers du Togo et du Cameroun qui sont placés sous protectorat français à la fin de la première guerre mondiale. Bien que ces pays aient connus un développement politique, économique et social variable d'un pays à l'autre, ils traversent des processus et des problématiques similaires vis-à-vis de l'éducation et de l'orientation scolaire et professionnelle.

1.2. *La démocratisation de l'éducation*

La conférence de Brazzaville au Congo en 1944 marque les premières préoccupations de la métropole pour ses colonies dans le développement de l'éducation et de l'orientation scolaire et professionnelle (Baux, 2007; Bomda, 2008a). Ensuite, la conférence d'Addis Abéda en Ethiopie en 1961 signe à son tour, une étape importante dans la démocratisation de l'éducation dans ces pays nouvellement indépendants où l'orientation scolaire et professionnelle vient prendre une place essentielle (Seck, 1993). Cependant, les prétextes de la démocratisation de l'école dans la métropole française et dans les colonies ne sont pas identiques quand bien même il s'agit au final de promouvoir l'accès de tous à l'école indépendamment des origines sociales et des différences socioéconomiques et culturelles. L'école unique était alors envisagée pour donner à chacun la chance de faire bénéficier à sa nation ses talents propres. Dans sa mise en place, la démocratisation de l'éducation va suivre plusieurs formes :

- **quantitative ou qualitative.** Dans la première, on se soucie de l'augmentation globale de la durée de la scolarité tandis que dans la seconde il s'agit de mettre fin à toute corrélation entre l'origine sociale des élèves et leur orientation scolaire, (Lapostolle, 2005) ;
- **sélective,** portée sur l'ouverture de l'accès aux études et aux carrières à destination des plus méritants quel que soit le milieu (Prost, 1997; Roche, 1996; Seguy, 2007). Seul le mérite doit être pris en compte de manière à ce qu'un enfant du peuple, s'il a les aptitudes,



puisse entrer dans la bourgeoisie et qu'un enfant issu des classes bourgeoises soit en mesure de tomber dans les professions populaires s'il est faible ;

- **de réussite**, portée sur le refus du seul mérite et promotrice de la formation générale de l'élite et de la masse, de la bourgeoisie et du peuple de manière à permettre à chacun de mobiliser les compétences transversales sans être forcément esclave d'un seul aspect compétitif de son être (Roche, 1996) ;
- **égalitariste, ségrégative et uniforme**. La démocratisation est *égalitariste* quand on observe une diminution des différences qualitatives (fréquence de redoublements, niveau de compétences scolaires) entre les élèves ; *ségrégative*, si les écarts sociaux de recrutement inter-séries augmentent et *uniforme*, si les écarts sociaux de recrutement inter-séries sont stables (Merle, 2000).

En Afrique francophone, le débat français autour de la démocratisation de l'éducation arrive au moment où l'école est considérée comme « *une chose précieuse qu'on ne distribue qu'à bon escient* », ses effets sont limités à des « *bénéficiaires qualifiés* » (Gouverneur Roume cité par Kabou, 1991, p. 136), soit 5 à 10% de la population scolarisable (Hugon, 1970). Dans un premier temps, ceux-ci vont être des esclaves rachetés par les colons, des orphelins, des mulâtres, des fils de routiers et tardivement la descendance des dignitaires traditionnels que le colon prépare à prendre la succession des institutions traditionnelles ou fabriquées par ses soins (Guth, 1990). Dans le même temps, les colonisés sont engagés dans des luttes d'indépendance. Dès leur accès à l'indépendance, la démocratisation de l'éducation répond à un double objectif : ouvrir l'école formelle à tous sans discrimination aucune, remplacer l'élite blanche qui a abandonné plusieurs postes dans les services publics et leurs valets « *peau noire masques blancs* » (Fanon, 1952). Laquelle des formes de démocratisation de l'éducation ci-dessus listées était applicable et pourquoi ? Sans prospective, les jeunes Etats nouvellement indépendants vont s'essayer à plusieurs programmes comme notamment celui de l'africanisation de l'école et des formations (Bomda, 2013a; Kabou, 1991) et de la démocratisation de l'éducation par voie de la sélection du mérite sous condition d'équilibre régional des ethnies (Bomda, 2013a).

Les Etats d'Afrique francophone nouvellement indépendants ont conscience de la justesse de l'équité d'accès de tous à l'éducation. Il se trouve que pendant la colonisation l'école n'était pas accessible partout. Pour taire ces inégalités et permettre à tous de participer à la construction nationale, les politiciens théorisent la politique d'équilibre régional du mérite entre les scolarisés et les diplômés selon les ethnies artificiellement rapprochées dans des Etats nouvellement créés au lendemain de la Conférence des colonisateurs de Berlin (1884-1885). Il ne suffit plus seulement d'être méritant, mais d'organiser l'accès aux postes d'élite de manière à ce que toutes les composantes de la population soient représentées. Au Cameroun, des quotas d'élèves sont définis en fonction de l'origine géographique pour l'entrée dans une école prestigieuse (Kampoer, 2011; Zambo Belinga, 2011). En dépit de cette discrimination, de nombreuses initiatives sont cependant en cours pour démocratiser l'éducation en Afrique francophone. Les cas les plus récents sont la Conférence mondiale sur



l'éducation pour tous (à Jomtien, en 1990) et le Forum mondial sur l'éducation pour tous (à Dakar, en 2000) qui ont été pour beaucoup dans la Déclaration du Millénaire pour le développement avec l'adoption des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD). L'OMD 2 est en faveur de l'universalisation de l'éducation primaire. Cependant, à l'analyse, il s'agit davantage d'une obsession pour les taux de scolarisation et d'achèvement du primaire sans démonstration effective de l'incidence sur la réduction de la pauvreté (Bhuwanee & Huot-Marchand, 2008; Bomda, 2013a; Stephenne, 2011).

1.3. *Emergence de l'orientation scolaire et professionnelle*

L'histoire de l'orientation scolaire et professionnelle en Afrique francophone fait état de trois moments (Bomda, 2008a, 2013b; Okéné, 2009; Tsala Tsala, 2007) :

- **La phase de l'orientation professionnelle** (1945-1958). Le colon utilise l'orientation pour identifier et affecter les compétences de manière à rentabiliser l'exploitation coloniale ;

- **L'ère de l'orientation scolaire et universitaire** (1959-1995). Les États devenus indépendants utilisent l'orientation scolaire pour mener la propagande en faveur des métiers utiles à la mise en place des plans quinquennaux de développement. Au Cameroun, l'élève qui refuse son orientation perd sa bourse ;

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

On peut donc remarquer que le cheminement n'est pas forcément différent de ce qui a eu cours à travers le monde entier ; partant d'une vision d'un être humain à orienter dans le sens jugé indiqué, on en est arrivé à celle d'une personne capable d'autodétermination par voie éducative (Danvers, 1988; 2001; Guichard & Huteau, 2006). Dans un premier temps, la coopération française, parfois en conflit avec l'UNESCO, va participer activement à la



formation des premiers conseillers d'orientation et opérateurs psychotechniciens jusque dans les années 80, date à laquelle les premières filières de formation des élèves-conseillers d'orientation vont être ouvertes (Okéné, 2009; Tatangang, 2011). Par la suite, l'UNESCO va avoir un rôle d'accompagnateur dans l'élaboration d'un système d'orientation scolaire et professionnelle en Afrique Noire francophone comme en témoignent les nombreux rapports publiés sur ce thème dans les années 60-70 (Congo : 1963, 1965 ; Rwanda : 1963 ; Mali : 1963, 1965 ; Cameroun : 1968 ; Sénégal : 1969 ; etc.).

La gestion des élèves et des formations à travers l'orientation scolaire et professionnelle est régulièrement affirmée par plusieurs experts (Tchamégnon, 1991 ; Deliry-Antheaume , 1995 ; Chitou, 2011) et par l'UNESCO (1970). De ce fait, des moyens considérables sont investis pour développer un système éducatif comprenant un système d'orientation scolaire et professionnelle et une planification de l'éducation fiables. Au début des années 1990, plusieurs conférences successives organisées par l'UNESCO et la Banque Mondiale affirment la nécessité de revitaliser les systèmes éducatifs d'Afrique Noire francophone soulignant notamment l'importance de l'orientation scolaire et professionnelle (Shabani, 2007). Au cours de cette même décennie, des lois d'orientation visant à garantir une aide à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves sont votées (Congo : 1995 ; Burkina Faso : 1996 ; Cameroun : 1998 ; Niger : 1998).

Ces pays d'Afrique Noire francophone ont cependant connu des évolutions économiques différentes qui ont conduit à des répercussions variables sur la gestion de l'orientation scolaire. Après deux décennies de délaissement (1984-2005), l'UNESCO va appuyer en 2005 la Déclaration de Politique sous-régionale en faveur du Programme d'Orientation et de Conseil ratifiée par 28 Etats dont 10 francophones : Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Côte d'Ivoire, Guinée Conakry, Mali, Niger, Rwanda, Sénégal, Tchad (Kasséa, 2009; Piper & Kasséa, 2004).

1.4. Quels constats aujourd'hui ?

Les conseillers d'orientation présents dans le système éducatif sont en nombre insuffisant. Au Cameroun, pour 1 574 452 d'élèves dénombrés au secondaire en 2011, il n'y avait que 1 155 conseillers d'orientation scolaire et professionnelle ; soit un déficit de 4 093 conseillers d'orientation supplémentaires à raison d'un pour 300 élèves. Pour 207 887 étudiants, seulement 229 conseillers d'orientation étaient recensés au supérieur ; soit un pour 500 étudiants (Bomda, 2013a, 2013b). Au Togo, il n'existe qu'un seul conseiller d'orientation pour s'occuper des 43 000 étudiants de l'Université de Lomé (Atitsogbe, 2012) !



Dans ces conditions, le conseiller d'orientation devient un luxe sinon une sinécure (Bomda, 2008b). En réalité, en dépit de l'appropriation et de l'intégration de l'orientation scolaire et professionnelle dans les curricula, elle se fait encore par stéréotypie professionnelle, injonctions parentales, jugement professoraux, suivisme des pairs et sur la base des leçons de l'informel. En conséquence, on aboutit à un système éducatif tourné vers l'enseignement général au détriment de celui technique et professionnel : 2/3 de jeunes camerounais qui accèdent au supérieur sont inscrits dans les filières générales (MINESUP, 2012b). En 2011, par exemple, sur les 44 588 diplômés Bac+2 et Bac+3, près de la moitié (49%) sont issus des filières des sciences sociales, 18% des sciences de l'éducation (y compris la formation des enseignants du secondaire), 13% des lettres, 11% des sciences, 7% de l'ingénierie et 2% de la santé (MINESUP, 2012a). En 2009-2010, au Togo, près de 13 000 étudiants étaient inscrits en sciences humaines et sociales tandis que 320 étaient inscrits en sciences de l'ingénieur et 611 en filière de médecine et pharmacie. Chitou (2011) identifiait un taux de chômage de 80-90% pour les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur au Togo. Faute d'accéder à la fonction publique, diplômés et déscolarisés sans emploi se reconvertissent dans la saisonnalité, l'indécence et la précarité du secteur informel (Tatangang, 2000), secteur par excellence de l'incivisme fiscal (Latouche, 1989), où 90% d'actifs exercent déjà (Institut national de la statistique, 2011).

Les carrières négatives qu'ils embrassent ainsi leur font vivre un sentiment de déclassement social (Bourdieu, 1978), déteignent sur leur estime de soi et génèrent des frustrations qui font de la jeunesse la proie facile des divers travers de la société : alcoolisme, vol, viol, violence urbaine, ... (Mugah, 2012). L'école sans orientation est de plus en plus vécue comme un gâchis et depuis la fin de la crise économique, on assiste à une orientation massive vers l'enseignement technique et professionnel qui manque cruellement d'équipement (MINAEPAT, 2002; Tsala Tsala, 2004).

2. Problématique

L'objectif de cette communication sera d'examiner la place de l'orientation scolaire et professionnelle dans le processus de démocratisation de l'éducation dans le contexte de l'Afrique Noire francophone. Nous utiliserons la théorie socio-cognitive de carrière comme support à notre analyse en nous intéressant à des points précis qui font échos dans le contexte de l'Afrique Noire francophone. Bien que les pays d'Afrique Noire francophone ne représentent pas un ensemble culturellement, socialement, politiquement et historiquement totalement homogène, les processus suivis en matière d'éducation et d'orientation scolaire sont relativement similaires. Nos propos s'inscriront dans une analyse globale et centrées plus particulièrement sur la situation au Togo, au Burkina Faso et au Cameroun qui rendent compte de la situation en Afrique Noire francophone (Guth, 1990 ; Manière, 2010 ; Shabani, 2007).



3. Approche socio-cognitive des trajectoires d'orientation

3.1. Présentation de la théorie socio-cognitive de carrière

La théorie socio-cognitive de carrière (*social cognitive career theory*) se définit comme un modèle explicatif du développement des intérêts professionnels, des choix d'orientation scolaire et professionnelle et des performances scolaires (Lent, Brown, & Hackett, 1994). Elle prend en compte des éléments relatifs aux caractéristiques individuelles et environnementales de l'individu. Cette théorie sociocognitive de l'orientation scolaire et professionnelle est l'une des théories les plus influentes (Betz, 2008) et a fait l'objet de nombreuses études dans des contextes culturels variés (Lent, 2001 ; Lent & Sheu, 2010 ; Sovet, Atitsogbe, & Pari, 2013). La particularité de cette théorie est qu'elle peut potentiellement s'appliquer à des différents niveaux (macro-niveau ou micro-niveau) pour analyser des comportements d'individus s'inscrivant dans un environnement spécifique. Dans notre analyse, nous nous intéressons plus particulièrement au contexte socio-économique en soulignant la responsabilité des États dans la construction des parcours scolaires et professionnelles, au rôle des parents, aux représentations sociales et aux barrières perçues en se basant sur une revue de la littérature.

3.2. Principaux éléments d'analyse

Contexte socio-économique. La responsabilité des États via leur service de la prospective, de la planification et de l'orientation de l'éducation n'est pas à négliger. Il existe actuellement une forte inadéquation entre l'offre de formation et l'emploi en Afrique Noire francophone. Cependant, en l'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, il y a un manque de visibilité manifeste qui peut se révéler gênant dans les prises de décision sur l'orientation politique et économique de ces pays. De même, le positionnement stratégique de ces pays pose de nombreuses interrogations. En effet, plusieurs de ces pays disposent de ressources naturelles qui peinent à être exploitées, transformées et exportées. En Côte-d'Ivoire par exemple, certaines ressources comme le café et le cacao sont souvent exportés sans être transformés, perdant une plus-value importante en l'absence de la technologie et du personnel nécessaires. Le Cameroun, un pays pourtant très riche en bois, se retrouve obligé de devoir importer des cure-dents fabriqués en Chine. L'Afrique Noire francophone ne dispose d'aucune industrie lourde permettant le développement et la commercialisation d'une voiture africaine, sinon de sous-traitance (Bomda, 2013a). Dans ce contexte, l'ouverture massive des filières générales et orientées vers le tertiaire aux dépens des filières techniques et professionnelles pose de nombreuses limites.



Rôle de la famille. La construction du choix d'orientation scolaire et professionnelle ne se limite pas à l'implication de l'élève ou de l'étudiant mais inclut ses parents et plus largement son groupe familial. Dans ce contexte, l'élève peut se retrouver tiraillé entre ses désirs personnels et ceux de sa communauté familiale ou clanique, c'est-à-dire entre l'individualisme prescrit par les réformes éducatives et le collectivisme inhérent à ses valeurs culturelles. Ainsi, l'élève se retrouve à devoir concilier son projet personnel aux volontés des membres de sa famille (URD, 2002 ; Moumoula & Bakyono/Nabalou, 2005). Cette situation est d'autant plus complexe que la famille offre souvent un soutien financier et psychologique important (Guth, 1997). Un enfant allant à l'encontre de la volonté de sa famille se retrouverait alors à devoir assumer tout seul ses échecs scolaires et professionnels (Bomda, 2013a). La réussite scolaire des enfants sera un enjeu essentiel pour les parents qui nourrissent envers eux des aspirations professionnelles particulièrement importantes (Bawa, 2007 ; Guth, 1997 ; Waky, 2008; Mindamou, 2011). Les enfants se retrouvent alors fortement encouragés à se diriger vers des études longues et vers des métiers offrant un salaire et des conditions de travail particulièrement avantageuses (enseignants, cadres supérieurs, ...). Récemment, une étude réalisée auprès de 307 étudiants togolais a montré que ceux bénéficiant du soutien de leur famille présentaient un niveau de réussite universitaire plus important (Sovet et al., 2013). Parallèlement, 12% des parents camerounais ne savent pas quoi dire à leurs enfants vis-à-vis de leur orientation scolaire tandis que 48% cherchent à rencontrer un conseiller d'orientation pour aider leurs enfants dans cette démarche (Bomda, 2008a). Néanmoins, Moumoula et Bakyono/Nabalou (2005) soulignent que la pression parentale sur les choix d'orientation est plus ou moins liée au milieu social où les parents provenant d'un milieu social élevé exerceraient davantage de pressions que ceux provenant d'un milieu social défavorisé.

Représentations sociales des métiers. La représentation sociale des métiers joue un rôle important dans la sélection des métiers qu'envisagent de réaliser les élèves. Ce constat est également valable dans les pays d'Afrique Noire francophone. Cependant, la hiérarchie des métiers repose sur d'autres logiques par rapport aux cultures occidentales. Bomda (2008a) soulignait l'attrait des jeunes diplômés dans la fonction publique, la valorisation des filières générales et de l'enseignement supérieur par rapport aux filières davantage technologiques et professionnelles et la valorisation des emplois de « cols blancs ». Il note ainsi que 72.1% des élèves camerounais (N = 183) envisagent une filière générale. Pari (2013) relève que 80% des jeunes diplômés au Togo proviennent des filières générales aux dépens des filières professionnelles. Guth (1997) met en évidence des contrastes assez importants d'une profession à l'autre (voir Tableau 1). Les métiers d'officier dans l'armée et de député sont jugés les moins désirables alors que des métiers comme médecin, mécanicien, enseignant ou même chauffeur de taxi recueillent une opinion plutôt favorable. Guth (1997) notait que les élèves togolais s'orientent davantage vers des métiers conduisant à des réalisations concrètes et visibles pour le pays tandis que les élèves congolais s'orientent davantage vers des métiers privilégiant un statut social. Le métier de vendeur est particulièrement valorisé en raison de la fortune supposée des vendeurs. Au Togo, d'autres métiers comme douanier, diplomate ou travailleur dans une ONG sont aussi considérés comme des métiers prestigieux offrant un statut social et des conditions de travail très confortables. Cependant, beaucoup d'élèves



fondent leurs représentations sur des informations fournies par leur entourage ou ce qu'ils entendent dans les médias ne disposant pas d'une source d'information fiable sur les métiers. Face à un taux de chômage de 80 à 90% au Togo (Chitou, 2011), beaucoup de jeunes diplômés sans emploi éprouvent des regrets vis-à-vis de leur parcours universitaire (Sosoe, 2012). Parallèlement, peu d'élèves ont l'occasion de découvrir concrètement les emplois. Au lycée, les cours de chimie se résument le plus souvent à des expériences observées sur des images, peu de places sont laissées à la découverte des métiers laissant peu d'occasion de développer un sentiment d'efficacité personnelle.

Tableau 1. Opinions positives vis-à-vis des métiers (%)

	Congo	Togo
Officier	5.8	6.8
Député	8.6	12.6
Couturier	16.4	14.2
Coiffeur	21.0	20.0
Cultivateur	21.8	21.2
Ouvrier agricole	28.4	27.2
Médecin	42.0	32.2
Mécanicien	55.2	46.2
Enseignant dans le secondaire	60.0	58.8
Chauffeur de taxi	66.0	59.4
Vendeur	65.4	82.8

Note. D'après l'enquête réalisée par Guth (1997).

Barrières perçues dans le choix d'orientation. Suivant la théorie socio-cognitive de carrière, les barrières perçues par l'élève ou l'étudiant peuvent affecter les choix d'orientation (Lent et al., 2002). De nombreux rapports et recherches soulignent en premier lieu l'importance des difficultés financières dans l'accès aux études dans les pays d'Afrique Noire francophone (Atitsogbe, 2012 ; Atitsogbe, Sovet, & Pari, *soumis* ; Guth, 1997 ; Lange, 1998 ; World Bank, 2003 ;). Dans un sondage réalisé auprès de lycéens togolais et congolais, respectivement 90.2% et 80.8% des lycéens considéraient que le succès à l'école était lié aux conditions matérielles des parents (Guth, 1997). Dans la réalité, les difficultés financières sont invoquées comme étant la première cause d'abandon à l'école au Togo (URD, 2002). Ces élèves croient profondément au déterminisme social dans leur réussite scolaire et universitaire (Guth, 1997). Un autre aspect essentiel porte sur les résultats scolaires qui viennent déterminer toute la trajectoire scolaire et universitaire des élèves (Atitsogbe, 2012 ; Bomda, 2013a ; Moumoula & Bakyono/Nabalou, 2005). D'une manière générale, l'échec scolaire et universitaire se rencontre à différents niveaux dans le système éducatif des pays d'Afrique Noire francophone (Shabani, 2007). Au Togo, un rapport de l'URD (1992, cité par Bawa, 2007) indiquait que 10 000 élèves inscrits en CP, seuls 7 obtenaient le baccalauréat tandis que le taux de réussite en première année à l'université est de l'ordre de 15% (Dogbe Foli, 2010).



Au Bénin, il fallait en moyenne 11 ans pour obtenir un premier cycle universitaire de quatre ans (Guedegbe, 2003). Enfin, les étudiants togolais considèrent également que les conditions d'étude influencent leur progression universitaire comme la qualité des infrastructures, la compétence des enseignants, les frais d'inscription ou encore l'accès à la documentation (Atitsogbe, 2012 ; Chitou, 2011 ; Kouyou, 2006 ; Sovet et al., 2013).

4. Discussion

4.1. *Interprétations et limites à l'approche utilisée*

L'orientation est un jeu de négociation dans lequel chaque intervenant porte une idée (Bengle & Laflamme, 1979; Masson, 1994; 1997). A l'évidence, l'élève en contexte africain paraît être le maillon faible encore plus qu'il est en attente des ressources de son entourage pour donner effet à ses projets. L'individualisme orientant de l'Occident le met en mal avec le collectivisme orientant de son milieu et le seul soutien financier et matériel dont il dispose dans le cadre de ses études (Bomda, 2013a). De même, la recherche d'une situation financière confortable semble être un élément très fort et très présent dans la représentation des métiers ce qui, là encore, s'éloigne d'une conception fondée exclusivement sur le développement de soi et le prestige dans le choix d'une profession prônée par des théories fondées sur une conception individualiste de l'être humain (Pewzner-Apeloig, 2005). Dès lors, on peut s'interroger quant à l'effectivité de la théorie socio-cognitive de carrière (*social cognitive career theory*) dans ce contexte. Ces résultats invitent à penser une approche culturellement construite dans l'élaboration du choix d'orientation en tenant compte des spécificités de l'environnement socio-économique. Cette approche se fonde exclusivement sur une analyse qualitative prenant appui sur une littérature existante, l'expérience des conseillers d'orientation ayant contribué à cette communication et les observations réalisées. De nombreuses études qualitatives et quantitatives sur le terrain semblent nécessaires pour pouvoir étayer et confirmer nos propos.

4.2. *Vers une dynamisation de l'orientation scolaire et professionnelle dans le contexte de l'Afrique Noire francophone*

Enjeux de la formation des acteurs de l'orientation scolaire et professionnelle. La question de la formation initiale et du recrutement des acteurs de l'orientation scolaire et professionnelle constitue un enjeu de taille. D'un pays à l'autre en Afrique Noire francophone, il existe de fortes disparités sur cet aspect. Actuellement au Togo, et depuis un décret de 2012, les conseillers d'orientation ont été recrutés au terme de leur formation initiale en psychologie du travail ou en psychologie de l'éducation (Master 2). Dans les contextes



camerounais et burkinabé, les candidats postulent à un concours public et sont issus de formations variées de niveau Licence puis suivent une formation de deux ans (Moumoula & Bakyono-Nabalou, 2005 ; Bomda, 2008a). La place de la psychologie et de la psychométrie dans la formation des acteurs de l'orientation scolaire et professionnelle est une question centrale dans les réflexions actuelles sur la formation des conseillers d'orientation dans ces pays (Bomda, 2008a). A l'inverse, l'aide à la recherche de bourses dans le financement des études dans l'enseignement supérieur est un besoin régulièrement évoqué par les élèves et les étudiants dans plusieurs pays.

Enjeux de la gestion des structures institutionnelles. Les questions autour de la gestion des structures institutionnelles portent notamment sur le déploiement des conseillers d'orientation, leur implication dans le système éducatif ou encore la gestion administrative. Suivant les enjeux de la démocratisation de l'éducation, tous les élèves devraient avoir accès à un conseiller d'orientation au cours de leur scolarité. Actuellement, dans beaucoup de pays de l'Afrique Noire francophone, les services dédiés à l'orientation scolaire et professionnelle ont tendance à se concentrer dans la capitale ou les grandes villes tandis que les campagnes ou les régions reculées restent relativement mal desservies (Bomda, 2008b). Il existe actuellement un unique centre d'orientation scolaire au Togo. L'un des autres enjeux de la gestion des structures institutionnelles résident dans les moyens que les gouvernements peuvent accorder aux services d'orientation scolaire et professionnelle. Le problème se pose de différentes manières selon le contexte. Par exemple, au Burkina Faso, les conseillers d'orientation doivent actuellement tenter de démontrer l'efficacité de leur service. Cependant, le centre des bourses et le centre d'orientation scolaire et professionnelle se situent au même endroit à Ouagadougou facilitant la cohésion des services face aux demandes de certains étudiants (Moumoula & Bakyono/Nabalou, 2005). Au Cameroun, les conseillers d'orientation se retrouvent surchargés par les tâches administratives et pédagogiques ne laissant que peu de temps à consacrer aux étudiants dans leurs problèmes d'orientation (Bomda, 2008a). De même au Togo, l'unique conseiller d'orientation de l'Université de Lomé centre exclusivement son activité sur la gestion des étudiants en situation d'échec à l'université et à quelques rencontres ponctuelles avec les lycéens lors de la journée porte ouverte (Atitsogbe, 2012). Plusieurs solutions furent proposées pour s'adapter aux problèmes au Togo comme l'utilisation de la radio qui diffusait des informations sur les métiers à travers tout le pays, le nomadisme de certains conseillers d'orientation qui se déplaçaient à moto d'établissement en établissement ou encore la planification de l'UNESCO dans les années 70 de transférer les compétences en orientation scolaire et professionnelle au corps enseignant. Enfin, plusieurs chercheurs soulignent l'importance de l'orientation scolaire et professionnelle dans la gestion de l'échec scolaire (Bafei, 2011 ; Banque Mondiale, 2006 ; Bomda, 2008b ; Chitou, 2011 ; Deliry-Antheaume, 1995 ; Tchamégon, 1991). Tchamégnon (1991) évalue que l'échec scolaire représente un surcoût de 400% dans le système éducatif togolais.

Enjeux de l'adaptation et de la contextualisation des pratiques professionnelles dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle : Une réflexion épistémologique. Bien que les pratiques en orientation scolaire et professionnelles ne se limitent pas au champ de la psychologie, nous choisirons d'aborder ce dernier point sous cet



angle. Ainsi, l'adaptation et la contextualisation des pratiques professionnelles dans le champ de la psychologie l'orientation scolaire et professionnelle sont essentielles pour qu'elles puissent devenir effectives et reconnues en Afrique Noire francophone. L'utilisation et le transfert des connaissances provenant de l'occident et de la psychologie dit dominante (*mainstream psychology*) posent de nombreuses limites dans certains contextes culturels et notamment dans celui de l'Afrique Noire francophone (Kim et Berry, 1993 ; Nsamenang, 2000 ; Tiberghien et Beauvois, 2008). L'utilisation et la place des outils psychométriques occidentaux dans la pratique donne lieu notamment à un long débat (Goodenough, 1936; Kim et Berry, 1993 ; Cheung, 2004; Kim, Yang, & Hwang, 2006). La remise en cause de la psychologie en tant que science universellement applicable à travers l'émergence de la crise paradigmatique (*paradigmatic crisis*) initiée par Elms (1975) a progressivement trouvé un écho dans le contexte africain par l'intermédiaire de plusieurs chercheurs comme Bamé A. Nsamenang (Cameroun) ou Elias Mpfu (Zimbabwe). Parallèlement, plusieurs chercheurs s'inscrivant dans le champ de la psychologie de l'orientation scolaire et professionnelle encouragent fortement à s'inscrire dans l'élaboration d'une psychologie de l'orientation culturellement adaptée (Hardin, Leong & Osipow, 2001 ; Leong et Pearce, 2011). En somme, la psychologie de l'orientation scolaire et professionnelle de l'Afrique Noire francophone aura besoin de beaucoup de temps et d'énergie pour construire ses théories et ses pratiques en cherchant à intégrer et rendre compte autant que possible des éléments clés du contexte et des valeurs culturels.

Au-delà des enjeux évoqués, nous voudrions rappeler en conclusions que ces perspectives ne pourront prendre sens qu'à travers une volonté forte des pouvoirs publics de mettre en place une politique efficace permettant aux populations de disposer des savoir-faire indispensables à la transformation de leur milieu par la promotion d'emplois orientés vers les besoins réels de ces pays. Les familles, les élèves et les étudiants restent victimes d'un système complexe disposant d'informations parcimonieuses obligeant à élaborer des stratégies précaires et fondées sur de nombreuses incertitudes quant aux choix d'orientation réalisés. Cette volonté politique de changement semble nécessaire voire incontournable pour atteindre finalement cet idéal de la démocratisation de l'éducation.

5. Références bibliographiques

Atitsogbe, K. A. (2012). *Rapport de stage effectué à la Direction de l'Information et de l'Orientation (DIO)*. Manuscrit non publié, Université de Lomé, Lomé, Togo.

Atitsogbe, K. A., Sovet, L., & Pari, P. (*soumis*). Effets des barrières perçues dans l'élaboration du projet professionnel auprès d'étudiants togolais : Une analyse multi-méthode. *Pratiques Psychologiques*.

Bafei, P.-A. (2011). Education in Togo: From its creation until the period of socio-political and economic crisis of 1990. *International Education Studies*, 4, 248-257.



- Banque Mondiale (2003). *Le système éducatif togolais. Eléments d'analyse pour une revitalisation. Série Développement Humain de la Région Afrique*. Document de Travail. Banque Mondiale, Washington, D.C.
- Bawa, I. H. (2007). *Estime de soi et performances scolaires chez des adolescents au Togo*. Manuscrit non publié, Université de Lomé, Lomé, Togo.
- Bengle, N., & Laflamme, C. (1979). L'information scolaire et professionnelle et l'inévitable rupture entre l'école et le marché du travail. *Revue des sciences de l'éducation*, 5, 401-421.
- Betz, N. E. (2008). Advances in vocational theories. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4th ed., pp. 357-374). New York: Wiley.
- Bhuwane, T., & Huot-Marchand, H. (2008). Éducation et EFTP?: comment lutter efficacement contre la pauvreté?? In A. Bouras, J. S. Bekale Nze, J. Ginestié, & B. Hostein (Éds.), *Éducation technologique, formation professionnelle et lutte contre la pauvreté* (p. 39-47). Tunis: Réseau Africain des Institutions de Formation de Formateurs de l'Enseignement Technique.
- Bomda, J. (2008a). *Orientation-conseil scolaire, universitaire et professionnelle au Cameroun : L'urgence d'une remédiation*. Paris : L'Harmattan.
- Bomda, J. (2008b). *Le conseiller d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle au Cameroun: un luxe? une sinécure?* Yaoundé: CEPER.
- Bomda, J. (2013a). *Les paradoxes de l'éducation formelle et de l'orientation scolaire et professionnelle en Afrique subsaharienne*. Paris: Edilivre.
- Bomda, J. (2013b). Droits à l'éducation et à l'orientation scolaire et professionnelle. Analyse d'une discrimination constante?: L'exemple camerounais. Manuscrit non achevé, Yaoundé.
- Bourdieu, P. (1978). Classement, déclassement, reclassement. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24, 2-22.
- Cheung, F. M. (2004). Use of western and indigenously developed personality tests in Asia. *Applied Psychology: An International Review*, 53, 173-191.
- Chitou, I. (2011). L'enseignement supérieur et la recherche dans la problématique du développement du Togo : Une orientation vers la gestion entrepreneuriale. *Management & Avenir*, 45, 126-143.
- Copans, J. (2001). Afrique noire?: un État sans fonctionnaires?? *Autrepart*, 20, 11-26.
- Danvers, F. (1988). Pour une histoire de l'orientation professionnelle. *Histoire de l'éducation*, 37, 3-15.
- Danvers, F. (2001). « Mai 68 » ou la désorientation scolaire et universitaire. *Cahiers Alfred Binet*, 4, 37-50.
- Deliry-Antheaume, E. (1995). L'élaboration de nouvelles politiques éducatives au Togo. Réalité ou virtualité ? *Cahier des Sciences Humaines*, 31, 719-737.



- Dogbe Foli, A. (2010). *Âge d'entrée à l'université et cursus universitaire*. Manuscrit non publié, Université de Lomé, Lomé, Togo.
- Elms, A. C. (1975). The crisis in confidence in social psychology. *American Psychologist*, 30, 967-976.
- Fame Ndong, J. (2008). *Allocution de Monsieur le Ministre de l'Enseignement Supérieur à l'occasion de la clôture solennelle des Premières Assises de l'Orientation Universitaire et Professionnelle à l'ère du système LMD*. Présenté à Premières Assises de l'Orientation Universitaire et Professionnelle à l'ère du système LMD, Djeuga Hôtel de Yaoundé.
- Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Paris: seuil.
- Fonkoua, P., & Youtha, R. (2008, mars 20). *Le conseiller d'orientation, sa formation et sa pratique au niveau des enseignements secondaires*. Oral présenté à Table ronde sur les services d'orientation et le système LMD, AUF-Yaoundé.
- Garnier, B. (2007). Les fondateurs de l'école unique à la fin de la première guerre mondiale: l'Université nouvelle, par les Compagnons. *Revue française de pédagogie*, 2, 35-46.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2006). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.
- Guth, S. (1990). L'école en Afrique noire francophone: une appropriation institutionnelle. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 90, 71-97.
- Guth, S. (1997). *Lycéens d'Afrique*. Paris : L'Harmattan.
- Hugon, P. (1970). Intégration de l'enseignement africain au développement. *Tiers-Monde*, 11, 17-46.
- Institut national de la statistique. (2011). *Deuxième Enquête sur l'emploi et le secteur informel au Cameroun*. Yaoundé: Institut national de la statistique.
- Kabou, A. (1991). *Et si l'Afrique refusait le développement?* Paris: L'Harmattan.
- Kampoer, K. (2011). Les bruits de listes dans la capitale: résultante de la malsaine politique de l'équilibre régional au Cameroun. *Cameroon Journal on Democracy and Human Rights*, 5, 97-109.
- Kasséa, R. (2009, décembre 18). *Programme Orientation et Conseil pour le Développement de la Jeunesse Africaine (POC)*. Présenté à Colloque international: La recherche en éducation dans les pratiques et politiques éducatives en Afrique, Bamako, Mali.
- Kasséa, R. (2009, décembre 18). *Programme Orientation et Conseil pour le Développement de la Jeunesse Africaine (POC)* Bamako, Mali. Présenté à Colloque international: La recherche en éducation dans les pratiques et politiques éducatives en Afrique, Bamako (Mali).
- Kim, U., & Berry, J. W. (1993). *Indigenous psychologies: Experience and research in cultural context*. Sage, Newbury Park, CA.



- Lapostolle, G. (2005). L'orientation au collège depuis les années 1980?: un problème de choix politique entre deux formes de démocratisation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34, 415-438.
- Latouche, S. (1989). Les paradoxes de la normalisation de l'économie informelle. *Tiers-Monde*, 30, 227-233.
- Lent, R. W. (2001). Vocational psychology and career counseling: Inventing the future. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 213-225.
- Lent, R. W., & Sheu, H. (2010). Applying social cognitive career theory across cultures: Empirical status. In J. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (3rd ed., pp. 691-701). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Talleyrand, R., McPartland, E. B., Davis, T., Chopra, S. B., Alexander, M. S., Suthakaran, V., & Chai, C.-M. (2002). Career choice barriers, supports, and coping strategies: College students' experience. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 61-72.
- Leong, F. T. L., & Pearce, M. (2011). Desiderata: Towards indigenous models of vocational psychology. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 11, 65-77.
- Manière, L. (2010). La politique française pour l'adaptation de l'enseignement en Afrique après les indépendances (1958-1964). *Histoire de l'éducation*, 128, 163-190.
- Masson, P. (1994). Négociations et conflits dans le processus d'orientation des élèves de l'enseignement secondaire. *Sociétés contemporaines*, 18-19, 165-186.
- Masson, P. (1997). Elèves, parents d'élèves et agents scolaires dans le processus d'orientation. *Revue française de sociologie*, 38, 119-142.
- Mendima, C., & Bomda, J. (2013). *Le conseiller d'orientation en milieu scolaire au Cameroun: Essai d'opérationnalisation des activités de formation*. Tome 1. Manuscrit non achevé, Yaoundé.
- Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire: une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population*, 55, 15-50.
- MINAEPAT. (2002). *Etude sur le diagnostic de la formation professionnelle et de la qualité des ressources humaines (R-1)*. Yaoundé: Ministère des Affaires Économiques, de la Programmation et de l'Aménagement du territoire.
- MINEFOP. (2011). *Politique Nationale de l'orientation scolaire, universitaire et professionnelle au Cameroun. Phase III*. Yaoundé: Ministère de l'Emploi et de la Formation Professionnelle du Cameroun.
- MINESEC. (2009). *Cahier des charges du Conseiller d'orientation scolaire du Cameroun*. Yaoundé: Ministère des Enseignements Secondaires du Cameroun.



- MINESUP. (2012a). *Annuaire statistique de l'enseignement supérieur 2011*. Yaoundé: Ministère de l'enseignement supérieur.
- MINESUP. (2012b, janvier 26). *Exposé sur les enjeux et défis du secteur de l'éducation dans le document de stratégie pour la croissance et l'emploi*. Présenté à Conseil du Cabinet du 26 janvier 2012, Yaoundé.
- Moumoula, I. A. (2013). *Les adolescents africains et leurs projets d'avenir*. Paris : L'Harmattan.
- Moumoula, I. A., & Bakyono/Nabalou, R. (2005). L'orientation scolaire et professionnelle au Burkina Faso. *Revue Internationale d'Education de Sèvres*, 38, 67-75.
- Mugah, R. (2012). *Researching the Urban Dilemma: Urbanization, Poverty and Violence*. Canada: IDRC.
- Nsamenang, A. B. (1992). *Human development in cultural context. A Third World perspective*. Sage, Newbury, CA.
- Okéné, R. (2009). *Défis et perspectives de l'orientation-conseil au Cameroun*. Paris: L'Harmattan.
- Okéné, R. (2013). *L'orientation des jeunes en Afrique*. Paris: L'Harmattan.
- ONU (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. New York, 20 novembre 1989.
- ONU (2012). *Rapport des Objectifs du Millénaire pour le Développement (OMD) 2012. Evaluation des progrès accomplis en Afrique dans la réalisation des OMD. Perspectives émergentes en Afrique relativement à l'agenda de développement post-2015*. New York : Commission économique pour l'Afrique.
- Pari, P. (2013). *Employabilité entrepreneuriale des jeunes diplômés au Togo*. Colloque International de Psychologie du Travail et des Organisations, 11-13 décembre 2013, Abidjan – Côte d'Ivoire.
- Piper, E., & Kasséa, R. (2004). *Guidance, Counselling and Youth Development Programme in Africa. Evaluation Report*. Genève: UNESCO.
- Prost, A. (1997). *Éducation, société et politiques?: une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris: Seuil.
- Roche, P. (1996). Démocratisation de l'enseignement et orientation au XXe siècle. *Spirale*, 18, 59-77.
- Roubaud, F. (1994). Le marché du travail à Yaoundé, 1983-1993. La décennie perdue. *Tiers-Monde*, 140, 751-778.
- Seck, I. (1993). *La stratégie dans la conception et l'organisation des secteurs*. Paris : L'Harmattan.
- Seguy, J.-Y. (2007). École unique, démocratisation de l'enseignement et orientation?: le rôle des compagnons de l'université nouvelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33, 289-311.



- Sosoe, K. (2012). Choix de formation et difficulté à l'insertion professionnelle des demandeurs d'emploi : Cas de 256 demandeurs d'emploi de l'Agence Nationale Pour l'Emploi (ANPE). Manuscrit non publié, Université de Lomé, Lomé, Togo.
- Sovet, L., Atitsogbe, A. K., & Pari, P. (2013). *Effects of perceived educational and career supports on academic outcomes among Togolese college students: An exploratory study*. Larios Conference, 20-22 June 2013, Padova, Italy.
- Stephenne, C. (2011). *L'éducation primaire comme levier de développement. Analyse critique à partir de l'Objectif OMD 2? : «?Assurer l'éducation primaire pour tous?»* (Master en sciences de la population et du développement, Orientation approfondie). Université catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve.
- Tatangang, N. H. (2000). «?L'école camerounaise est-elle au service de l'économie informelle???». In *Economie informelle et développement dans les pays du sud à l'ère de la mondialisation* (p. 265-296). Yaoundé: Presses Universitaires de Yaoundé.
- Tatangang, N. H. (2011). *Education-Formation-Emploi: La clef du développement de L'Afrique à l'ère de La mondialisation*. Bloomington: Xlibris Corporation.
- Tchamégnon, Y. (1991). *Evolution des dépenses publiques d'éducation au Togo et l'influence des déperditions scolaires sur les coûts unitaires dans l'enseignement général du troisième degré*. Université de Laval, Canada : Centre d'Etudes et de Documentation sur le Développement de l'Education en Afrique.
- Tsala Tsala, J.-P. (2004). L'enseignement technique au Cameroun?: le parent pauvre du système?? *Carrefours de l'éducation, 18*, 176-193.
- Tsala Tsala, J.-P. (2007). Formation et pratique de l'orientation scolaire et professionnelle au Cameroun. *Annales de la Facultés des Arts, Lettres et Sciences Humaines, 1*, 121-158.
- UNESCO (1961). *Rapport final sur la conférence d'Etats Africains sur le développement de l'éducation en Afrique*. Addis-Abéba, 15-25 mai 1961.
- UNESCO (1970). *Rapport sur la place et le rôle de l'orientation et du conseil dans l'éducation permanente*. Bratislava, 30 novembre 1970.
- Zambo Belinga, J.-M. (2011). Equilibre régional, replis identitaires et fragilisation croissante de l'intérêt national: vers un effet « boomerang » de la politique des quotas au Cameroun. In P. Choji Nkwi & F. Nyamnjoh (Éd.), *Regional Balance and National Integration in Cameroon. Lessons Learned and the Uncertain Future*. Bamenda: Langaa RPCIG.

